

**Historia de
Educación Secundaria
1935-2008**



Historia de Educación Secundaria 1935-2008

Diciembre de 2008

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Director Nacional de Educación Pública: Dr. Luis Yarzabal
Subdirectora de Educación Pública: Prof. Marisa García Zamora
Consejera: Prof. Lilián D' Elía
Consejero: Mtro. Héctor Florit
Consejera: Prof. Prof. Laura Motta

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General de Educación Secundaria: Prof. Alex Mazzei
Consejero: Prof. Martín Pasturino
Consejera: Insp. Herminia Pucci

PLAN GENERAL DE LA OBRA Y DIRECCIÓN ACADÉMICA:

Profesor Benjamín Nahum

Foto de tapa:
Primera sede del Consejo de Enseñanza Secundaria
en 1936, calle Uruguay casi Convención. Montevideo.

© Consejo de Educación Secundaria

ISBN 978 - 9974 -644- 78 -6

Los mapas que se reproducen en este libro
fueron realizados por TEC Asociados - Ingeniería cartográfica

Diseño gráfico: Silvia Shablico

Se autoriza la reproducción del presente material citando la fuente.

Queda hecho el depósito que ordena la ley.
Impreso en Uruguay - 2008

Impreso en Tarma S.A. D.L. 346.355

PRESENTACIÓN

El 11 de diciembre de 2008 se cumplen 73 años de la creación legal de la entonces llamada Enseñanza (hoy Educación) Secundaria.

Entre otros actos celebratorios del acontecimiento, el Consejo que dirige el Organismo ha decidido publicar dos libros.

El primero, “Historia de Educación Secundaria”, trata de rescatar los hechos más importantes de su evolución institucional y su relación directa con los cambios económicos, políticos y culturales que ha atravesado la sociedad uruguaya en ese extenso período. La fuerte valoración que ella y el sistema político han tenido siempre de la educación, han impulsado el constante crecimiento de la matrícula estudiantil de Secundaria. Ello ha obligado al continuo esfuerzo de estar a la altura de esa demanda, perfeccionando su aparato administrativo, modernizando sus métodos pedagógicos, renovando Planes de Estudio y programas de asignatura, colaborando estrechamente en la formación profesional de sus docentes, ampliando sus servicios para acoger y respaldar a nuevos y numerosos estudiantes provenientes de sectores sociales de bajos niveles económicos y culturales. Aunque estos temas se agudizaron, y difundieron en la opinión pública, en los últimos tiempos, siempre fueron las principales preocupaciones de Ente. Y tanto como la influencia de la sociedad sobre Secundaria, debe reconocerse la gravitación positiva de Secundaria en la sociedad uruguaya. Su tarea no tiene pausas, sin embargo,

porque es consciente de su deber de mejorarse y contribuir a mejorar la educación de los adolescentes uruguayos, para formarlos como buenas personas, buenos ciudadanos y buenos estudiantes.

El segundo libro, “Liceos del Uruguay”, quiere reunir en un volumen información sobre sus dependencias educativas en todo el país, destacando sus datos más importantes: origen, denominación, ubicación geográfica, zona de influencia, contactos con el medio...

De esa simple enumeración se desprende claramente la importancia que ha tenido Educación Secundaria en la elevación cultural de la población uruguaya, de toda su población, de la Capital y del Interior. De ambas áreas han surgido hombres y mujeres que se destacaron en la política, la economía, la sociedad, la cultura y la educación. Esa comprobación no conduce sólo a la satisfacción del deber cumplido, sino que es impulso para renovar esfuerzos en el permanente enfrentamiento de nuevos desafíos, sociales y educativos.

Prof. Benjamín Nahum

A MODO DE PRÓLOGO

Estos dos libros, “Historia de la Educación Secundaria”, y “Liceos del Uruguay”, son el resultado de una iniciativa que el Profesor Benjamín Nahum planteó al Consejo de Educación Secundaria, a fines de 2007.

Con motivo de la celebración del septuagésimo tercer aniversario de la Institución, se convocó a docentes de todos los departamentos del país, de las más diversas disciplinas, para que con esa mirada fresca –de quienes no son especialistas en investigación–, recrearan en forma voluntaria y plural la trayectoria de la Educación Pública.

El desafío de volcar en la *unidad* de una producción, toda la *diversidad* de miradas de casi un centenar de profesores, es en realidad la síntesis más acabada de un tiempo de construcción colectiva, de una filosofía en donde ya no hay lugar para la mirada hegemónica, pero que sí urge al compromiso responsable de todos y cada uno de nosotros.

Fue así que surgieron estos diez capítulos, espontáneamente, con la guía atenta no sólo del Profesor Nahum, sino también de un coordinador académico para cada período, docentes de reconocida trayectoria que han querido testimoniar también así su gratitud a la Institución. Se reunieron en las mesas de trabajo profesores de Montevideo y del interior, y dieron el puntapié inicial en la tarea de recoger e interpretar todas esas pequeñas grandes historias de nuestras comunidades educativas, tan ricas en anécdotas y en lecciones de vida y de valores, que de otra forma se irían borrando inexorablemente con el paso del tiempo.

Nuestro deseo es apoyar a todos aquellos alumnos, ex alumnos, docentes, directores que sientan –partir de

esta invitación– la necesidad de bucear en el mar de la memoria local y colectiva, y aventurarse en la magia de recuperar nuestra identidad.

Y porque el tiempo presente se construye en un cincuenta por ciento por lo que hemos sido, quisimos que esa “Historia de la Educación Secundaria” quedara registrada e impresa en un libro.

El otro libro, “Liceos del Uruguay” es la fotografía del presente. Es donde hemos podido llegar gracias al inmenso trabajo de un colectivo incansable, generoso y altruista, como es la comunidad de alumnos, docentes y funcionarios de la Enseñanza/Educación Secundaria de todos los tiempos. Vaya a todos ellos también, nuestro agradecimiento y reconocimiento.

Pero, porque el presente también se construye en un cincuenta por ciento por el Futuro, depende de lo que queramos para el mañana, lo que hagamos hoy.

¿Con qué Educación soñamos? ¿Qué futuro queremos construir? ¿Cómo colaboraremos con la tarea de la superación constante en ese proceso del Ser, del Saber y del Hacer en las próximas generaciones?

Ésta, la historia que se escribirá mañana, es nuestro desafío mayor y nuestro compromiso.

Consejo de Educación Secundaria

Alex Mazzei
Directora General CES

Martín Pasturino
Consejero CES

Herminia Pucci
Consejera CES

CAPÍTULO 1

Antecedentes y marco institucional

—oooo0000oooo—

PROFESOR COORDINADOR: JORGE BRALICH

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. MARCELO ALBORÉS, LICEO 1 “JOSÉ ENRIQUE RODÓ”, MONTEVIDEO.

PROF. ALCIRITA APARICIO, LICEO 1 “JOSÉ ENRIQUE RODÓ”, MONTEVIDEO.

PROF. MAURO BARBOZA, LICEO 1 “JOSÉ ENRIQUE RODÓ”, MONTEVIDEO.

PROF. LUCÍA FARACCHIO, LICEO 36 IBO, MONTEVIDEO.

PROF. CLAUDIA GAVELLO, LICEO 3 LAS PIEDRAS, CANELONES.

PROF. ESTELA GONZÁLEZ, LICEO 1 Y 2 DE MINAS, LAVALLEJA.

PROF. SILVANA LABORDE, LICEO 1 “JOSÉ ENRIQUE RODÓ”, MONTEVIDEO.

PROF. MARGARITA MARTÍNEZ, LICEO 36 IBO, MONTEVIDEO.

PROF. SABRINA MARTÍNEZ, INSTITUTO FABINI, MINAS, LAVALLEJA.

PROF. ALICIA RODRÍGUEZ, LICEO 54 NOCTURNO, MONTEVIDEO



1. ANTES DE 1830

1.1 La educación general en la Colonia

Con el poblamiento de la Banda Oriental comienzan las preocupaciones en materia educativa, aunque con una modestia acorde a nuestros orígenes, particularmente por la inestable situación política.

Los libros del Cabildo de Montevideo hacia 1730 demuestran el inicio de gestiones tendientes a lograr la instalación de franciscanos, preferentemente observantes, para que fundaran un convento donde, además de las específicas funciones espirituales, actuaran como médicos y enfermeros, y también como maestros de escuela, enseñando los rudimentos de escritura y gramática. En 1747 los jesuitas instalaron una escuela en una casa montevideana donada por el Comandante Domingo Santos de Uriarte, en la actual esquina de Sarandi y Zabala, superando ampliamente la demanda a la cobertura que los primeros sacerdotes aquí instalados podían brindar. Según Carlos Ferrés esto *“no deja de significar un buen elogio para aquellas primeras familias de Montevideo que, sin necesidad de la ley de instrucción obligatoria, se disputaban para sus hijos un lugar en la escuela”*¹.

¹ Ferrés Carlos, “Época Colonial, La Compañía de Jesús en Montevideo”, citado por Bralich, J. en “Breve Historia de Educación en el Uruguay”, Montevideo, Uruguay, CIEP- Ediciones Nuevo Mundo, 1987, pág. 14

A partir de 1772 funcionaban dos escuelas de primeras letras gratuitas, una a cargo de los franciscanos y otra con preceptores seculares sostenida por la Junta de Temporalidades. Además, había otras cuatro escuelas abiertas por maestros con licencia del Cabildo. En 1808, ocho maestros fueron autorizados por el Cabildo a dictar clases.

Según Bralich,² en 1809 el Cabildo instaló una escuela de carácter municipal, poniéndola bajo la dirección de un sacerdote y siendo totalmente gratuita para los niños pobres, a los que además se les entregaba tinta, papel y plumas. Según surge de los “Anales Históricos del Uruguay” *“no se admitirán niños de color”* y *“el castigo más fuerte no pasará los seis azotes”*³. A fin de año se hacían exámenes de aritmética, gramática castellana, ortografía y demás artes que hubieran sido enseñadas, en presencia de los señores de la Junta, recibiendo un premio del Cabildo los alumnos más destacados.

La instrucción de las niñas surgió a fines del siglo XVIII por iniciativa de la nieta del fundador de Montevideo, María Nicolasa Josefa Clara de Zabala y su esposo Eusebio Vidal, con el objetivo de aprender los deberes del cristianismo y los *“ejercicios femeniles”*, enseñando a leer, es-

² Jorge Bralich, “Breve Historia de Educación en el Uruguay”, Montevideo, CIEP – Ediciones del Nuevo Mundo, 1987, pág. 15

³ Acevedo Eduardo, “Anales Históricos del Uruguay”. Tomos 1 y 2. Montevideo, 1933

cribir y coser a niñas menores de trece años. La enseñanza era gratuita y la institución funcionó durante treinta y tantos años, con recursos aportados por su fundadora.

1.2 Durante el período artiguista

La escuela del Cabildo de Montevideo reabrió sus puertas bajo la dirección de Manuel Pagola, mitigando las medidas disciplinarias y atenuando los impedimentos de carácter racista en el acceso a la misma. De todas maneras, los enfrentamientos entre Pagola y Artigas, dado que éste último consideraba esencial el papel de formación política y ciudadana en los planes de educación⁴ y el primero mantenía los parámetros educacionales anteriores, llevaron a la sustitución del mismo por el padre José Benito Lamas. Se reconocía que era un nombramiento excepcional, hasta que se pudiera instrumentar el concurso pertinente. Paralelamente, en Purificación, Artigas creó otra escuela pública que aparentemente duró mientras el Prócer se mantuvo allí, sin que se tengan mayores datos sobre la misma.

En 1816 desfilaron varias escuelas por la ciudad: Lamas al frente de la escuela pública y las escuelas privadas de Pagola, Arrieta y Lombardini. En ese mismo año, el Cabildo resolvió crear un Aula de Gramática Castellana y Latina trayendo de Buenos Aires libros para los niños pobres que quisieran estudiar. El avance portugués frenó todo este esfuerzo. Durante la Cisplatina funcionaron cinco escuelas elementales para una población de unos 3.200 niños con un grado de deficiencia tal que llevó a que el Cabildo clausurara dos de ellas.

1.3 En el período cisplatino

Se debe mencionar la Escuela Lancasteriana que introdujo el método monitorial o de

ayuda mutua. En esta iniciativa se destacó la figura de Larrañaga que medió frente al Cabildo y Lecor, poniendo especial acento en la educación moral de los niños, preparándolos para la obediencia, el orden y la disciplina. En su favor pesó la menor inversión económica que exigía su funcionamiento, por la utilización de “monitores” (niños más adelantados).

La Escuela Lancasteriana funcionó entre 1821 y 1825, dada la escasa asistencia de alumnos, que osciló en los 150 niños y el decreciente apoyo económico de los vecinos. En 1821 contaba con 131 suscriptores y en 1824 con 4, entre los cuales ni siquiera estaba Larrañaga.

Este sistema según Jorge Bralich, fue un “*trasplante inadecuado*”⁵ porque respondía a un modelo industrial que exigía una mano de obra mecanizada, pero no era compatible con una sociedad montevideana que contaba con algunos talleres artesanales y una muy pobre infraestructura intelectual, pocos órganos de prensa y escasas bibliotecas (mayormente privadas) y librerías. No había en este territorio demanda de escuelas multitudinarias ni de capacitación técnica de la población infantil.

La conclusión de Bralich es que esta situación de carencia educativa se vincula directamente a la noción de “*tierra sin ningún provecho*”, carente de oro y plata y centros de poder, “*patio trasero donde podrían mantenerse y reproducirse, sin cuidado humano, las minas de cuero*”⁶.

Si acotamos el espectro a Montevideo y su clase media portuaria, puede allí percibirse cierto interés por un desarrollo educativo, pero la inestabilidad política tornará muy compleja su implementación.

El sistema lancasteriano significa un enfoque tecnológico de la educación, con métodos de enseñanza con encuadre teórico, programas de estudio específicos, nuevas técnicas de enseñanza y sustitución de los castigos por estímulos positivos para los educandos. Se ampliaba el espectro tradicional de las escuelas elementales

⁴ Jorge Bralich, “Una Historia de la Educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las computadoras”. F.C.U. pág 18

⁵ Jorge Bralich, op. cit. pág 20

⁶ Bralich, op. cit., pág. 21

existentes cuya metodología consistía en: aprendizaje memorístico acotado a la lecto escritura, operaciones aritméticas, preceptos religiosos y aplicación constante de castigos corporales como forma de incorporar conductas y conocimientos. El accionar de estas escuelas se prologará hasta la promulgación de las primeras leyes nacionales de educación.

Los estudios secundarios y superiores en Montevideo colonial dependieron de su sujeción a Buenos Aires y a su progresivo papel como puerto oceánico clave en el comercio rioplatense hasta el siglo XIX. Todo costó más pero siempre hubo demandas crecientes.

El maestro de Gramática o Latinidad, además de enseñar Latín y Retórica, dictaba lecciones de Aritmética, Geometría, Astronomía, Física Experimental y otras, asimilables a los estudios secundarios actuales.

En Montevideo había dos colegios con tales características: el de San Bernardino y el de la Junta de Temporalidades, con recurrentes problemas económicos y de dirección. Según Reyes Abadie y Vázquez Romero⁷ “su influencia se mantuvo hasta bien entrado el siglo XIX.”

Desde 1819 funcionaba una academia de Dibujo, un aula de Ciencia Matemática y hubo una propuesta frustrada de crear “una Academia de educación útil para todas las profesiones a las que con el tiempo haya de dedicarse la juventud.”⁸

2. LAS PRIMERAS DÉCADAS DEL URUGUAY INDEPENDIENTE

2.1 Fundación de la Universidad y papel de Secundaria, 1830-1860

Pretendemos establecer una cronografía del proceso fundacional de la Universidad y el papel de Secundaria entre los años 1830 y 1860.

1830 No existían estudios superiores, salvo dos aulas de Latín y Filosofía de nivel terciario.

1833 11 de junio: Se aprobó la creación de nueve cátedras: Latín, Filosofía, Jurisprudencia, dos de Medicina, dos de Teología I de Matemáticas y una de Economía Política. “La Universidad será erigida por el Presidente de la República, luego que el mayor número de cátedras referidas se hallen en ejercicio, debiendo dar cuenta a la Asamblea general con un proyecto referido a su arreglo”.⁹ Esta ley fue resistida en la prensa de la época. José Rivera Indarte en el periódico “El Investigador” sostuvo que hubiese sido preferible crear escuelas bien dotadas y provistas de lo necesario antes que crear Aulas de Jurisprudencia, Teología, Matemáticas, ya que no había postulantes para asistir a esas aulas y habría que salir a buscar profesores afuera para que las dictaran.

1836 Sólo existían 5 cátedras: Latín, Filosofía, Matemáticas, Jurisprudencia y Teología.

Por Decreto del 22 de febrero de 1836 se reglamentaron los estudios universitarios, donde se establecían tres grados. Primer grado: Estudio de Latín. Segundo grado: Estudios Preparatorios (duración: 4 años con una carga de 2 a 3 horas diarias). Tercer grado: Facultades de Jurisprudencia (3 años) y Teología (3 años).

1837 Egresaron 19 alumnos, entre ellos figuras como Joaquín Requena, Manuel Herrera y Obes y Adolfo Berro.

1838 Gobierno de Oribe: por decreto se creó la Casa de Estudios Generales con el carácter de Universidad Mayor de la República, con el goce de fuero y jurisdicción académica. Se dividían los estudios en cuatro departamentos: el de Ciencias Filosóficas; con el carácter de estudios preparatorios, el de Ciencias Médicas; el de Ciencias Jurídico-legales; y el de Ciencias Sagradas. Este decreto no pudo ser considerado por el Parlamento por la situación política que vivía el país, en plena guerra civil.

⁷ Reyes Abadie - Vázquez Romero: “Crónica General del Uruguay” Editorial Banda Oriental, 1977

⁸ Bralich, J. op. cit pág. 24

⁹ Bralich op. cit pág. 27

1839 -1851 Guerra Grande: el país se dividió en dos zonas: Gobierno de la Defensa en Montevideo; y el Gobierno del Cerrito en el Interior. No se podía atender la educación, de manera adecuada. Pero Montevideo recibía inmigrados tanto de Buenos Aires como del interior del país. Entonces se tomaron medidas de emergencia, pidiéndose a los colegios particulares que prestasen su colaboración en la atención de la educación gratuita. *“Todas las ramas de la administración habían adquirido una tendencia muy pronunciada al autoritarismo de cuartel”*¹⁰.

En el Campo Sitiador (Gobierno del Cerrito) se instalaron Preceptores, como Ramón Massini y Cayetano Rivas. Se construyó un colegio que impartió enseñanza a todos los niveles: Primeras letras, Latín, Matemáticas, Ciencias Naturales, Filosofía, Teneduría de Libros. También se dictaron clases nocturnas para adultos. Mientras tanto siguió funcionando la Academia Teórica-Práctica de Jurisprudencia creada en 1838.

1847 El 13 de setiembre se creó el Instituto de Instrucción Pública por el Gobierno de la Defensa (en Montevideo). Las funciones de este Instituto eran: difundir, uniformizar, sistematizar la Educación Primaria, además de supervisar los Colegios Privados. En el decreto se presentaba un Preámbulo donde se planteaba una visión monopólica de la educación.

El Instituto de Instrucción Pública reglamentó la Enseñanza “Primaria” y “Secundaria y Científica”. Para Primaria establecía dos grados: inferior y superior. Se declaraba libre la enseñanza privada, pero sometida al control estatal.

1849 El 18 de julio se inauguró y se instaló la Universidad de la República. La Universidad tenía bajo su órbita la Enseñanza Primaria, Secundaria y la Científica Profesional.

La Enseñanza Primaria quedaba en realidad bajo la supervisión del Instituto de Instrucción Pública; y este Instituto bajo la dirección de la Universidad.

La Enseñanza Secundaria comprendería: Latín, Francés, Inglés, Estudios Comerciales, Física-matemático, Filosofía, Retórica, Historia Nacional, Principios de la Constitución.

1854 Se hicieron inspecciones a las escuelas que eran costeadas por el Estado en los departamentos de campaña. La función de inspeccionar la realizó José Gabriel Palomeque, militar de alto grado y abogado. Palomeque fue la persona que hizo un informe pormenorizado con el primer diagnóstico de nuestro sistema educativo, aunque no trató el tema de enseñanza secundaria y superior. Señalaba como primer obstáculo el desinterés de las Juntas Económicas Administrativas, que desconocían los reglamentos de estudio. Las escuelas sólo se limitaban a enseñar lectura, escritura, las cuatro reglas de la aritmética y algo de gramática castellana. (Excepto las escuelas de Montevideo, Melo y Salto).

Palomeque propuso al Instituto una serie de medidas para mejorar la educación pública. Fue bien recibida su idea pero los presupuestos eran insuficientes y faltaban maestros preparados, textos, etc.

- En las primeras tres décadas de la vida independiente de nuestro país no se pudo organizar un Sistema Educativo por las convulsiones políticas que se vivían en ese período. Las revoluciones las guerras civiles, llevaron a graves dificultades económicas como para pagar sueldos a docentes, construir escuelas o comprar los materiales necesarios.
- Si bien no se organizó un Sistema Educativo, es en esta época que se sentaron sus bases, sobre las cuales se construiría en los años siguientes:
 1. Primaria tenía un organismo directivo: el Instituto de Instrucción Pública.
 2. Secundaria o Preparatoria contaba con pocos cursos como Latinidad, Ciencias Física-Matemáticas, Filosofía, Química, una experien-

¹⁰ O. Araújo: “Historia de la escuela uruguaya”. Montevideo, Cap. VI, Documento IV, 1962, pág 226

cia que podía ser útil para los planes futuros.

3. Enseñanza Técnica: La Escuela Mercantil que fue una experiencia exitosa para aquella época.
- A pesar de estos primeros pasos, el país aún no estaba maduro para organizar un Sistema Educativo Nacional. En Montevideo, los rasgos más relevantes eran: no se trataba de una educación popular, predominaban los particulares, tenía un carácter cosmopolita y no daba respuesta a las demandas sociales. Solucionar estas cuestiones fueron temas de los gobiernos y teóricos de la educación, y fueron respondidas a medias en los años siguientes, según las posibilidades de cada época.

3. REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD Y SU REPERCUSIÓN EN SECUNDARIA, 1860 - 1900

El período se caracterizó por la inestabilidad política, una ganadería extensiva, con un fuerte afianzamiento del ovino y una importante inmigración europea.

En lo político: La instauración de un gobierno dictatorial (1876-1886) posibilitó la consolidación de un Estado fuerte. La acción de ese Estado procuró dar respuestas a los requerimientos de una clase alta, rural y urbana, que quería pacificación y orden para llevar adelante su modelo económico.

En lo económico: Es un período que sustituye la vieja estancia cimarrona por empresas ganaderas que importaron tecnología, intentando modificar el cuadro de las exportaciones, agregándole al cuero y al tasajo, la lana, las conservas y el ganado en pie. Este cambio de lo tradicional a algo más moderno significaba modificaciones en las relaciones políticas y sociales: el alambramiento de los campos provocó una gran masa de desocupados (40.000) que era necesario absorber en la producción

para tratar de evitar que se hicieran reclamaciones violentas.

En lo social: Se caracterizaba por una campaña llena de tensiones por los cambios introducidos en el área económica. En la capital, por la existencia de una clase alta con tendencias europeas, una masa enorme de inmigrantes europeos (45% de la población). Se ocupaban del trabajo en chacras y en los nacientes talleres industriales que comenzaban a desarrollarse, al lado una masa de desalojados de los campos que se congregaron en los cinturones suburbanos de las grandes ciudades.

En lo cultural: Es la época de las novelas históricas de Acevedo Díaz (“Ismael”, 1888); de la obra poética de Zorrilla de San Martín (“La leyenda patria”, 1879); de los estudios históricos de Bauzá (“Historia de la Dominación Española”, 1880 -82); de la obra pictórica de Blanes (“Desembarco de los 33”, 1878).

Era un Estado que iba naciendo y había que fortalecerlo ideológicamente. Por lo tanto la Educación iba a jugar un papel muy importante, eran necesarias escuelas en la campaña para modificar hábitos y técnicas de trabajo; eran necesarias escuelas técnicas para formar obreros calificados y técnicos medios (herreros, carpinteros, etc.), requeridos no solo por las industrias nacientes, sino también por la tecnología recientemente importada: ferrocarriles, telégrafos, maquinaria agrícola, etc. Era necesario también una nueva Universidad que preparase no solo los cuadros políticos (abogados “polifuncionales”) como lo había hecho hasta entonces, sino también los otros técnicos que el país requería y aún no producía: médicos, ingenieros, contadores. A cubrir esas necesidades se volcaron los esfuerzos de esta etapa.

3.1. La reforma vareliana

En los momentos en que se gestaba y se concretaba la reforma vareliana, el país vivió una etapa de importantes cambios a nivel económico y político, en los que la reforma participó como factor y como resultado.

La dictadura del Coronel Latorre sirvió para cimentar políticamente esos cambios; el acceso de los militares al gobierno “logró concentrar en la autoridad central los elementos de su rápida y eficaz modernización: la fuerza militar, la justicia, la supervisión y el aliento de las comunicaciones y el transporte, el desarrollo de la enseñanza y el perfeccionamiento del aparato administrativo y judicial. La nación oriental constituía ahora también, un Estado”.¹¹

En abril de 1875, el gobierno disolvió el Instituto de Instrucción Pública, encargando sus cometidos a la comisión de Instrucción Pública de la Junta Económica Administrativa de Montevideo. José Pedro Varela fue designado para integrar la Junta Económica Administrativa con el cargo de Director de Instrucción Pública. Meditó detenidamente su decisión, ya que si aceptaba, esto implicaba un serio compromiso político, pero al fin accedió. Justificó su actitud, sosteniendo que si no aceptaba el cargo de Director iba a perjudicar mucho más a su país: “Peso en mi conciencia ambos hechos y no tengo la menor duda de que hago a mi país más bien que mal.”

Varela presentó al gobierno un proyecto de Ley General de Educación Común. La Comisión de Instrucción Pública publicó ese Proyecto y las fundamentaciones en forma de libro, constituyéndose ésta en la segunda obra pedagógica de Varela: “La legislación escolar”. Las disposiciones más importantes del Proyecto de Varela fueron:

- La creación de: “Una dirección General de Instrucción Pública con superintendencia y exclusiva absoluta sobre todos los demás autoridades escolares” (art. 1º), cuyas funciones serían: dirigir la instrucción primaria en todo el país; dirigir una escuela normal; designar y destituir maestros; seleccionar libros de textos para las escuelas públicas y para las bibliotecas

populares y escolares; otorgar título de maestro.

- “La instrucción primaria y pública constará de tres grados”. (art. 14)
- “Las materias que constituyen la enseñanza primaria en todos sus grados, son las siguientes: lecciones sobre objetos, lecturas, escritura y dibujo, aritmética, composición, gramática y retórica, geografía con nociones de historia, teneduría de libros y cálculo mercantil, derechos y deberes del ciudadano, historia de la república, moral y religión, nociones de álgebra y trigonometría, de fisiología e higiene, de física e historia natural y de agricultura, gimnasia y música vocal. En todas las escuelas de campaña debería enseñarse agricultura”. (art. 16).
- “La enseñanza de la Religión Católica es obligatoria en las escuelas del Estado; exceptuándose a los alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres, tutores o encargados se opongan a que la reciban”. (art. 18)
- “En las ciudades, villas, pueblos y distritos rurales donde existan escuelas en relación a las necesidades de la población, es obligatoria la enseñanza. Lo es también en los cuarteles, cárceles, penitenciarías y hospicios”. (art.20)
- Era obligatorio presentar anualmente, al Inspector Nacional, un informe sobre el estado de la educación de cada escuela. Los datos que éste debería contener eran: población escolar, edad, número de inscriptos, número de maestros, monto invertido en sueldos, equipamiento, número de escuelas por sexo, grado. (art. 25 y 26)
- “En cada ciudad o villa que sea capital de departamento había una comisión Departamental de Instrucción Primaria compuesta de: un miembro de la Junta Económica

¹¹ J. P. Barrán “Latorre y el Estado uruguayo”, Enciclopedia Uruguaya, N° 22,1969.

Administrativa, designado por ésta como presidente, el Inspector Departamental de Educación y tres personas nombradas por la Junta, que durarán tres años en sus funciones". (art. 29)

- La existencia en cada departamento de un Inspector Departamental cuya función sería la de inspección y controlador de las escuelas y la administración de todo lo relacionado con la instrucción primaria en el departamento. (art. 33 y 34)
- Una Comisión Directiva de la Escuela Normal del Estado, que debería organizar y sostener dicha escuela. (art. 42 y 43).
- El libre establecimiento de colegios privados, aunque sometidos a la inspección de la Dirección General de Instrucción Pública, al solo efecto de controlar que su enseñanza no fuese contraria a la moral y a la Constitución.

Se aprobó la Ley, y el gobierno de Latorre designó de inmediato a Varela como Inspector Nacional de Instrucción Pública. Esta Dirección, a su vez, procedió apenas instalada, a designar las inspecciones departamentales.

Establecidas las autoridades y el cuerpo inspectivo, la reforma comenzó a desarrollarse con gran empuje, se crearon escuelas rurales, se efectuaron Congresos de Inspectores, se establecieron diferentes programas para las escuelas rurales y urbanas; se impuso la coeducación y se logró mejorar la estadística escolar, se inauguraron cursos para adultos. Desde 1877 a 1880 aumentó el número de escuelas y la población escolar; la extensión de la enseñanza primaria y la alfabetización permitió que en 1886 apareciera un periódico de venta callejera: "El Día".

La obra de la reforma no se detuvo con la temprana muerte de Varela en 1879, quien contaba con apenas 34 años. Latorre designó para que se continuara con la misma a un hermano de aquél, Jacobo Varela, quien supo llevar adelante obras importantes como la intro-

ducción de la gimnasia en las escuelas de segundo y tercer grado, la organización del Segundo Congreso de Inspectores, y la creación del Museo y Biblioteca Pedagógicos.

En este período va a quedar establecido el Sistema Educativo Público en tres pilares:

Primaria: extendida a todo el país fuertemente centralizada por la reforma vareliana.

Enseñanza Técnica: incipiente, con amplios posibilidades materiales de desarrollo.

Enseñanza Secundaria y Superior: Centradas en la Universidad, con planes y programas específicos en sus tres Facultades, Derecho, Medicina y Matemática y en su Sección de Enseñanza Secundaria.

La cátedra de Filosofía formaba parte de los estudios secundarios y preparatorios, y allí fue donde giraron las controversias ideológicas características de aquel medio ya que en ella se exponían varias doctrinas filosóficas. Al crearse la Universidad la corriente dominante era el espiritualismo ecléctico (Francia, Víctor Cousin), pero también hubo otras antes como el escolasticismo, el enciclopedismo, el saintsimonismo. En 1849 estas corrientes quedan agotadas en nuestro país y dejaron paso al eclecticismo (ideología anticlerical y liberal que caracterizó a nuestra Universidad). A fines de la década del 70, el espiritualismo cedió posiciones ante el empuje de una nueva corriente: el positivismo. Entre sus adeptos figuraban Gonzalo Ramírez, Carlos Ma. de Pena y José Pedro Varela. El positivismo marcó toda una época en nuestro país, no sólo en el plano de las ideas sino también en el de la acción práctica, como en el caso de la educación, por su influencia en la reforma vareliana o en la política, donde tuvo una visión más realista de la sociedad, con una acción basada más en normas prácticas que en principios abstractos. Esta corriente se mantuvo hasta 1890, cuando se introdujo el espiritualismo a través de Julio Herrera y Obes, logrando desplazarla. La polémica entre ambas, espiritualismo y positivismo, se fue aplacando hacia fin de siglo para dejar paso a nuevas orientaciones representa-

das por el pensamiento de José Enrique Rodó o de Carlos Vaz Ferreira.

La polémica José Pedro Varela-Carlos María Ramírez fue una etapa en la que confrontaron las dos corrientes filosóficas, espiritualismo-positivismo. El centro de esta polémica estuvo en la discrepante visión que ambos tenían de la realidad, Varela propuso un proyecto de reforma escolar con un estudio de la realidad social y política nacional. En él ofrecía una visión muy dura y negativa de la sociedad, fundada en la concepción sociológica que le aportaba el pensamiento positivista. En ese contexto, Varela criticó a los universitarios: *“Los pomposos programas revolucionarios de los caudillos, los decretos firmados por esos mismos caudillos, las leyes puestas en vigencia... han sido y son obras de los que recibieron su espíritu e ilustración de las bancas universitarias”*. *“Es también el doctrinarismo vacío del espíritu universitario que desde hace tiempo viene imponiéndose a las clases ilustradas de la sociedad que intervienen en la cosa pública...”*. Carlos María Ramírez desmintió enérgicamente estas afirmaciones, no sólo señalando que en la Facultad de Derecho no primaban los estudios clásicos, sino que incluso se estudiaban asuntos como la Economía Política, que en Europa, sin embargo, no había penetrado aún en las Universidades, contribuyendo a desarrollar el espíritu liberal que había caracterizado a los universitarios. A lo largo de esta polémica se abordaron múltiples temas relativos a la educación pública y la situación política que vivía el país, a través del cual se ofreció un panorama del clima intelectual que se vivía en la sociedad montevideana.¹²

¹² “El destino nacional y la Universidad”, (Polémica, Varela-Ramírez), Prólogo por Arturo Ardao, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, N° 67 y 68, año 1965.

3.2. La Ley orgánica de 1885 y su repercusión en la Enseñanza Secundaria hasta 1900

Alfredo Vásquez Acevedo rigió los destinos de la Universidad en dos períodos entre 1884 y 1899. Cuando abandonó el rectorado, la población estudiantil de secundaria y de la Universidad era de unos 500 alumnos en total. Integró la Sociedad de Amigos de la Educación Popular junto a Elbio Fernández, José Pedro Varela y Carlos María Ramírez, entre otros. Durante su rectorado solicitó y obtuvo del Poder Ejecutivo autorización para importar de Europa gabinetes de Física, Química, Geografía, Cosmografía e Historia Natural generando una importante actualización de la educación. Murió en 1923 y tres años después la Sección Preparatorios recibió su nombre.

Durante el rectorado de Alfredo Vásquez Acevedo, Secundaria funcionó en el mismo edificio que la Universidad, compartiendo las dependencias. La separación física de la Universidad y Secundaria recién se produjo a comienzos de 1911, cuando se inauguró con la mayor pompa el edificio que ocuparía hasta nuestros días, con algunos intervalos, bajo el nombre de su impulsor (Instituto Alfredo Vásquez Acevedo o “IAVA”).

La modernización de la educación durante este período fue obra de una generación positivista bajo la influencia de Comte, naturalmente, pero también de Spencer y Darwin. Curiosamente la influencia europea predominante determinó que no se mirara a EE.UU. y al pragmatismo implantado por Dewey, cuyo aporte hubiera sido fundamental y complementario.

Hacia 1900 las condiciones políticas favorables y el desarrollo de la riqueza agropecuaria permitieron una modernización significativa de la Educación. En esos años las clases populares comenzaron a acceder a los cursos de Educación Secundaria, que por ese entonces era una educación paga al igual que la Universidad, si bien existía un amplio plan de becas.

Durante buena parte del S. XIX funcionó en Montevideo una sola Facultad, la de Juris-

prudencia, y dentro de la misma una sola cátedra que ofrecía contenidos que se podrían definir como alternativos a los clásicos del Derecho, y era la Cátedra de Economía Política. No hubo en ese lapso laboratorios de ciencias ni formación tecnológica alguna a nivel universitario. Esa fue “la cuna de los Doctores”, una cultura de poder y prestigio social que se instalaría en el país y cuyos valores, discutibles y discutidos, se mantendrían a lo largo de todo el siglo XX. De hecho, en la Universidad se formaban los ideólogos del sistema, los que se desempeñaban en el foro, en la prensa, en la legislatura, pero no así en actividades productivas.

Contra esto se pronunciaron en su momento, cada uno a su modo, José Pedro Varela, José E. Rodó, Pedro Figari y otros, pero no se pudo cambiar un sistema de valores que se enraizaba en la cultura española, y que despreciaba el trabajo manual y la formación industrial. De hecho, cuando Figari impulsó la creación de una Escuela Industrial (que hoy lleva su nombre) se estableció una educación alternativa que en primera instancia estaba dirigida a menores infractores, pobres y muchachos a los que “no les da la cabeza”.

3.3 Secundaria: ¿enseñanza preparatoria o formación general?

Los profundos cambios socio-económicos producidos en las primeras décadas del siglo XX en el Uruguay, llevaron a cuestionar y replantear varios aspectos relacionados con los fines y las características pedagógicas de la educación secundaria dentro del contexto de la Universidad.

La cuestión central residía en si la educación secundaria y sus fines se adecuaban a las nuevas exigencias de los nuevos tiempos. Una sociedad en la que crecían los sectores medios y trabajadores, así como también la demanda y conscientización de la importancia de la educación. A todo ello, las condiciones sociales, económicas y laborales de los sectores trabajadores generalmente se transformaban en un obstáculo para realizar estudios univer-

sitarios, por lo tanto la enseñanza media significaba el grado más elevado en su instrucción, y si ésta respondía exclusivamente a fines propedéuticos ello implicaba un grave problema. Por lo tanto, comenzaron a surgir voces que criticaban el sistema vigente de enseñanza secundaria propedéutica, principalmente en sus aspectos pedagógicos y sus fines destacando su inadecuación a los objetivos sociales.

La enseñanza Secundaria Preparatoria, tenía una larga tradición en Uruguay. La misma se caracterizaba por considerar esa educación como preparación y antesala de los estudios universitarios relacionados con las carreras liberales. La ley orgánica de 1885 definía los fines de Secundaria: “... *ampliar y completar la educación instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias; por su parte la Enseñanza Superior se contaría a la preparación y habilitación para el ejercicio liberal.*”¹³

Las carreras liberales eran de gran prestigio en nuestra sociedad. En tal sentido, Eduardo Acevedo expresaba el significado del anhelado y ambicionado título de Doctor para la sociedad uruguaya del la primera mitad del siglo XX: “*el título de Doctor y no de otra cosa es todavía en nuestro país y será por mucho tiempo una preocupación dominante, casi diríamos una verdadera superstición. El hombre inteligente y laborioso que no ha conseguido esa carta de nobleza intelectual queda en situación de inferioridad notoria [...] En política, en literatura, en la prensa en la vida social, el doctor pasa siempre delante de los demás, aunque no valga nada. [...] Más de treinta jóvenes han terminado sus estudios en bachillerato en 1905. Todos van a Derecho y Medicina; todos quieren ser doctores*”¹⁴

¹³ Oddone, Juan y París, Blanca “La Universidad Uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)”, Tomo I, Universidad de la República, año 1962, pág. 8

¹⁴ Informe del Rector E. Acevedo, 1906 en Bralich, Jorge. “Una historia de la educación en el Uruguay”. FCU, 1996, pág. 106

En ese sentido la Educación Secundaria se caracterizaba por su carácter exclusivo, respondiendo a las demandas de los sectores sociales que poseían los recursos para desarrollar estudios universitarios, presentando a su vez una estructura típicamente montevideana, y olvidando los requerimientos educacionales del interior. Ejemplo de ese carácter de exclusión era el elevado nivel de exigencia en el examen de ingreso a la Sección de la Enseñanza Secundaria de Universidad de la República, que exigía conocimientos de matemática, idioma español, geografía e historia nacional, y que sólo la mitad de los inscriptos aprobaba.

3.4 Existían dos concepciones de la Educación Secundaria

1) La propedéutica: Hacía hincapié en el carácter preparatorio de la Educación Media existiendo propuestas que sugerían suprimir todas las materias que no fueran indispensables para cursar con provecho los estudios superiores (Vásquez). Dicho tipo de educación estaba destinada principalmente a una determinada elite social.

2) La formativa: Esta concepción consideraba que la Educación Secundaria tenía un objetivo instructivo (transmitir conocimientos a los estudiantes) y otro educativo (que los alumnos fueran más inteligentes y aptos), destacando que ambos fines eran igualmente importantes. Por lo tanto la Educación sería un fin en sí mismo. A su vez, la concepción formativa hacía hincapié en el carácter inclusivo y extensivo a todos los ciudadanos.

La nueva realidad social fue inclinando la balanza hacia la segunda concepción. Esta tenía sus raíces en la “Educación Popular”, que había sido iniciada por la Reforma Escolar vareliana. Con la intención de expandir la Educación Secundaria y combatir las Instituciones Privadas, el Doctor Manuel Herrera y Obes había presentado, ya en 1865, un proyecto de Ley para crear “... en cada villa o ciudad, cabeza de departamento una casa de Edu-

cación costeada con las rentas departamentales y con la denominación de Liceo...”¹⁵

En el transcurso del siglo XX la tendencia formativa y de cultura general de la Educación Secundaria se fue imponiendo y consolidando sobre la concepción propedéutica. Ejemplo de ellos son las características de los programas la masificación de la matrícula liceal, la expansión y extensión de nuevos liceos en todo el país y su carácter inclusivo. Dos instituciones fueron pioneras en este carácter inclusivo y extensivo de la Enseñanza Media: la Sección de Enseñanza Preparatoria para Mujeres (IBO) y el Liceo Nocturno.

3.5. Nuevas necesidades, nuevos proyectos

La fundación de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, liderada por José P. Varela le dio un gran impulso a la idea de la escuela como medio de igualación social, pero también de disciplinamiento y enriquecimiento material, a través de la industria, el comercio y la agricultura. Varela vislumbró la necesidad de dejar atrás al país exclusivamente ganadero que no producía trabajo en cantidad ni en calidad suficiente.

En 1880 y a propuesta de Alfredo Vásquez Acevedo se creó la Sección Secundaria dentro de la Universidad. Poco después se creó la Facultad de Matemática, y aunque en los primeros tiempos existió muy poco interés por ingresar a la misma, ya que Ingeniería, Arquitectura y Agrimensura eran carreras dominadas por los profesionales formados en el exterior, se hizo necesaria una “educación preparatoria”, claramente propedéutica y orientada al ingreso a las facultades. A eso apuntaba Alfredo Vásquez Acevedo, quien diseñó un régimen de preparatorios al que Bralich define como “una Enseñanza Media para la clase media”.¹⁶ Pero a esta propuesta aún le faltaba un complemento.

¹⁵ Bralich, J. op. cit, pág 102

¹⁶ Bralich, J. op. cit. pág. 101

3.6. Enseñanza Media para las clases media y baja

La Enseñanza Secundaria respondió a una necesidad. El crecimiento poblacional y cierto desarrollo de la sociedad presentaron nuevas exigencias. Surgió la diferencia entre una educación “preparatoria” para la universidad y un “liceo” destinado a promover una “cultura general” acorde a la imagen que de sí misma tenía la clase media, ajena a los trabajos manuales y deseosa de alcanzar empleos administrativos, públicos o privados, que eran por ese entonces, alrededor de 1900, los que tenían más prestigio

En los sucesivos rectorados de Vásquez Acevedo entre 1884 y 1899 se llevó a cabo la reforma o reorganización de la Universidad como parte de un largo proceso de reestructuración de los estudios superiores. En este período la Universidad no sólo instaló una nueva Facultad, (la de Matemática en 1885), sino que renovó totalmente los programas de las asignaturas, adaptándolas a los progresos científicos del momento y creó nuevas, tanto en los estudios preparatorios como en las Facultades de Derecho y Medicina. Se incorporaron catedráticos nacionales, se instalaron laboratorios y gabinetes de ciencias (física, química, historia natural) y observatorio astronómico, se adquirieron equipos en el extranjero, se amplió la biblioteca, etc.

En los aspectos formales, la ley Orgánica de la Universidad, de 1885, suprimió la libertad de estudios superiores. Los estudiantes no podían presentarse a examen libre en las Facultades de Derecho, Medicina y Matemáticas, y se establecía que los fines de la enseñanza secundaria serían la complementación y ampliación de la educación primaria y además preparatoria para los estudios superiores. La ley también estableció los fines de esta enseñanza: “*ampliar y complementar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias*”.¹⁷

¹⁷ Ley Orgánica del 14 de julio de 1885, art.10.

Para ingresar a ciertas carreras, como Farmacia, Odontología u Obstetricia, se exigían solo dos años de enseñanza secundaria; para el ingreso a las carreras de la Facultad de Matemática, se requerían tres años; en tanto debía cumplirse el plan de seis años para el ingreso a la Facultad de Derecho y a la carrera de Médico.

Como se dijo, en los últimos años del siglo XIX, el alumnado del único centro público de educación media, la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República, oscilaba entre unos 300 a 400 alumnos. El ingreso a ese nivel de enseñanza se lograba mediante un examen que comprendía conocimientos de aritmética, idioma español, geografía e historia nacional, examen que era salvado por algo más del 50% de los inscriptos, lo que indicaba que no era una prueba de fácil realización.

Según el plan de 1887, los estudios por aquel entonces se extendían a seis años, durante los cuales se enseñaba: Matemática, Geografía, Cosmografía, Física, Química, Historia Universal, Historia Nacional y Sudamericana, Gramática, Retórica, Literatura, Filosofía, Inglés, Francés, Latín, Dibujo, Gimnasia, Ejercicio militares.

El plan de 1887 sufrió después algunas modificaciones en los años 1890, 1897 y 1905, pero se mantuvo lo sustancial, es decir, su extensión de 6 años en un ciclo único y un conjunto variado de asignaturas que contemplaban los estudios científicos, los literarios, los históricos, etc., consistiendo las modificaciones en distintas distribuciones o agrupamientos de los cursos, cambio de denominación de alguna asignatura o supresión de alguna disciplina (los ejercicios militares en 1890 y el idioma inglés en 1897).

Se mantenía la disminución de exigencias para el ingreso a ciertas carreras profesionales, y hasta 1909 se mantuvo también el idioma latín, idioma que era necesario para la Facultad de Derecho.

A comienzos del siglo XX, por otro lado, se ensayó por un breve tiempo un régimen de exoneración de exámenes, mediante el estu-

dio regular durante el año, calificando cada profesor la actuación del alumno a través de interrogaciones y trabajos escritos. A pesar de la opinión favorable de muchos docentes, la resistencia que despertó esta “novedad” pedagógica hizo que se volviese al sistema anterior del examen final.

4. REFORMAS Y HECHOS FUNDAMENTALES EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA (1900-1930)

Ya se vio como, con el fin de siglo, cambiaron las condiciones socio-culturales. Una nueva estructura social se fue gestando por la emigración del campo a las ciudades y una creciente inmigración. El crecimiento de las ciudades requirió obreros capacitados y disciplinados, así como también profesionales de las nuevas ramas técnicas (médicos, ingenieros, contadores), por lo cual se irán creando nuevas facultades, siempre en el marco de una sociedad en la cual predominaban los “doctores”, y una clase alta compuesta por saladeristas, hacendados, banqueros, comerciantes y el nuevo patriciado urbano.

En el nuevo contexto social de principios de siglo, surgió la necesidad de una enseñanza media –se define como “media” a una franja etaria entre doce y dieciocho años– para las clases pobres. La Ley de 1908 reestructuró la Universidad y entre sus objetivos redefinió la Escuela de Artes y Oficios y la extrajo de un ámbito disciplinario para insertarla en la órbita de los Ministerios de Industria y Comercio y el de Instrucción Pública.

El Dr. Pedro Figari, futuro artista plástico de excepción, por ese entonces jurista e integrante del Consejo Directivo de la Escuela de Artes y Oficios, propuso una serie de reformas ampliando el alcance de los servicios y señalando que era su objetivo preparar miles de alumnos orientados a las distintas manufacturas industriales.

Durante su dirección de dicha Escuela (1915-1917) Figari introdujo importantes mo-

dificaciones en los planes y métodos de estudio, y promovió una ampliación significativa de la oferta educativa.

Sin embargo, la propia estructura educativa siguió impidiéndole el acceso a la Universidad a los educandos de la Escuela Industrial: los que se formaban para “obrerros” no podían llegar a “doctores”¹⁸.

Para paliar en parte esta situación se creó la Universidad del Trabajo (UTU), cuyo “efecto psicológico” supuestamente jerarquizaría y valorizaría en la mentalidad de los jóvenes la preparación técnica del trabajo, objetivo no del todo cumplido.

¿Fue positiva o no la creación de la Escuela Industrial y la UTU? Es difícil establecer respuestas, aún con cierta perspectiva histórica, pero en los hechos, más allá de las intenciones de reformadores y legisladores, contribuyeron a afirmar la existencia de dos sociedades: la de los “doctores” y la de los “trabajadores”.

En cuanto a la educación media, en el lapso apuntado se crearon los liceos en el interior y en la capital, en un proceso paralelo pero que tuvo sus particularidades. En ambos casos la creación obedeció a la necesidad de extraer la educación media de un contexto puramente propedéutico y preuniversitario.

4.1. Creación de los liceos departamentales

Los antecedentes de la creación de los liceos departamentales se remontan a 1865, año en que hubo un proyecto de ley para crear “en cada villa o ciudad cabeza de Departamento” una “casa de educación, costeadas con las rentas departamentales y con la denominación de Liceo”, presentado por el Dr. Manuel Herrera y Obes, dirigido a contrarrestar la función de instituciones privadas que existían en el interior. Estos solo circunstancialmente cumplieron con su cometido, ya que

¹⁸ Jorge Bralich, op. cit. pág 117

las que existían en algunas capitales departamentales no eran accesibles a la mayoría de la población.

Bajo la presidencia de José Batlle y Ordóñez se crearon los liceos departamentales, es decir, en la capital de cada departamento.

En efecto, en 1906, se había autorizado por ley la creación de diez y ocho Liceos Departamentales en el interior del país. No tuvo aplicación inmediata por haberse agotado los sobrantes del Empréstito de Conversión de Obras Públicas, afectados a esta realización y con los cuales se proyectaba financiarlos.

El 4 de mayo de 1911, el Presidente envió un Proyecto de ley al Parlamento, reiterando la iniciativa de su primer gobierno. En el Mensaje presidencial se sostiene: *“Toda enseñanza debe tener dos fines: el instructivo y el educativo, esto es, se enseña con el doble objeto de transmitir conocimientos a los alumnos (instrucción) y de formarles un criterio, de hacerlos más inteligentes, morales y útiles para la vida (educación). El fin educativo es tan importante como el instructivo; ambos deben desarrollarse armónicamente. Pues bien, ninguna enseñanza que cumpla esos fines se da oficialmente, fuera de Montevideo, a la juventud egresante de la escuela primaria. Y decir que no se da oficialmente, vale decir que no se da en forma alguna”*¹⁹

Los fundamentos tendían a contemplar los derechos individuales de la población de todo el país y no solo de Montevideo. Se procuraba brindar oportunidades a los sectores más humildes del interior y elevar el nivel cultural.

Otra razón esgrimida por Batlle y Ordóñez era la de evitar el éxodo del campo a la ciudad. *“Los estudiantes se desvinculan de sus pueblos de origen. Una vez formados, se resisten con bastante generalidad a volver a sociedades que han dejado de armonizar con sus actuales condiciones mentales*

y sólo por excepción se sienten atraídos por sus antiguas residencias. Se comprende fácilmente, cuan contrario al progreso de los centros secundarios es ese éxodo continuo hacia la Capital, que les priva de sus mejores elementos.”

El proyecto de ley establecía la creación de 18 Liceos de Enseñanza Secundaria que se instalarían en las capitales departamentales que a juicio del poder Ejecutivo, tuvieran la población escolar suficiente que justificara su instalación.

Las condiciones de ingreso a estos Liceos consistían en: haber terminado estudios primarios correspondientes al 3º año de escuelas rurales o al 5º de las urbanas, o haber aprobado un examen de ingreso, rendido en el Liceo, que comprendería todas las materias que abarcaba el programa de los cursos rurales (artículo 3).

Se establecía que los cursos serían de cuatro años, fijándose el programa y la distribución de las materias por el Poder Ejecutivo, con previa audiencia del Consejo de la sección de Enseñanza Secundaria (artículo 4).

El artículo 5 establecía que al término de los cuatro años de estudio el alumno tendría derecho a que se le extendiera un comprobante de suficiencia liceal; el mismo lo habilitaría para el ingreso a las Escuelas de Comercio, Agronomía, Veterinaria y a Preparatorios de la sección de Enseñanza Secundaria.

El presupuesto mensual de cada Liceo fijado en el artículo 6 del Proyecto del Poder Ejecutivo era de 1065 pesos; a ello se agregaba una partida por única vez para gastos de instalación, material de enseñanza y útiles de 2000 pesos para cada Liceo.

Lo más significativo de este proyecto es la creación de becas establecidas en su artículo 8 que decía: *“Créase para cada Departamento un número de becas igual al de diputados que le corresponda elegir”*. Las mismas estaban destinadas a los alumnos que al terminar sus estudios liceales hubieran obtenido las mejores calificaciones y desearan perfeccionar sus conocimientos en la Capital. El monto de ellas sería de treinta pesos men-

¹⁹ Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, Tomo C, Páginas 476 a 480 y Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Tomo 214, páginas 396 y 397.

suales durante cuatro años, con la condición de haber obtenido notas de sobresaliente en el tercio, por lo menos, del número total de exámenes rendidos.

La discusión parlamentaria del Proyecto del Poder Legislativo comenzó en la Cámara de Representantes el 9 de noviembre de 1911; sobre la base del Informe de la Comisión de Instrucción Pública de dicha rama del Legislativo, se redactó un Proyecto sustitutivo que introducía modificaciones al proyecto original.

Respecto al ingreso a los estudios preparatorios en la Sección de Enseñanza Secundaria, se establecía la exigencia del examen previo, que debía prestarse luego de la presentación del certificado de suficiencia liceal: éste por sí solo serviría únicamente para el ingreso a las escuelas de Comercio, Agronomía y Veterinaria.

La modificación introducida en cuanto al personal docente consistía en la supresión de uno de los profesores, acumulando sus tareas a las del Director. Ello respondía al deseo, como lo expresaba la Comisión, de que el Director participara en el ejercicio de la docencia directa y fuera mejor remunerado.

El Poder Ejecutivo podría reducir el número de profesores de alguno o algunos Liceos, acumulando hasta dos cátedras en un mismo profesor.

También le concedía al Poder Ejecutivo, la facultad de aumentar o disminuir accidentalmente el número de becas por Departamento, teniendo en consideración los resultados de los exámenes de los distintos Liceos, que hicieran justa esa nueva distribución.

Para tener derecho a la beca, sería necesario haber obtenido nota sobresaliente en la mitad, por lo menos, del total de los exámenes.

El Poder Ejecutivo, a pedido del Consejo de Enseñanza Secundaria, podría hacer cesar la beca, sea por los resultados desfavorables de los exámenes, por mala conducta universitaria o haber interrumpido los estudios.

Con la frecuencia posible, en los nuevos Liceos, se darían conferencias públicas, de índole popular con el fin de extensión cultural, que tuvieran en cuenta los intereses locales y del momento.

Aprobado en general, el antedicho Informe en la sesión del 9 de noviembre de 1911 por la Cámara de Representantes, su discusión particular comenzó el 21 de noviembre siguiente, con la presencia del Ministro de Instrucción, Dr. Juan Blengio Rocca, que aceptó en nombre del Poder Ejecutivo el Proyecto sustitutivo.

En la discusión del articulado, el Dr. Melián Lafinur cuestionó la discrecionalidad del Poder Ejecutivo, para juzgar si había o no suficiente población escolar en un Departamento, a los efectos de instalar un Liceo.

Le respondió José Enrique Rodó –miembro informante de la Comisión– insistiendo en el artículo del proyecto, cuyo sentido era crear en forma paulatina un Liceo en cada capital departamental. Argumentó que se presentarían dificultades para la aplicación de la ley, porque no había en el país suficientes personas con la preparación necesaria para la docencia y dispuestas a abandonar la residencia de la Capital.

El Ministro Rocca argumentó que la propuesta del diputado Lafinur, sin ofrecer ventajas, mantenía la discrecionalidad de las autoridades administrativas –Poder Ejecutivo o autoridades universitarias– para decidir la creación de un Liceo.

Otro tema de discusión fue el de la enseñanza particular impartida hasta el momento en los Departamentos. El Dr. Massera dijo que el Estado no debía sofocar la iniciativa privada allí donde se hubiera manifestado en forma debida.

El diputado Rodó contestó que no se trataba de coartar ni limitar la libertad de enseñar, pero que el Estado estaba en condiciones muy superiores a las de los particulares para organizar instituciones en las que se impartiera enseñanza secundaria en forma satisfactoria.

En cuanto a las subvenciones de que gozaban dichas instituciones, dijo que subsistirían allí donde el Poder Ejecutivo creyera que debieran subsistir, por no considerar oportuno fundar inmediatamente el Liceo.

La nombrada Comisión aconsejaba modificaciones que fueron atendidas.

Se mantenía la asignación proyectada para cada Liceo, de un Director y cinco Profesores.

Pero el primero tendría la obligación de atender un número de clases que representara el trabajo regular de dos horas diarias de lecciones por lo menos y los segundos atenderían un número de clases que representarían un trabajo regular de dos horas diarias de lecciones, para poder percibir el sueldo que se les asignaba en el Proyecto (120 pesos). Si atendían un número de clases que representarían tres horas de lecciones, percibirían una remuneración mensual de 160 pesos, y si atendían un número de clases que representarían cuatro horas de lecciones percibirían una remuneración mensual de 180 pesos. Sin perjuicio de las conferencias, repeticiones y atenciones extraordinarias, que serían de materia reglamentaria.^{20 21}

El Senado aprobó sin discusiones las modificaciones propuestas por su Comisión de Fomento y sin observaciones los restantes artículos del Proyecto de Ley remitido por la Cámara de Diputados.

El 30 de diciembre de 1911, ésta aprobó las modificaciones, quedando así sancionada la “Ley de Creación de Liceos Departamentales”, que fue promulgada por el Poder Ejecutivo el 5 de enero de 1912.

La instrucción impartida era de base humanista; quedando esto demostrado en su plan de estudios, común a los Liceos de la Capital. Las asignaturas del mismo eran Historia, Filosofía, Literatura, Matemática, Física, Química, Idioma Español, Inglés y Francés.

Pretendía lograr una actitud racional frente a la vida.

Seguía respondiendo al ideal de una clase social que valoraba el conocimiento humanista frente a una aplicación práctica de los saberes.

²⁰ Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, Tomo 213 páginas 171-176, 320, 339 y 342-345. Tomado de la página 94 de Contribución de los Liceos Departamentales al desarrollo de la vida nacional (1912-1962) Alfredo Castellanos, Editado por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Montevideo 1967.

²¹ Ley de Creación de los Liceos Departamentales, inscrita en el libro del “Registro Nacional de Leyes y Decretos” del año 1912, págs. 6 y 7.

La creación de los Liceos Departamentales contribuyó a difundir el ideal de vida del núcleo dirigente del país y a llevar a la práctica su propuesta niveladora y racionalista, tendiente a facilitar el ascenso de las clases medias y extranjeros, modificando a través de la educación las estructuras vigentes.

La difusión de la educación extendió la cultura cívica, estandarte pacificador que evitó los enfrentamientos armados.

El éxito de estas reformas de la Enseñanza Secundaria se reflejó en el aumento de la matrícula.

Estudiantes por cada 10.000 habitantes	Período
4	1887-1904
10	1912
13	1913
24	1916

4.2 Liceos departamentales: Ubicación geográfica y número de alumnos por sexo

Año	Ubicación geográfica	Varones	Niñas	Total
1913	Artigas	11	11	22
1912	Canelones	34	11	45
1912	Melo	35	17	52
1912	Colonia	28	18	46
1913	Durazno	37	22	59
1912	Flores	21	16	37
1912	Florida	17	15	32
1912	Minas	38	23	61
1912	Maldonado	25	6	31
1921	San Carlos	14	8	22
1912	Paysandú	64	18	82
1912	Fray Bentos	24	17	41
1913	Rivera	36	7	43
1912	Rocha	50	25	75
1912	Salto	41	21	62
1913	San José	65	33	98
1912	Mercedes	40	30	70
1912	Tacuarembó	38	19	57
1913	Treinta y Tres	37	10	47

Datos recogidos para 1912 y 1913

4.3. Primeros liceos de Montevideo

Fue bajo el gobierno de Feliciano Viera (1915-1919), el 13 de enero de 1916 que el Poder Ejecutivo decretó la creación de dos liceos en Montevideo. Como ese mismo año se estableció la gratuidad total de la enseñanza pública, era necesaria e imprescindible la creación de liceos públicos a efectos de hacer efectiva esa gratuidad. Los dos liceos creados fueron numerados como el 1 y el 2 y el 15 de marzo de 1918 se les asignaron los nombres de J. E. Rodó y Héctor Miranda respectivamente. Ambos liceos comenzaron sus clases el 10 de abril de 1916. No deja de ser curioso que se fundaran antes los liceos departamentales que los liceos capitalinos. Ello obedecía a que en Montevideo ya existía una sección Secundaria en la Universidad, pero también a los diferentes objetivos: mientras los liceos departamentales respondían a la necesidad de elevar el nivel cultural en las ciudades capitales del interior, al punto que se trataba incluso de crear una necesidad allí donde no existía una demanda, en Montevideo los liceos venían a cubrir un hueco educativo entre la escuela y la educación preparatoria.

En el Decreto fundacional también se establecía quienes serían sus primeros directores: Dr. Miguel Lapeyre, en el Liceo 1, y Alfredo Samonatti, en el Liceo 2; e incluso se nombraba a los primeros bedeles: Juan A. Galli para el Liceo 1 y Daniel Piriz para el Liceo 2.

Una investigación llevada a cabo en el Liceo N° 1 permitió establecer que la primera generación (1916) contó con alrededor de 100 alumnos. En 1920, al extenderse los cursos hasta el cuarto año, aumentó a 550 distribuidos en 13 grupos. Como datos a destacar se comprobó que los grupos oscilaban entre 40 y 50 alumnos. De esos 550 alumnos de 1920, sólo 38 eran mujeres, aunque justo es consignar que la reciente creación de la Universidad de Mujeres (luego IBO) acaparó la mayor parte de la matrícula femenina.

Entre 1916 y 1930 se crearon los liceos 3 y 4, lo que habla de una demanda todavía reducida. En 1930 la matrícula total de los liceos montevideanos ascendía a unos 3000 alumnos.

4.4 La creación de la Universidad para Mujeres

La creación de la Universidad para Mujeres en 1912 constituye un hito en el proceso de reconocimiento de la igualdad de derechos y de la liberación de la mujer en el Uruguay.

Ya desde el siglo XIX se elevaron voces para modificar la condición de la mujer en nuestra sociedad e introducir reformas que le abrieran horizontes mayores que los del medio familiar y doméstico a los que se hallaba reducida.

El primer antecedente es la creación de la primera escuela para niñas, en 1795 en Montevideo.

Durante el siglo XIX se planteó la inquietud de la necesidad de la educación femenina pero, en general, quienes abogaban por ella la consideraban necesaria para perfeccionar su papel de madre y complemento del esposo. La opinión generalizada de la época admitía, cada vez con más naturalidad, el derecho de la mujer a ilustrarse, pero se juzgaba como desquiciadora del orden social la posibilidad de que actuara en otro escenario que no fuera el de su casa.

La reforma escolar de 1877 abrió nuevas perspectivas para la educación y la actividad de la mujer llamada a colaborar intensamente en el desarrollo de la enseñanza primaria. El Instituto Normal para Señoritas, creado en 1882, precedió al de varones en once años.

En otros aspectos de la vida del país y de la educación, la participación de las mujeres era muy limitada.

En las actividades económicas, su actividad principal sólo se daba en el medio rural; según el censo de 1908 el personal de los establecimientos agropecuarios del país ascendía a 112.817 peones, de los cuales 22.917 eran mujeres. En la ciudad, su papel era el de prestar servicios como cocineras, lavanderas, niñeras, sirvientas.

Recién en 1901 fue designada la primera empleada pública, para atender una agencia de Correos.

En 1908 egresó de la facultad de Medicina, con el título de Médica Cirujana, la Docto-

ra Paulina Luisi, que antes se había graduado de Maestra en el Instituto Normal. En 1911 obtuvo su título de Abogada en la Facultad de Derecho, su hermana, la Doctora Clotilde Luisi.

A los cursos de enseñanza secundaria y preparatoria de la Universidad de la República, en Montevideo en el año 1911, asistían entonces 104 mujeres²², lo que si bien era un adelanto para la época, dejaba fuera a la mayoría de las egresadas de la escuela primaria. Muchas de ellas deseaban proseguir sus estudios, pero los conceptos anticuados y prejuicios de la época las alejaban de las aulas pos primarias.

La preocupación por la situación social de la mujer fue una de las constantes en el pensamiento de José Batlle y Ordóñez, quien en 1911, enmarcado en sus reformas educativas, propuso el proyecto de ley que atendiera esta situación social y superara la “dificultad” de que las jovencitas asistieran a liceos con varones.

El 2 de junio de 1911, el Poder Ejecutivo presentó a la Asamblea General un mensaje proponiendo la creación de una sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria destinada al sexo femenino en la Universidad de la República. Decía el mensaje que en todos los países civilizados se había producido una evolución tendiente a mejorar la situación de la mujer, evolución que en nuestro país era lenta. Señalaba el hecho de que en la Escuela Secundaria y Preparatoria apenas había 100 alumnas, cuando el número de alumnos varones llegaba a los 2000. La explicación de ese hecho radicaba, a juicio del Poder Ejecutivo, en que la mayoría de las familias se resistía a enviar niñas que salían de las escuelas, donde a partir de cuarto año estaban separadas de los varones.

El sistema existente era no solamente injusto sino también contrario al interés nacional, decía el Poder Ejecutivo, “*pues hace de la enseñanza y la cultura superiores el casi*

exclusivo privilegio del sexo fuerte y priva a la colectividad de preciosos elementos de progreso que contribuirían a su perfeccionamiento moral e intelectual.”

Pese a no compartir las condicionantes de la realidad existente, el Poder Ejecutivo solicitó al Poder Legislativo la creación de una sección femenina dentro de educación Secundaria y Preparatoria. El Ejecutivo sostenía lo siguiente: “*Es muy escasa la concurrencia de mujeres a la universidad por prejuicios que deben combatirse mediante la formación de una Sección especial que abra a la mujer nuevos horizontes... No se trata de separar a los dos sexos, sino de reconocer un hecho que, justificable o no, impide que la mujer adquiera la misma cultura que el hombre.*”²³ De acuerdo a ello resulta evidente que pese a no compartir la separación de sexos, Batlle y Ordóñez priorizaba el interés superior de la nación, permitiéndole a un número importante de mujeres acceder a la educación secundaria.

La Cámara de Representantes pidió la opinión del Consejo Directivo de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria de la Universidad, que se expidió en los siguientes términos: “*El Consejo reconoce en principio la conveniencia de crear una Sección de Enseñanza para mujeres, dependiente de la Universidad, entendiéndose que el proyecto debe adoptarse únicamente para la enseñanza secundaria*”. Cree, además, que “*esta enseñanza deberá ser la misma que rija los estudios secundarios de varones, con las pequeñas diferencias exigidas en razón del sexo*”.

A pesar de las discrepancias con el Poder Ejecutivo, el Consejo recomendó que, el proyecto se votara afirmativamente.

La Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes coincidió con el Poder Ejecutivo e introdujo dos modificaciones en el proyecto original que no lo alteraban en sustancia, referentes a la forma de nom-

²² Ardao, M. J. “La creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres en 1912”, 1962, pág. 21

²³ Nahum, B., “La época batllista, 1905 – 1929”, Ediciones de la Banda Oriental, 2007, pág. 53.

bramiento de los profesores y agregando Dibujo. Modificaciones aceptadas por intermedio del Ministro, Juan Blengio Rocca.

El 23 de noviembre comenzó a discutirse el proyecto en la Cámara de Diputados.

En su estudio y discusión se marcaron posiciones: quienes se oponían a la creación de la llamada universidad femenina y quienes la apoyaban. Entre estos últimos la opinión se dividió entre quienes consideraban suficiente esa creación para Secundaria y quienes proponían que abarcara también a Preparatorios.

El Ministro Juan Blengio Rocca argumentó que con este proyecto se formarían mujeres más instruidas, que asistirían a la enseñanza secundaria a completar el caudal de sus conocimientos, que las haría más aptas y mejor preparadas para afrontar la lucha por la vida, llegado el caso de tener que manejar su propio hogar.

El diputado Antonio Zorrilla se opuso al proyecto. Consideró innecesaria la creación de la Universidad de Mujeres, porque no era necesaria la separación de los sexos, para estudiar. Veía otro inconveniente, creía que la educación científica de la mujer podría llevar *“a aumentar el proletariado del bachillerato”*. Se preguntaba: *“¿No tienen suficiente con la educación que reciben ahora?”*

El Dr. Luis Melián Lafinur también se opuso al proyecto, señalando inconvenientes económicos y sociales. Los inconvenientes económicos se reducían a que un establecimiento de enseñanza para mujeres no era necesario puesto que ellas podían asistir a la Universidad. Dijo que en nuestro país se producía la emigración de profesionales hacia los países vecinos, Argentina y Brasil, donde encontraban mejores posibilidades. Deducía de ello que si ya existía un proletariado intelectual entre los hombres, ese proletariado se aumentaría estimulando la carrera científica de las mujeres. Aunque veía muy útil tener ciudadanas ilustradas, lo que se necesitaban eran ciudadanos. Agregaba: *“...empiezan con muy poco, la enseñanza secundaria; se hacen médicas o abogadas; después viene el sufragio, para votar no más; después para*

ser elegidas, etc.”. *“Si las colocan al mismo nivel, tienen que darles los mismos derechos.”* Eso para el Dr. Melián Lafinur, significaría la disolución de la familia y el hogar.

El Dr. Emilio Frugoni expresó no ser partidario de la separación de los sexos en la enseñanza, a pesar de lo cual dio su voto favorable al proyecto en la discusión general, considerando que dadas las condiciones del medio, una sección de la Universidad exclusivamente para mujeres atraería mayor cantidad de éstas al beneficio de la instrucción.

Replicó las objeciones de Melián Lafinur y Zorrilla contra la tendencia a ampliar la actividad de la mujer. Explicó el carácter y alcance del movimiento feminista y defendió el derecho de la mujer a participar en la gestión de las leyes que pautarían una colectividad a cuya vida orgánica se iban incorporando.

El Dr. Frugoni se refirió a la supuesta inferioridad mental de la mujer. La consideró exagerada y se refirió a que la Historia enseñaba que había un número importante de mujeres que habían descollado sobre un gran número de hombres que se dedicaban a la misma rama del arte o a la misma ciencia.

En cuanto a la emigración de los profesionales hombres a los países vecinos, expresó que esa emigración no obedecía a la competencia del trabajo femenino y menos en las profesiones liberales.

Concluyó Frugoni que la mujer había comenzado a competir con el hombre, que no debían impedirselo, que ella también tenía que trabajar para los suyos, tenía que luchar por la existencia, que a costa de nuevos sacrificios adquiriría una personalidad y con ella la noción de derechos que reclamaría con justicia y que no era justo arrebatarle. Aconsejaba apresurarse a rescatar su espíritu de la ignorancia y la superstición, atrayéndola por todos los medios posibles a los centros de enseñanza en donde pudiera robustecer su criterio y a la luz de la ciencia ver los nuevos caminos que se abrían hacia el futuro.

El 22 de febrero de 1912 el proyecto, aprobado en la Cámara de Representantes, fue remitido al Senado.

El debate en la Cámara Alta no tuvo la jerarquía que el tema merecía. La discusión no se planteó en el plano realmente doctrinario y quienes lo derivaron hacia el problema del sufragio, tampoco trataron este aspecto de proyecciones sociales y políticas tan vastas, con la debida profundidad.

La preocupación por el feminismo en la época era explicable, ya que en esos momentos se asistía en Europa y Estados Unidos al movimiento femenino en pro del reconocimiento de sus derechos políticos. Allí ya se había consumado la evolución intelectual de la mujer que posibilitaría la conquista de nuevos derechos. Nuestro país recién iba a iniciarse en ella al estimular el desarrollo cultural femenino con el proyecto en estudio.

Al propiciar la educación de la mujer y ponerla en condiciones de ejercer todas las profesiones, iba a cumplirse la primera etapa de un proceso que luego se completaría con el reconocimiento de los derechos políticos y civiles de la mujer.

Aprobado por la Cámara de Senadores, el Poder Ejecutivo promulgó la ley de creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres el 17 de mayo de 1912²⁴.

Su creación no fue un hecho aislado e integró el conjunto de iniciativas del mismo carácter con las cuales el gobierno de la época quiso dar un vigoroso impulso a la enseñanza.

Esta institución llenó un vacío en la sociedad, como lo demostró el número de alumnas que asistieron a sus aulas apenas inauguradas.

El “Instituto José Batlle y Ordóñez” funcionó en el edificio de la calle Soriano y Paraguay, desde el 7 de abril de 1913 hasta su traslado al de la Avenida Agraciada, construido en 1939.

Su primera Decana fue la Dra. Clotilde Luisi, recién egresada de la Facultad de Derecho.

²⁴ Inscripta en el libro del “Registro Nacional de Leyes y Decretos”, del año 1912, págs. 402 a 407.

Los libros, material de enseñanza, gabinetes de Física, Química, Historia Natural y Gimnasio fueron incorporados paulatinamente...

En la Memoria del Ministerio de Instrucción Pública de febrero de 1915 se consignaron los datos relativos al primer año de funcionamiento de la nueva institución. Se inscribieron 76 alumnas reglamentadas y 10 libres. Los resultados de los exámenes fueron de 67 reglamentados y 8 libres aprobados.

En el mismo 1913 se organizó, por iniciativa de la Dra. Luisi, una clase libre de dactilografía que llegó a contar con ochenta y cuatro alumnas. Se agregaron cursos de Contabilidad, Taquigrafía, Encuadernación, tejidos a máquina y telar y corte y confección.

A la Dra. Clotilde Luisi sucedieron al frente de esta casa de estudios la Dra. Francisca Beretervide de Pino, Dra. Inés Luisi de Villero, Isabel Arbildi de de la Fuente, Esperanza Sierra de Artucio, durante cuyo mandato se estableció la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria de 11 de diciembre de 1935. El Consejo del nuevo ente autónomo, al estructurar el presupuesto del año 1936 asimiló la organización de la Sección Femenina a la de los Liceos. El cargo de Decano fue sustituido por el de Director, ampliándose su gestión a cuatro años.

El cargo de directora fue desempeñado, con singular acierto y ejemplar dedicación por la profesora Alicia Goyena, desde 1944 hasta que dejó de ser exclusivamente femenino y se transformó en una institución mixta en el año 1976.

4.5. Gratuidad en la enseñanza

“Sin un pueblo educado, todas las preocupaciones legales acerca de la igualdad de los derechos se transforman en meros principios sin vida”²⁵

²⁵ Fascículo número 5 de “El Día”, del 18 de octubre de 1979. Batlle 1929-1979. En homenaje a los 50 años del fallecimiento de su fundador. Cita del artículo Gratuidad de la Enseñanza.

En la ideología política del primer batllismo (1903-1916), el Estado y el Partido debían apoyarse en la participación del pueblo. Para ello resultaba imprescindible la transformación del hombre en ciudadano instruido.

El Estado debía asumir la responsabilidad de permitir que los individuos de las diferentes clases sociales pudieran acceder a la educación. Ello se lograría extendiendo la Educación a través de: la gratuidad, la Universidad de Mujeres, los Liceos Departamentales y los liceos Nocturnos.

Estos logros permitieron el cumplimiento del precepto constitucional de que la única distinción entre las personas es la de “*los talentos o las virtudes*”.

Antes sólo la Educación Primaria era gratuita. Ahora esa gratuidad iba a extenderse a Enseñanza Secundaria y Superior.

Hasta entonces se debía pagar una matrícula al comenzar los cursos secundarios, así como luego de finalizados estos, se debía abonar derechos de examen por cada asignatura. La exoneración de los mismos se lograba si se comprobaba “*la pobreza de solemnidad*”.

Esta exoneración sólo favorecía a un número exiguo de estudiantes ya que el procedimiento para obtenerla resultaba humillante para el beneficiado.

Los gastos para cursar Secundaria no eran los mismos en todos los años: en Primer año 32 pesos por alumno, en Segundo año 40, en Tercero y Cuarto 44 pesos. En Preparatorios el costo era de 70 pesos.

Vale recordar que a los gastos señalados hay que agregar los de libros, vestimenta y útiles. Los mismos hacían que sólo los jóvenes de clase media acomodada y alta tuvieran acceso a esta educación.

El Poder Ejecutivo envió un Mensaje a la Asamblea General el 17 de noviembre de 1914, con un proyecto de ley para exonerar del pago de derechos de matrícula y de exámenes a los estudiantes de Educación Secundaria y lo autorizaba al para extender ese beneficio a los demás estudiantes. “*La exoneración propuesta se limita ahora a los estudiantes reglamentados de Educación Secundaria,*

porque ésta, por su finalidad, está destinada a aumentar la cultura general del pueblo y se requiere la calidad de reglamentado, por que para que la tenga es necesario que los estudiantes se consagren a los cursos, quedando por ello casi siempre inhabilitados para ganarse la vida, mientras que los libres pueden hacerlo.”

Con respecto a las críticas por el aumento del gasto del Estado sostenía: “*Podría contestarse a esa objeción diciendo que si existen dificultades económicas para el Estado también las hay y mayores, para los estudiantes - con la diferencia que el primero puede procurarse nuevos recursos para hacer frente a los desequilibrios que se produzcan en las rentas universitarias - y en cambio, a los segundos la subsistencia del estado de cosas que se trata de remediar impondría el abandono de los cursos, lo que representaría no solo un sacrificio individual, siempre doloroso, sino aún un posible perjuicio para el país, al cual afectaría en último término esa restricción de la cultura universitaria.*”

El Mensaje destacaba de la educación como derecho que debe brindarse al pueblo, acabando con un privilegio sólo accesible a las clases pudientes.

Para compensar los gastos que esta nueva realidad significaría, se creó el impuesto de contribución inmobiliaria a los propietarios no residentes en el Uruguay.

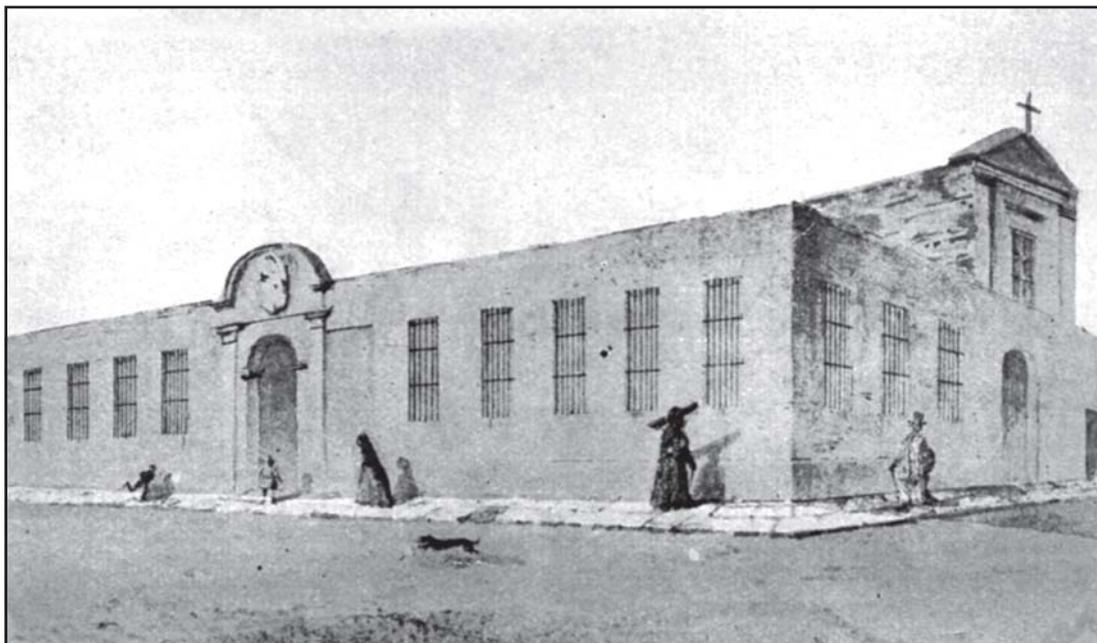
El proyecto en cuestión recién se pudo aprobar en el año 1916, como consecuencia de la oposición de varios legisladores.²⁶

Culminaba así el camino iniciado por José Pedro Varela en el nivel primario, extendiéndolo al nivel medio y superior.

4.6. Liceos nocturnos

La creación de los Liceos Nocturnos en 1919, continuó con la expansión de la Educa-

²⁶ Nahum, B. “La época batllista, 1905 –1929”, Ediciones de la Banda Oriental, 2007, página 52.



Primitiva Universidad Mayor

ción Media y permitió el acceso a la educación de un sector que al decir de José F. Arias: *“Este Liceo es más para los que luchan, para los que trabajan, y que por estas circunstancias no les es posible seguir regularmente los cursos diurnos...”*

En la fundamentación del Proyecto de ley de Creación de los Liceos Nocturnos, de mayo de 1918, Arias sostenía: *“Los Liceos, especialmente el Nocturno, dejarán de ser an-*

tesala, para convertirse en centros de benéfica acción cultural donde hallarán oportunidad para manifestarse tantos cerebros útiles que se pierden por falta de ocasión para desarrollarse”.

Jorge Bralich afirma que la aceptación de los Liceos Nocturnos por parte de la sociedad se tradujo en el volumen de su matrícula, que en 1931 ascendía a 665 alumnos, incluyendo 18 mujeres y 231 alumnos libres.²⁷

²⁷ Bralich, J. op. cit., pág. 107

Bibliografía

- Acevedo, E. "Anales históricos del Uruguay" Tomo I y II, Montevideo, 1933.
- Araújo, Orestes. "Historia de la Escuela uruguaya" El Siglo Ilustrado. Montevideo. 1911.
- Ardao A., "El destino nacional y la Universidad", (Polémica, Varela-Ramírez), Prólogo por Arturo Ardao, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, N° 67 y 68, año 1965.
- Ardao, M.J. "La creación de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria para Mujeres en 1912". 1962.
- Bralich, J. "Una historia de la educación en el Uruguay", FCU. 1994.
- Bralich, J. "Breve historia de la educación en el Uruguay", CIEP. Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.
- Bralich, J. "Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras", FCU, 1996
- Grompone, A. ; "Problemas Sociales de la Enseñanza Secundaria" Ediciones Caliope; Buenos Aires, 1947
- Barrán J. P., "Latorre y el Estado uruguayo", Enciclopedia Uruguaya, N° 22, 1969.
- Nahum, B. "Manual de Historia del Uruguay" – Ediciones Banda Oriental, 2002.
- Oddone, J., Paris, B., "Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja 1849-1885.", Universidad de la República, 1963.
- Paris, B. "La Universidad de Montevideo en la formación de nuestra conciencia liberal, 1849 -1885" Universidad de la República. 1958.
- Oddone, Juan y Paris, Blanca "La Universidad Uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)", Tomo I, Universidad de la República, Montevideo, 1962.
- Petit Muñoz, E. "Historia sintética de la autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay", Facultad de Humanidades, 1969.
- Reyes Abadie, W. y Vázquez Romero, A. "Crónica General del Uruguay" Tomo I, EBO, 1970.
- Rodríguez de Artucio, E y otros. "El proceso educativo uruguayo: dos enfoques", FCU, 1984.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores, (DSCS).
- Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, (DSCR), tomo 214.
- "Registro Nacional de Leyes y Decretos" del año 1912.
- B. Nahum. "La época batllista, 1905 – 1929", t. 6 de "Historia Uruguaya", EBO, 1975.
- Fascículo número 5 de "El Día", del 18 de octubre de 1979. "Batlle 1929-1979. En homenaje a los 50 años del fallecimiento de su fundador." Cita del artículo "Gratuidad de la Enseñanza."

ANEXO 1
DATOS DE 1860 A 1920

FECHA	ACONTECIMIENTO	Otro
1860	Instalación de una Enseñanza Secundaria en la Universidad –Primeros estudiantes	25 alumnos en total en educación secundaria
1887	260 matriculados	
1888	444 estudiantes	
1889	381 estudiantes	
1890	236 estudiantes	
1900-10	663 alumnos reglamentados -1208 libres	
1903-06	Aparece la revista estudiantil- órgano de los estudiantes de la Sección Secundaria.	Revista quincenal
1905-07	La revista Evolución-de los estudiantes de Secundaria	Revista mensual
1908	1er. Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en Montevideo 26/01 al 02/02/08	Temas presentados por estudiantes de Uruguay: Casas para los estudiantes, contribución a la psicología de la vida estudiantil, importancia de los estudios de idiomas, orientación de la enseñanza de la filosofía, degeneración de la lengua castellana e importancia del estudio de la Historia Natural.
1910 -35	Aumenta bruscamente la matrícula	15000 alumnos
	Aumenta la cantidad de docentes	1500 docentes
1911-12	741 alumnos reglamentados – 1146 libres	20 o más profesores
1912	Sección Femenina de Educación Secundaria y Preparatoria Universidad de la mujer	
	812 alumnos reglamentados-1192 libres	1100 alumnos matriculados
	Se inauguran Liceos Departamentales	11
1913	Se inauguran los restantes Liceos Departamentales	7
1916	812 alumnos reglamentados -1192 libres	
1917	844 estudiantes de Enseñanza Secundaria fuerte huelga de estudiantes; protesta contra el número de faltas para la pérdida de los cursos; pedían la modificación de los programas, bibliotecas circulantes y exámenes en el mes de julio	20 o más profesores aprox.1916:2000 alumnos
1916	Se crea El Liceo N° 2, Francisco Miranda	Director Alfredo Samonati
1916	Liceo N° 1, José Enrique Rodó	Director Miguel Lapeyre
1919	Liceo de Florida	Director Carlos T. Gamba
	Liceo de Colonia	Director Emilio Zum Felde
	Liceo de Rivera	Director Carlos T. Gamba
1920	Liceo Nocturno Director R .Castro Paullier	260 alumnos

ANEXO 2 OTROS DATOS

ALUMNOS REGLAMENTADOS Y LIBRES

Año	Reglamentados	Libres
1912	741	1146
1913	959	1219
1914	1416	1110

ALUMNOS DE PREPARATORIO

AÑO	Cantidad
1804	297
1895	278
1896	270
1897	283

EXÁMENES REGLAMENTADOS Y LIBRES

Año	Exámenes reglamentados			Exámenes libres		
	Examinados	Aprobados	Reprobados	Examinados	Aprobados	Reprobados
1894	1031	807	224	1188	962	226
1895	632	460	172	1499	1212	287
1896	786	616	170	1794	1481	313
1897	884	724	160	1718	1417	301
1898	936	781	155	2046	1696	350
1899	949	648	301	2142	1564	578
1900	872	707	165	2103	1673	435
1901	933	769	164	2240	1858	382
1902	1027	829	198	2538	2044	494
1903	1125	912	213	2536	2059	477
1904	852	695	158	2009	1596	413
1905	556	395	161	1816	1415	401
1906	858	596	262	1404	1169	235

DISTRIBUCIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN

Año	Enseñanza Secundaria	Liceos Nocturnos	Universidad de Mujeres	Liceos de Montevideo	Campaña
1926	2184	648	819	1126	2238
1927	2218	671	1006	1128	2755
1928	2308	431	1326	1148	2830
1929	3115	414	1341	1462	3485
1930	3139	880	1322	1649	3800

HABILITADOS Y OFICIALIZADOS

Año de Fundación	Liceo	Habilitación	Oficialización
1888	Colonia Valdense	1890	1926
1921	San Carlos	1928	1928
1930	Dolores	---	1932
1930	Sarandí Grande	---	1933
1912	Población liceal del interior		965

ANEXO 3
LICEOS Y SU CREACIÓN

AÑO de CREACIÓN	LICEO	ALUMNADO		
	CIUDAD	VARONES	NIÑAS	TOTAL
1912	Canelones	34	11	45
1912	Melo	35	17	52
1912	Colonia	28	18	46
1912	Trinidad	21	16	37
1912	Florida	17	15	32
1912	Minas	38	23	61
1912	Paysandú	64	18	82
1912	Fray Bentos	24	17	41
1912	Rocha	50	25	75
1912	Salto	41	21	62
1912	Mercedes	40	30	70
1912	Tacuarembó	38	19	57
1912	Sección de Enseñanza Secundaria y preparatoria para mujeres			
1913	Artigas	6	11	17
1913	Durazno	37	22	59
1913	Maldonado	25	6	31
1913	Rivera	36	7	43
1913	San José	65	33	98
1913	Treinta y Tres	37	10	47
1916	Montevideo (Liceo N° 1)			
1916	Montevideo (Liceo N° 2)			
1921	San Carlos	14	8	22
1926	Colonia Valdense			
1929	Montevideo (Liceo N° 3)			
1929	Montevideo (Liceo N° 4)			
1930	Sarandí Grande	32	18	50
1930	Dolores	30	21	51
1930	Dolores	30	21	51
1930	Dolores	30	21	51
1930	Montevideo (liceo N° 5)			

ANEXO 4

ASOCIACIONES ESTUDIANTILES

Las más antiguas asociaciones estudiantiles del interior del país, incluso anteriores a la creación e instalación de dichos liceos, fueron:

- “Asociación de estudiantes de Paysandú” fundada en abril 21 de 1907
- “Asociación de estudiantes de Mercedes” en 1909
- “Asociación de estudiantes del liceo de Minas”
- “Asociación de estudiantes de Fray Bentos “ fundada en 1912
- “Asociación estudiantil Grecia” de Melo, fundada en 1914
- “Asociación estudiantil Cervantes” de Treinta y Tres, fundada en 1916
- “Asociación de estudiantes” de Rivera, fundada en 1916.
- “Asociación de estudiantes de Tacuarembó“, fundada en 1919.
- “Asociación Minerva”, de Melo, en 1920
- “Asociación estudiantil de Maldonado”, en 1924
- “Asociación estudiantil Ariel” de Treinta y Tres, en 1926
- “Asociación de estudiantes de Trinidad”, en 1927
- “Asociación de estudiantes Eugenio Capdevielle”, de Fray Bentos, en 1928.
- “Asociación estudiantil de Artigas”, de Artigas, en 1929.
- “Asociación estudiantil de Melo”, en 1929.
- “Asociación de estudiantes de Florida”, en 1929.

ANEXO 5 PUBLICACIONES ESTUDIANTILES

Todo este movimiento asociacionista desarrollado en el interior del país a partir de 1912, tuvo su origen lógico y natural después de la creación de los Liceos Departamentales instalados en dicho año, lo mismo que el desarrollo del periodismo estudiantil surgido en forma inmediata después de esa fecha.

Las únicas publicaciones de este género aparecidas con anterioridad fueron: "Revista de ensayos científicos-literarios", agosto 1° de 1895, publicación quincenal redactada por Profesores con importantes aportes de los estudiantes de Durazno. 1902 "El estudiante" periódico científico, literario y social de Salto. 1909 "El despertar" de Mercedes quincenal y "Adelante" de Salto. Luego aparecieron:

1913	Revista del liceo de Rocha bimensual.
1914	"GRECIA" revista mensual de Melo.
1916	"ARIEL" publicación estudiantil quincenal de San José. "Laboremus" órgano estudiantil, revista mensual de Paysandú. "RENACIMIENTO" de Rivera "Ariel" de Treinta y Tres
1917	"Fígaro" Melo
1918	"Soiza Reilly" revista estudiantil de arte y crítica Paysandú.
1919	"La idea" de Tacuarembó.
1920	"LA IDEA" de Melo.
1921	"Renovación" de Rocha.
1923	"La revista del liceo" de Maldonado.

En los años que van de 1912 a 1920 el objetivo de dichas asociaciones y publicaciones estaba casi exclusivamente orientado a proporcionar a la "grey" estudiantil eglógica denominación que se daban a sí mismos los elementos necesarios para realizar mejor sus estudios y ampliar los conocimientos recibidos en el aula que se hacía a través de publicación de textos "apuntes" de clase sobre temas no contenidos en los libros de textos oficiales, o colaboración de profesores.

ANEXO 6 IDEARIO ESTUDIANTIL

En la década del 20 al 30 comenzó a manifestarse en el ideario estudiantil, a través de sus publicaciones periódicas, el deseo de contribuir al elevamiento cultural del pueblo.

Sin dejar de lado los propósitos prácticos de servir a los intereses del estudiante, -que empezaba a tomar conciencia de "gremio", se buscó extender al pueblo los beneficios culturales recibidos en las aulas liceales.

*"El estudiantado forma parte muy importante por cierto de la sociedad", se expresa en uno de estos periódicos -"Sus problemas son problemas generales, que afectan hasta aquellos aparentemente más alejados. La cultura que se adquiere en los centros de enseñanza debe expandirse a toda la sociedad", expresaba "La voz de Ariel" de Treinta y Tres...."Nuestro fin -expresa otro-es establecer esa corriente de intelectualidad entre el pueblo y el aula, soldando de esta manera, donde los hijos del mismo reciben el pan espiritual.."*Ecos del Norte", Artigas...

Del 15 al 22 de setiembre de 1930 se realizó "El primer Congreso Nacional de estudiantes" convocado por la "Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay" fundada el año anterior. En esa oportunidad los temas propuestos fueron:

- i. "La reforma Universitaria".
- ii. "Monopolio de la enseñanza por el Estado".
- iii. "Misión pacifista de la Juventud americana".
- iv. "Imperialismo. Historia. Formas. Fines".....
- v. "La democracia y sus posibilidades. Dictaduras americanas y europeas"
- vi. "Casa del estudiante"

Alrededor de 200 delegados estudiantiles participaron de este primer evento sentando las bases y proyectándose hacia el presente.

Desde los primeros años se habituaron al ejercicio práctico de los medios democráticos para la elección de sus dirigentes y resolución de sus problemas gremiales.

Los liceos fueron verdaderas escuelas de educación cívico-democrática para sus alumnos.

La incorporación femenina a los estudios secundarios y preparatorios, lograda por primera vez en el interior con la creación de los liceos departamentales ha sido una de las mayores contribuciones.

"En todos los liceos del interior la mujer ha hecho acto de presencia. Todo induce a pensar que la mujer se presta en nuestro país a desempeñar un papel distinto de aquel a que la han condenado hasta ahora viejos prejuicios y preocupaciones"

Así se expresaba un diario montevideano de 1912, "El Día".

"El sexo femenino -se decía en otro diario capitalino-está demostrando una aficción loca a los estudios. No se sabrá decir si su larga tradición de ignorancia, como diría cualquier defensor del feminismo, da lugar a una reacción violenta en sentido contrario, o si el anuncio de la Universidad de mujeres, o el ejemplo del "Entre Nous", las estimula y las impulsa, pero es lo cierto que invaden los claustros universitarios"

*"Lo sorprendente es que no es en Montevideo, sino en campaña, donde más se observa el fenómeno. En los liceos Departamentales, recientemente abiertos, ha habido una real invasión, de tal manera que los hombres están a punto de quedar en minoría".*La Razón



Capítulo 2

La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

—oooo0000oooo—

PROFESORA COORDINADORA: MÓNICA MARONNA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. MA. FERNANDA DOS SANTOS, LICEO N° 1 DR. NILO L GOYOAGA, TREINTA Y TRES.
PROF. MARIO GARAY, LICEO N° 1 JUANA DE IBARBOUROU, TREINTA Y TRES.
PROF. TANIA GONZÁLEZ, LICEO N°1 JUANA DE IBARBOUROU, MELO, CERRO LARGO.
PROF. MARISA GROSSO, LICEO N° 5 JOSÉ PEDRO VARELA Y LICEO 35
INSTITUTO VÁSQUEZ ACEVEDO, MONTEVIDEO.
PROF. MARIANELLA FURTADO, LICEO N°47, MONTEVIDEO.
PROF. FLORENCIA MARTÍNEZ, LICEO N° 41 PRESIDENTE ORIBE, MONTEVIDEO.
PROF. MARTA MAQUEIRA, LICEO N° 15 IBIRAY, MONTEVIDEO.
PROF. MATÍAS MEEROVICH, LICEO N° 41 PRESIDENTE ORIBE, MONTEVIDEO.
PROF. VERÓNICA PERALTA, LICEO N°13 ITUZAINGÓ, MONTEVIDEO.
PROF. PEDRO PÉREZ COLES, LICEO N° 1 JUANA DE IBARBOUROU, MELO, CERRO LARGO.
PROF. JOSELYN SOUTO, LICEO N°49 MAESTRO EDUARDO SCARABELLI, MONTEVIDEO.
PROF. ANDREA TEMPONE, LICEO N°5, TACUAREMBÓ.



1. INTRODUCCIÓN

La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria dispuesta por ley del 11 de diciembre de 1935, significó la separación de la Enseñanza Media de la órbita universitaria a la que había pertenecido desde sus orígenes como Sección Secundaria y Preparatoria. Este cambio decisivo en la historia de Secundaria se operó durante la dictadura del Dr. Gabriel Terra y provocó una intensa controversia.

Con el telón de fondo del impacto de la crisis de 1929, el 31 de marzo de 1933, Terra, perteneciente al partido colorado y electo presidente en las elecciones de 1930, disolvió los órganos constitucionales. El Partido Nacional y el Colorado quedaron internamente divididos entre quienes apoyaron el régimen de facto (terrismo, riverismo y herrerismo) y quienes se opusieron a él (batllismo, agrupación *Avanzar* de Julio César Grauert, el Partido Nacional Independiente y la agrupación Demócrata Social de Carlos Quijano). La Unión Cívica, el Partido Socialista y el Comunista, expresaron inmediatamente su rechazo al Golpe de Estado.

Entre los opositores al Golpe de Estado figuraba la Universidad, que adoptó rápidamente declaraciones y medidas de oposición al régimen emergente. En ese contexto, la ley de 1935 generó una fuerte resistencia y provocó el rechazo de los opositores a la dictadura por razones más políticas que pedagógicas y porque implicó una injerencia en la organización universitaria.

La idea de transformar este sector de la educación, que mostraba una clara tendencia al crecimiento, ya estaba en la agenda universitaria. El debate interno centrado en las dimensiones pedagógicas planteaba los fines de Secundaria y el lugar institucional más conveniente para evitar que esta rama quedara reducida a una mera “*antesala de estudios universitarios*”. Su ubicación como Sección Secundaria y Preparatoria dentro de la Universidad de la República estaba en debate desde la década del veinte. El rechazo a la ley de 1935 obedecía a la modalidad y al contexto en que se produjo, y a la convicción de que el gobierno quería ejercer una vigilancia política en esta rama, hasta entonces fuera de su alcance.

La creación del Consejo de Enseñanza Secundaria implicó un cambio institucional pero dejó pendiente la reforma pedagógica. Los primeros años de Secundaria en su nueva etapa estuvieron marcados por un intento de implantar un orden autoritario que no sobrevivió a la dictadura.

En 1940, en el marco de un nuevo ambiente político y social, se renovaron las autoridades de la enseñanza. Se iniciaba así un importante período de esplendor en la enseñanza media uruguaya. Los docentes adquirieron un rol protagónico, generándose un singular despliegue y expansión de esta rama en las décadas siguientes.¹

¹ Maronna; Mónica, “La dictadura y enseñanza secundaria” en Cures, Oribe et al., *El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas*, EBO, 1994, p. 188.

2. DICTADURA Y UNIVERSIDAD: TENSIONES Y RUPTURAS

Para el régimen emanado del Golpe de Estado de 1933, la Universidad de la República era una de las fuerzas de oposición. Según afirma Eugenio Petit Muñoz, la reacción contraria al régimen de facto implicó a estudiantes, docentes y autoridades.

*“Exaltadamente, la Universidad entera, desde el Consejo Central a los de Facultades, el profesorado y, en el máximo grado de agitación, los estudiantes, hicieron públicas sus protestas y encendieron el espíritu de la resistencia con un fuego y una decisión que los mostraba dispuestos a llegar hasta los últimos extremos”.*²

En 1935, en *El País*, se escribió: “La luz de la Universidad encandila al oficialismo. De ahí que desde el 31 de marzo nos hayan atacado”.³

Pueden reconocerse tres grandes momentos de “máxima tensión” entre el gobierno y la Universidad: la reacción frente al Golpe de Estado; el rechazo al proyecto de Ley presentado por Horacio Abadie Santos; y la oposición a la reforma de la Enseñanza Secundaria y Preparatoria impulsada por el gobierno.

La Universidad rechazó el Golpe de Estado, entendiéndolo como una cuestión de principios. El 31 de marzo, los estudiantes y su decano ocuparon la Facultad de Derecho. El decano, Dr. Emilio Frugoni, fue detenido y deportado. Similar reacción se operó en el gremio estudiantil a través de la FEUU, creada en 1929:

“La Federación de Estudiantes Universitarios interpretando la sana voluntad del estudiantado nacional, levanta su protesta enérgica y severa á la vez, contra las medidas atentatorias de la Presidencia de la República. [...] La Presidencia de la Repú-

*blica ha dado ya el paso previo para la instauración desembozada de una dictadura. Han conseguido su objeto las fuerzas obscuras de la reacción, alentadas por el imperialismo que maniobra en las sombras, dispuestos a salvar sus comprometidos intereses, siempre en pugna con los intereses de la economía nacional.”*⁴

El día 30 de marzo de 1933, la Facultad de Derecho realizó una asamblea, declarándose la huelga general por tiempo indeterminado. A su vez, el Consejo Directivo de la Facultad de Medicina declaró que:

*“No reconocerá ningún acto que no haya emanado de sus propias autoridades y que lesione su intangible autonomía. La Facultad de Medicina como integrante de la Universidad ratifica ante el pueblo que la ha erigido como centro de la cultura superior [...] su fe en la democracia y en las normas trazadas por el pueblo para regir sus destinos.”*⁵

Se realizaron también varias manifestaciones públicas que intentaban denunciar los procedimientos que la Universidad consideraba atentatorios de la libertad y la democracia.

*“Continuando su empeñosa acción, la Federación de Estudiantes Universitarios, ha organizado dos grandes actos públicos, [uno, el 11 de julio de 1933 en la Facultad de Medicina y otro, el 18 de julio del mismo año en la Plazoleta del Gaucho] trabajando intensamente para que éstos adquieran los éxitos rotundos que han coronado siempre los pronunciamientos estudiantiles.”*⁶

En un segundo momento, los signos de desconocimiento de la tradicional autonomía universitaria se hicieron evidentes. El 2 de marzo de 1934 el Poder Ejecutivo remitió a la Asamblea Deliberante (creada en sustitución del Poder

² Petit Muñoz, Eugenio, *Historia sintética de la autonomía de la Enseñanza Media en el Uruguay*, Udelar, FHCE, 1969, p. 111.

³ *El País*, 28/11/35, p. 5.

⁴ *Acción*, 31/3/1933, p. 2 [Manifiesto de la Federación de Estudiantes].

⁵ *El País*, 7/5/33, p. 5.

⁶ *El País*, 7/7/1933, p.5. [En afirmación de la libertad y la democracia].

Legislativo y que actuó hasta la reforma constitucional de ese mismo año) un proyecto conocido como “Ley Abadie”, por su autor, el riverista Horacio Abadie Santos. Especialmente polémicos eran los artículos 6º y 10º del proyecto de ley porque ponían en manos del Poder Ejecutivo el nombramiento de los decanos (art 6º) y le daba la potestad de realizar observaciones a los planes y programas de estudio (art. 10) ⁷. Las protestas y la fuerte postura contraria de la Universidad provocaron la eliminación de estos dos artículos violatorios de los fueros universitarios. “El Dr. Terra, en cambio, desde el día en que otorgó el desistimiento, que he recordado, de que se aplicaran los artículos 6 y 10 de la ley Abadie, había abandonado todo intento de intervención en la Universidad, pues temía desencadenar con ello un nuevo conflicto.”⁸

La amenaza de intervención a la Universidad estuvo presente. Sin embargo, Gabriel Terra “a diferencia de algunos de sus colaboradores más cercanos y del herrerismo, no estaba dispuesto a dismantelar la Universidad, ni a intervenirla; se mostraba proclive a mantener el statu-quo y evitar los extremos dramáticos. Prueba de ello es que dio marcha atrás en los artículos más polémicos de la ley orgánica de [Abadie Santos] y modificó el proyecto original en relación a Secundaria.” El «régimen de marzo» no intervino la Universidad y tuvo que aceptar el nombramiento de Dr. Carlos Vaz Ferreira, propuesto Rector por la unanimidad de la Asamblea de los Claustros. ⁹

En 1935 se produjo otro gran enfrentamiento entre la Universidad y el gobierno cuando se conoció el proyecto de ley que separaba la Sección Secundaria de la Universidad. “La idea de separar Secundaria ya existía desde tiempo atrás, constituyéndose en los años veinte en uno de los centros de debate dentro de la propia Universidad”¹⁰.

Claro está que los fundamentos no eran los mismos. Mientras las autoridades universitarias y el cuerpo docente sostenían que era necesaria una transformación de la educación media y se basaban en argumentos pedagógicos, el gobierno buscaba un control de esta rama de la enseñanza hasta ahora protegida por la autonomía universitaria. Amílcar Vasconcellos, docente destituido y Secretario General de la Federación Magisterial, expresó en octubre de 1935:

“los maestros sufrimos en la Escuela los efectos de ese partidismo político que se pretende infiltrar en la Universidad. Mientras que el profesorado goza de la plenitud de sus derechos y garantías, los profesores y normalistas que no piensan como el gobierno, sólo carecen de la tutela de sus derechos” ¹¹.

Mientras la Asamblea del Claustro universitario preparaba un proyecto de estatuto universitario, el Dr. Martín Echegoyen, Ministro de Instrucción Pública, herrerrista, convocó una comisión para estudiar la reforma institucional de Secundaria. En octubre de 1935 esta propuesta fue estudiada en la Comisión parlamentaria donde recibió importantes transformaciones como se verá en detalle más adelante: se limitó la injerencia del Poder Ejecutivo, se aumentó a tres el número de docentes a ser electos por voto secreto, se aceptaba el mecanismo de representación proporcional entre las listas de aspirantes y se impedía el voto a los docentes que hubieran obtenido el cargo por nombramiento directo. “Los cambios fueron realmente muy significativos y mostraban las divergencias entre los coprotagonistas del golpe de Estado.” Sin duda, hubo una intensa negociación entre el terrismo y el herrerismo de la que no ha quedado registro. Lo real es que fue aprobado un proyecto más moderado que el original. ¹²

⁷ E. Petit Muñoz, ob cit, p. 111.

⁸ Ibidem, p.111.

⁹ M. Maronna, “La dictadura...” ob. cit. p. 162.

¹⁰ Ibidem, p. 161.

¹¹ *El Día*, 29/10/1935, p 9. Contra la reforma en Secundaria. Citado por M. Maronna, en “La dictadura...” ob. cit., p. 164

¹² Cfr. Maronna, “La dictadura...” ob.cit. p.165 y ss.

3. LOS DOCENTES REUNIDOS EN PIRIÁPOLIS

En medio de este clima de confrontación y un año antes de presentarse el proyecto de ley de separación de Secundaria, un núcleo de docentes impulsó un Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria. Tanto el trabajo de las Comisiones creadas durante el Congreso como las resoluciones adoptadas, plantearon un conjunto de temas que fueron retomados años más tarde. Asimismo, es bastante sugerente que entre sus organizadores estuvieran las primeras autoridades del Consejo de Enseñanza Secundaria.

Reunidos en Piriápolis entre el 28 de enero y el 1 de febrero de 1934, los participantes consideraron una nutrida agenda de temas. De acuerdo al reglamento¹³ la autoridad del Congreso residía en la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del Uruguay¹⁴, quien delegó en una Junta Ejecutiva integrada por los profesores Eduardo de Salterain Herrera, Elzear S. Giuffra y Pedro Baridón las facultades necesarias para la organización del Congreso. Fueron convocados a participar todos los profesores de los institutos oficiales y los habilitados por la Universidad. En total, deliberaron 40 docentes, en lo que se consideró una magra presencia. Ese ausentismo no se debía tanto al “*desinterés*”, como proclamaron los organizadores, sino al contexto de polarización generado por el Golpe de Estado.

¹³ *Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria*, Talleres Gráficos de A. Monteverde, 1935.

¹⁴ Presidente: Prof. Eduardo de Salterain Herrera, (en documentos de la época, su nombre también aparece como “*de Salterain y Herrera*”). Vicepresidente: Prof. Elzear S. Giuffra

Secretario General: Prof. V. Héctor Vacarezza, Secretario de actas: Prof. Julio César Sales

Tesorero: Arq. Luis Noceto, Contador: Arq. Carlos Molins. Bibliotecario: Amílcar Tiribocchi

Vocales: Profesores. Pedro D. Baridón, Juan P. Belgrano, Juan C. Sabat Pebet, Pedro P. Medina, Cayetano di Leoni, Ing. Enrique Penadés, Alberto Rusconi, José M. Trabal, Alejandro Brunetto, César Coelho Oliveira. Director de la revista “*Cátedra*”: Prof. Carlos Lacalle.

El objetivo principal del Congreso era recabar la opinión de los profesores acerca del plan de estudios, revisar el régimen de promociones de los estudiantes y la representatividad del profesorado en los órganos de conducción. Se trató especialmente el lugar de Secundaria dentro de la estructura organizativa universitaria creada en las leyes de 1885 y 1908. En 1934, indicaba el informe de la subcomisión dedicada a estos temas, el Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria estaba integrado por catorce personas, nueve de las facultades y cinco del Consejo Universitario. Se llegó a esta situación por el crecimiento de las facultades:

*“Y este régimen actual [...] tiene una deficiencia fundamental. La enseñanza media está dirigida por los técnicos en enseñanza superior [...] el adolescente [...] está regido por personas que tienen conocimiento de las necesidades del adulto [...] Y esto ha traído como consecuencia lo que para nosotros constituyen las características más visibles de la actual enseñanza media: en primer término el confusio-nismo, la falta de una orientación clara y definida y, en segundo término, el profesionalismo, la particularización. La falta de un sentido general de la enseñanza”*¹⁵.

La subcomisión sostenía que “*la reforma es urgente, que la reforma es necesaria, que la reforma es imprescindible*”. Proponía un nuevo sistema que tuviera en cuenta la especialización pedagógica de la enseñanza media y que asegurara una amplia y efectiva representación de sus docentes. Esta reforma, indicaba “*ha de hacerse con pausa, ha de hacerse siguiendo el ritmo lento de las leyes de la vida*”¹⁶.

Este segundo congreso de profesores dejó planteado un conjunto de temas que fueron retomados más adelante. Por ejemplo, el régimen de pasaje de curso:

¹⁵ *Ibidem* p. 22.

¹⁶ *Ibid.* p. 22.

*“Que la promoción sin examen, sea el régimen normal de pase en el ciclo de estudios medios; segundo. Que para tal procedimiento será indispensable la responsabilidad consciente y honesta del profesorado, el cual, en todos los casos, sin perjuicio de las prescripciones reglamentarias, deberá guiarse por el criterio, sin vacilaciones, de que cada promoción que decrete no deja en su fuero interno ningún escrúpulo que afecte se ética profesional, habida cuenta de los valores humanos y mentales del alumno”*¹⁷.

Y para el pasaje a la Universidad, proponían un examen de admisión. Sobre el cuerpo docente, sobresale la necesidad de formalizar reuniones periódicas y muy especialmente declaraba la necesidad de crear un instituto para su formación:

*“1ro.) Que es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores de enseñanza secundaria; 2do) Que este Instituto debe asegurar en el futuro profesor las siguientes calidades: a) cultura secundaria completa, no especializadas de tipo humanístico; b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular; c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar el profesor. 3ro.) Que este instituto debe otorgar el título de profesor de Enseñanza secundaria en cada una de las Secciones en que esté dividido, título suficiente para que la Sección de enseñanza secundaria dé preferencia a su poseedor en futura provisión de cátedras”*¹⁸.

Varios temas emergieron en los discursos y en los debates, tales como la enseñanza del francés, la necesidad de ampliar los recursos para esta rama educativa en plena expansión, la ampliación del sistema de becas, entre tantos asuntos debatidos a lo largo de estas jornadas.

Los historiadores Juan Oddone y Blanca Paris destacaron la importancia de este even-

to, no tanto por sus resultados inmediatos sino por lo que significó para el cuerpo docente:

[El Congreso] *“aunque sin mayores consecuencias en cuanto a sus resultados prácticos, aporta en cambio un testimonio adecuado para medir la proyección de estas nuevas inquietudes a sectores docentes cada vez más extendidos; tiene además la importancia de congregar al cuerpo docente que desde hace años padece las dificultades del trabajo individual y aislado; y la virtud de llamar a reflexión sobre las vías y las metas del movimiento. Es la primera vez que los profesores de Secundaria se reúnen como cuerpo independiente y por su iniciativa, no al conjuero de un rector o de un decano que busca apoyo para dirigir su política, sino para elaborar programas y discutir problemas comunes. De ahí la singular importancia de este encuentro en la historia educacional del país”*¹⁹

4. EL DEBATE PARLAMENTARIO

La discusión en el Poder Legislativo del proyecto de creación de Enseñanza Secundaria comenzó en la Cámara de Representantes el día 11 de noviembre de 1935. Había sido enviado por el Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Instrucción Pública, el 27 de setiembre de ese mismo año. El principal argumento residía en la necesidad de rever la organización de este nivel de enseñanza que hasta entonces constituía una Sección dentro de la Universidad. Debía expedirse respecto a si continuaba bajo la potestad de la Universidad de la República o si se convertía en una institución autónoma.

La consideración de tal proyecto fue rápida: su aprobación definitiva llevó apenas un mes de discusión en ambas Cámaras. Su discusión fue paralela al estudio de creación de

¹⁷ Ibid. p. 50.

¹⁸ Ibid. p. 50.

¹⁹ ODDONE, Juan – PARIS, Blanca, *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*, UdelaR, 1971, Tomo II p 320.

Conaprole. Tal como se desprende de los diarios de sesiones, ambas discusiones se alteraban porque para debatir sobre Conaprole se precisaba un quórum mayor en Sala, de modo que cuando faltaban legisladores, se pasaba a tratar el tema de Secundaria. La cercanía en la consideración de ambos proyectos y las intensas negociaciones entre terristas y herreristas, abonaron el rumor de un acuerdo que la prensa denominaba: “*Conaprole por Secundaria*”. Esto significaba que el herrerismo votaba la creación de la Cooperativa a cambio de que el terrismo votara la separación de Secundaria de la Universidad.²⁰

El Poder Ejecutivo y el Ministerio de Instrucción Pública habían conformado una Comisión para la elaboración de ese Proyecto, integrada por delegados de Educación Primaria y Normal, Secundaria y Preparatorios y profesores de Secundaria, entre otros integrantes, para estudiar la organización, funcionamiento y propósitos del nuevo Consejo. El Poder Ejecutivo consideraba que –habiéndolo podido realizar directamente– era conveniente que una comisión especializada lo hiciera y posteriormente pasara al Poder Legislativo para su estudio. La Comisión estuvo integrada por los delegados del Consejo de la Sección Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Arq. Daniel Rocco, del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, Arq. José Claudio Williman, de la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, Eduardo de Salterain Herrera, del Instituto de Estudios Superiores, Dr. José Carlos Monestier, y Sr. Eduardo Monteverde, doctor José Pedro Segundo, doctor Arístides Delle Piane, doctor José Pedro Varela y Esc. Vicente S. Robaina, quienes, con excepción del Dr. Varela, actuaron hasta el término de su cometido²¹.

La Comisión fundamentó la separación de Enseñanza Secundaria de la Universidad basándose en el principio de autonomía de la

Enseñanza Primaria, Secundaria y Superior existente en las Constituciones de 1917 y 1934. Hasta el momento, señalaba la Comisión, esto aún no se había sido aplicado por lo que seguía vigente lo establecido en la ley Orgánica de la Universidad de 1908.

Durante la década del veinte ya habían existido varios proyectos en el sentido de autonomizar esta sección de la enseñanza teniendo en cuenta sobre todo sus funciones; sin embargo ello no se habían concretado.

El proyecto que fue al Parlamento, fue formulado por el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Martín Echegoyen, con el asesoramiento de “*dos distinguidos especialistas: José Pedro Varela y Antonio María Grompone*”, como lo afirma el Presidente Gabriel Terra en el mensaje con el que remite el proyecto al Poder Legislativo.²²

Durante el trabajo de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes que lo estudió, se le realizaron modificaciones, como ya se adelantó. Las más significativas, refieren a los artículos 4º, recomendando que el futuro Consejo no elevara el Poder Ejecutivo una terna de candidatos a Director, sino un único candidato, y el art. 6º, proponiendo suprimir el miembro designado por el Poder Ejecutivo.

*“Si bien la Comisión entiende que su inclusión se justificaría, por cuanto no puede el Ejecutivo desentenderse del aspecto social y humano de la Enseñanza Secundaria ha persistido en su firme propósito de librar al Consejo de toda influencia del Poder Central que el mantenimiento de ese miembro supondría, en todos los casos [...] Finalmente, se fija en tres el número de miembros que designará el profesorado, por los procedimientos democráticos que más adelante se detallarán, contemplando, de este modo, una justísima aspiración del mismo, que hasta la fecha se había visto postergada contra toda razón”*²³

²⁰ Petit Muñoz, E., *Historia sintética...* ob. cit., p 118.

²¹ Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1935, tomo 397 del 11 de noviembre de 1935, p. 50.

²² *Ibidem*, p.51.

²³ *Ibid*, p 51

También se propusieron modificaciones en cuanto a los requisitos exigidos a los integrantes del Consejo, en cuanto a quiénes tenían derecho al voto dentro del profesorado, al carácter del voto (obligatorio y secreto) y aspectos de integración y funcionamiento del Consejo que buscaban agilizar su gestión y aliviarlo de pesadez burocrática. Integran la Comisión de Instrucción Pública los diputados Miguel A. Pringles (miembro informante), Telmo Manacorda, Atilio Arrillaga Safons, Daniel Fernández Crespo, Santiago H. Santos (todos ellos del Partido Nacional) junto a los colorados Joaquín J. Baltar y Julio V. Iturbide.

El proyecto reformulado fue presentado entonces a la Cámara de Diputados. Los miembros informantes basaron su postura en los objetivos de convertir a la Enseñanza Secundaria en un fin en sí misma y otorgarle autonomía al segregarla de la Universidad.

Los integrantes del sector terri-herrerista apoyaban el proyecto ley de creación de Secundaria exponiendo argumentos de diversa naturaleza. Por una parte, argumentos de índole jurídica: la fusión de Secundaria con Universidad sería inconstitucional. El art. 100 de la Constitución afirmaba que: *«la Instrucción Superior, la Secundaria y Primaria serán administradas por Consejos Autónomos»*. Pero por la ley del 31 de diciembre de 1908 (art. 6º) la Enseñanza Secundaria y Superior se encuentran fusionadas bajo la superintendencia del Consejo Central Universitario. Este argumento fue introducido por el Diputado colorado Sosa Aguiar, apoyándose en la lectura del Dr. Demicheli. También introdujo, para reafirmar su postura, planteos hechos por el Dr. Gustavo Gallinal en el Congreso Universitario Americano de 1931 a favor de la escisión de Secundaria de la Universidad, así como la opinión del Dr. Santín Carlos Rossi en el mismo Congreso. De esta forma, introducían argumentos extraídos de sectores antidictatoriales.

Se plantearon argumentos pedagógicos: la Enseñanza Secundaria, afirmaban, no podía considerarse una mera antesala de los estu-

dios universitarios, tal como argumentó el diputado colorado Armando Piroto.

Sobre el primer objetivo de hacer cumplir la autonomía que la Constitución otorgaba a las distintas ramas de la Enseñanza, el propósito fue constituir un Ente Autónomo con amplias facultades, porque hasta el momento su dependencia de la Universidad la había perjudicado y subordinado a sus decisiones, según se entendía.

Respecto al segundo objetivo planteado, de la Enseñanza Secundaria como un fin en sí misma y no como un medio para llegar a la Universidad, se consideraba como una vieja aspiración, pedagógicamente inobjetable, porque buscaba formar un hombre para la vida en sociedad y no un hombre exclusivamente profesional. Se aspiraba a que constituyera un ciclo de cultura para formar a los jóvenes en todos los aspectos y que alcanzara al mayor número posible de alumnos. A la vez se criticaba el afán generalizado por obtener títulos universitarios, el cual, se consideraba, atentaba contra el desarrollo del país.

El día 12 de noviembre, la Cámara de Representantes continuó su discusión. Así, los diputados Piroto y Sosa Aguiar apoyaron la separación que fundamentaban en las últimas tendencias pedagógicas implementadas en otros países, al considerar que los jóvenes requerían una formación destinada a continuar la brindada por la Educación Primaria, que no fuera una mera antesala de los estudios universitarios.

El diputado Pringles, miembro informante de la Comisión de Instrucción Pública, mocionó para que el asunto se tratara en una sesión extraordinaria. El oficialismo quería apurar la discusión en tanto que la oposición intentaba dilatarla. El Dr. Dardo Regules (Unión Cívica) argumentó en contra, afirmando que puesto que la Asamblea del Claustro universitario estaba elaborando un nuevo estatuto, si era cierto que el Presidente de la República tenía buena voluntad hacia la autonomía universitaria, debía estarse a lo que la propia Universidad resolviera sobre el tema. El diputado nacionalista Leonardo Tusó contestó que eso sería

aceptable si la Universidad compartiera el asunto de fondo, o sea la separación de Secundaria de su seno. Puesto que no era ese el caso, no tenía sentido esperar su pronunciamiento. Finalmente se aprobó la moción de su tratamiento en una sesión extraordinaria el 20 de noviembre de 1935. Ese mismo día (18 de noviembre) tuvo lugar la votación nominal del proyecto de creación de Conaprole, que fue afirmativa.

En la sesión del 20 de noviembre, Telmo Manacorda señaló cómo un opositor al régimen y al proyecto de ley, el Dr. Dardo Regules, perteneciente a la Unión Cívica, le había expresado «*que la ley es buena, pero es malo el momento elegido para dictarla*»²⁴. Más allá del golpe de efecto de reproducir comentarios hechos fuera del Parlamento, tal vez la frase expresara lo que muchos pensaban. Regules replicó que «*la ley que ha hecho la Cámara, es mejor que la que ha mandado el poder Ejecutivo*»²⁵. Manacorda, uno de los diputados oficialistas que defendió el proyecto con mayor virulencia, reafirmó lo postulado por Sosa Aguiar en cuanto a opiniones favorables a la separación de Secundaria de la Universidad, así como las manifestaciones recogidas en el II Congreso Nacional de Profesores de Piriápolis de 1934. También expuso cómo en todos los países de América y en casi todos los del mundo, la reforma que se buscaba implementar ya se había realizado.²⁶

Como se dijo, el proyecto educativo fue cuestionado dado el contexto político en el cual tuvo lugar, más que por razones puramente pedagógicas o educativas. Uno de los opositores al proyecto que más intervención tuvo en el

debate fue el Dr. Emilio Frugoni, quien tenía amplia participación en la vida universitaria, puesto que en el momento del Golpe de Estado era decano de la Facultad de Derecho.

Gran parte del debate lo ocuparon los aspectos formales y constitucionales, más que los de fondo. El diputado Liber Troitiño junto a Emilio Frugoni, ambos del Partido Socialista, advirtieron que la creación de nuevos entes autónomos requería, según el art. 185 de la Constitución, de dos tercios de los votos del total de componentes de cada Cámara. Desde la Presidencia de la Cámara se invocó el art. 181, que afirmaba que «... *la Instrucción Superior, Secundaria, Primaria y Normal, serán administrados por Consejos o Directorios autónomos*», por lo que la Enseñanza Secundaria no sería un Ente Autónomo a crear, sino que el legislador adaptaría la realidad al precepto constitucional preexistente y la ley podía entonces ser aprobada por mayoría simple.

Intervino el Ministro de Instrucción Pública, el herrerista Martín Echevoyen, afirmando que no se trataba de la creación de un nuevo ente por mandato legislativo, sino de hacer cumplir los artículos 100 y 181 de la Constitución. A lo que Frugoni contestó que encontraba «*soberanamente extraño que se quiera resolver el problema de fondo por vía de una interpretación de la Constitución*».²⁷ El diputado Leonardo Tusó intervino a favor de la tesis oficialista. Por moción de Dardo Regules (cívico), que fue votada afirmativamente, el asunto pasó a la Comisión de Legislación de la Cámara. Luego de un receso, el Diputado de la Fuente, como miembro informante de dicha Comisión, sustentó la tesis del Ministro Echevoyen: al no estarse creando un nuevo ente autónomo se debían aplicar los artículos 100 de la Constitución del 17 y el art. 181 de la Constitución vigente en ese momento. Se respaldaron en opiniones de los Dres. Demicheli y Justino Jiménez de Aréchaga. El diputado Frugoni replicó que desde la perspec-

²⁴ Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1935, tomo 397. Sesión del 20 de noviembre de 1935, p. 106.

²⁵ Ibid. p. 106.

²⁶ En verdad, en Argentina la escisión de la escuela secundaria se dio muy tempranamente en 1821 con Rivadavia, lo que se definió definitivamente en 1863 con la Creación de los Colegios Nacionales por el Presidente Mitre. En Chile tuvo lugar en 1927. La idea de que la educación secundaria formara parte de la Universidad tiene su origen en la Francia Napoleónica, y en ese país apenas sobrevivió a la caída del Imperio. Datos que provienen de la investigación de la Prof. Laura de Torres.

²⁷ Ibid. p. 107.

tiva del Presupuesto Nacional no existía ningún ente autónomo llamado «Enseñanza Secundaria», sino que era una sección de la Universidad, y que se estaba entrando en cuestiones de «*metafísica jurídica*».

La discusión se dilató entre análisis jurídicos y debates constitucionales con la participación reiterada de los Diputados De la Fuente, Frugoni, Pringles, Polleri, Canessa, Abadie Santos y Manini Ríos. En realidad, la apelación a estos aspectos jurídicos y constitucionales no eran más que “*chicanas*” utilizadas para diferir el debate de fondo, como el mismo Frugoni lo anotara: “*Todo lo demás [...] es debatirse en el terreno de las chicanas. Yo no sé si la frase es un poco gruesa o parlamentaria, pero no encuentro otra más precisa y más gráfica para determinar bien el alcance de mi pensamiento a este respecto*».²⁸

Finalmente se votó la moción que declaraba como quórum necesario el del art. 185, o sea los dos tercios. Muchos oficialistas dieron su voto a esto porque entendieron que era mejor si se aprobaba con un margen más amplio.

El diputado comunista Eugenio Gómez realizó una extensa exposición, considerando que el proyecto resultaba antipopular, pues pretendía destruir la autonomía de la Universidad, y atacar a una institución que era bastión en la resistencia a la dictadura terrista. Sostuvo Gómez: “*El gobierno quiere vengarse de la resistencia que la Universidad opone a la Dictadura, busca apagar ese foco de rebeldía. Es un proyecto destinado a vestir la universidad con camisa negra; y tiende a restringir la cultura a un círculo de privilegiados*”²⁹. Afirmaba también Gómez que dicha separación buscaba la injerencia del Poder Ejecutivo en la Educación Secundaria, como lo estaba haciendo con la Educación Primaria en donde ya se estaban dando perse-

cuciones y restricciones. Resaltó también las necesidades de la educación en general, como la falta de locales en condiciones y materiales, los grupos superpoblados y la fatiga docente. Deseaba una Secundaria con acceso para todos los jóvenes, brindándoles la posibilidad de boletos gratuitos y libros a costos accesibles, y que fuera dirigida por “*hombres abiertos a las ideas nuevas del progreso*”³⁰.

Luego comenzó el estudio en particular de cada uno de los artículos del proyecto. Una vez aprobado, el 23 de noviembre pasó al Senado.

El día 9 de diciembre con la presencia de 21 de los 31 integrantes del Senado, comenzó la rápida discusión del mismo. A diferencia de la Cámara de Diputados, la nueva Constitución de 1934 había eliminado la representación proporcional en la Cámara de Senadores, que pasó a estar integrado por 15 senadores del lema más votado y 15 por el que le seguía en número de votos (se integraba al Vicepresidente en carácter de Presidente de la Cámara); de allí el nombre de Senado del “*medio y medio*” con que se designaba a este órgano integrado sólo por terristas y herreristas en partes iguales, por lo que no había allí voces opositoras.

Los Senadores Dr. Alfredo Navarro (Partido Colorado) –vicepresidente de la República y presidente del Senado– y Juan B. Morelli (Partido Nacional), plantearon la necesidad de la separación y constitución de la nueva Enseñanza Secundaria, fundamentando en razones legales, constitucionales y pedagógicas. Sobre todo, había que dejar de lado el carácter profesionalista que orientaba hasta ese momento la Enseñanza Secundaria, y enfocarla hacia una educación integral, completando la Educación Primaria. Puestos así de acuerdo los dos únicos sectores políticos que integraban el Senado, éste lo aprobó. El 11 de diciembre de 1935 fue promulgada la ley por el Poder Ejecutivo. Quedaba así creado el Ente Enseñanza Secundaria.

²⁸ Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes, 1935, tomo 397. Sesiones del 22 y 23 de noviembre de 1935, p. 124.

²⁹ Ibid. p. 130.

³⁰ Ibid. p. 123.

En realidad, lo que la ley modificaba era la forma de gobierno de la Enseñanza Secundaria, sin afectar los aspectos medulares pedagógicos: el currículo, las divisiones entre Primer Ciclo y Bachillerato, que venían ya desde 1908 como se ha visto; las formas de organización escolar y las de evaluación. Pese a las aspiraciones de constituirse en un ciclo pos primario de cultura general, dirigido a amplios sectores de la sociedad y no sólo a aquellos que cursarían carreras universitarias, la Enseñanza Secundaria no perdió su carácter enciclopedista, la inconexión entre los distintos contenidos, la vocación totalizadora de programas inabarcables en un año lectivo y los regímenes evaluatorios que la mantenían democrática para el ingreso pero elitista para el egreso; es decir que mantenía casi todas las fallas que se le achacaban durante su permanencia en el ámbito universitario. En cuanto al profesorado, que llegaba al millar hacia esta época, seguía manteniéndose una política de selección en lugar de una de formación, que recién comenzaría por ley en 1949 y en 1951 con la puesta en marcha del Instituto de Profesores “Artigas”.

De acuerdo con la ley de 1935 el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria quedó compuesto por un Director y seis Consejeros honorarios. Su cometido estaba definido en su artículo segundo: “*tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores.*”³¹ El nombramiento del Director correspondía hacerlo al Poder Ejecutivo, previa venia del Senado, a propuesta del Consejo por mayoría absoluta de sus miembros. Competían a éste la Presidencia del Consejo y ser el Jefe de la Administración de la Enseñanza Secundaria, ejerciendo “*la autoridad ejecutiva del gobierno técnico res-*

pecto de todas las oficinas y centros educacionales de su jurisdicción”, con facultades deliberativas en el Consejo, representando a éste dentro y fuera del país, resolviendo los casos de carácter disciplinario y, en definitiva, ejerciendo “*la superintendencia sobre todos los establecimientos oficiales de Enseñanza Secundaria.*”³² A su vez éste tenía bajo su inmediata dependencia la Secretaría, Biblioteca, Inspección, Contaduría y Tesorería, lo cual nos da una idea del organigrama y funcionamiento de la Enseñanza Secundaria a partir de sus distintas reparticiones y áreas de trabajo. Un dato interesante es que de acuerdo con la ley el Director recibía una remuneración, a diferencia de los Consejeros, lo cual le impedía ejercer simultáneamente otra actividad remunerada, pero estaba obligado a atender su tarea como profesor al menos en una clase.

De los seis miembros de Consejo tres eran electos directamente por los docentes y los otros tres eran designados por el Consejo Central Universitario, el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria e Industrial y el Consejo Superior de Enseñanza Industrial.

Los delegados docentes eran electos por votación obligatoria y secreta, con un sistema de listas por lemas, en elecciones organizadas por el propio Consejo (en cada departamento se incluían mesas receptoras) y un escrutinio final procesado y homologado por la Corte Electoral.

Esta conformación y forma de designación implicaba involucrar a diversos actores del quehacer educativo en un sistema que pretendía modificar, avanzar y unificar sus políticas educativas. Aunque resulta significativo tener presente que, de acuerdo con los documentos consultados, expresamente la ley en su artículo 17 señalaba que esta representación no implicaba delegación o representación de ninguna corporación o poder, sino que los miembros electos y designados “*cumplen sus funciones realizando los fines propios de la insti-*

³¹ Ley 9. 523 en RNLYD, 1935

³² Ibidem.

tución cuyo gobierno tienen por mandato de la ley”.³³

Esta integración de los docentes en los organismos de Dirección y su forma de elección generaron críticas desde algunos periódicos y parte de la opinión pública de la época. Como respuesta a este planteo, desde el propio Consejo se argumentaba en 1939 que era importante la integración en los organismos de dirección de aquellos involucrados directamente en el accionar educativo permanente, con sus aportes técnicos, pedagógicos, espirituales y, en definitiva, como factores de colaboración para una adecuada realización del servicio.

Las competencias del Consejo eran la colaboración con el Director en el gobierno administrativo y técnico, la elaboración del plan de estudios, velar por los progresos del sistema, designar a sus empleados administrativos y nombrar a los funcionarios docentes. Sobre este último aspecto, de acuerdo con el Estatuto Docente vigente en la época, el Consejo podía designar en forma directa profesores con carácter de interinos por un año (pudiéndolo confirmar por cinco en el caso que demostrara idoneidad), y también a los Inspectores.

5. LAS REACCIONES FRENTE A LA LEY DE CREACIÓN DE SECUNDARIA

El proyecto de ley de creación de Secundaria provocó grandes repercusiones y generó importantes debates. Mientras los opositores a la ley subrayaban el carácter político de la ley, sus defensores ponían el énfasis en que se trataba de un cambio imprescindible para el crecimiento de esta rama de la educación. El diario *La Mañana*, asociado al riverismo y afín al Golpe de Estado, hizo referencia a la autonomía que el proyecto de ley otorgaba a la Enseñanza Media. Estableció como argumento central que los artículos correspondientes a

la autonomía fueron elaborados por una Comisión integrada por personas contrarias al régimen terrista como eran los Doctores Prando, Santín Carlos Rossi y Antonio Grompone, calificados y expertos profesores universitarios.

5.1 La reacción de la Universidad

Para la Universidad fue una gran encrucijada. El Consejo Central Universitario rechazó la ley basado en que no había contado en la Cámara de Diputados con el quórum necesario para crear un Ente y estudió interponer el recurso de inconstitucionalidad. El Dr. Carlos Vaz Ferreira- rector de la Universidad- consideró la separación de Secundaria de la Universidad como un “horror pedagógico, administrativo y moral”³⁴, destacando que la norma era inconstitucional, de tendencia regresiva porque subordinaba la enseñanza al poder político y afectaba la organización e integridad de esa casa de estudios. Significaba para el rector una clara intromisión del poder político en el ámbito educativo realizada por “una comisión ajena a la Universidad mientras precisamente el Claustro de la Universidad estudiaba un estatuto coordinador de toda la enseñanza bajo la dirección de la Universidad”³⁵.

Los estudiantes fueron los actores más activos y quienes llevaron a delante una sostenida y decidida movilización en “defensa de la autonomía”³⁶ y contra la reforma que separaba la enseñanza Secundaria y Preparatoria de la órbita de la Universidad de la República. Fue un motivo más de enfrentamiento del sector estudiantil opositor a la dictadura terrista. Las reacciones contra el proyecto de ley de Creación de Enseñanza Secundaria, principalmente en el sector estudiantil fueron

³⁴ Carlos Vaz Ferreira, citado por Oddone, Juan y París, Blanca, *La Universidad ...* ob cit, p 204

³⁵ Idem p. 204.

³⁶ *El País*, 2/11/35, p 11. [Los estudiantes mantienen la defensa de la autonomía.]

³³ Ibidem

importantes, y consistieron en huelgas, asambleas, manifestaciones y choques callejeros con la policía, entre las que se destacaba la resistencia protagonizada por los estudiantes de Enseñanza Secundaria. En dichas manifestaciones participaron también diversas fuerzas populares e instituciones culturales como la Federación de Magisterio.

Las primeras acciones y manifestaciones comenzaron a finales de octubre. En ese sentido, la Federación de Estudiantes Universitarios decretó una huelga que tuvo lugar durante los días 30 y 31 de dicho mes. A su vez, se realizaron actos en la Facultad de Medicina, en el Ateneo de Montevideo y en los Liceos Nocturnos.

El País, diario del nacionalismo independiente y opositor al gobierno, apoyaba al movimiento estudiantil:

*“Quienes pretenden que hay algo parecido a una maniobra política en la actitud de la juventud universitaria se equivocan de medio a medio, si no faltan descaradamente a la verdad. Reinaba la mayor tranquilidad en los claustros. Los estudiantes intensificaban su esfuerzo y sólo pensaban en dar término feliz a sus cursos, cuando el Poder Ejecutivo fue a revolucionar claustros y estudiantado, con un proyecto cuyas líneas salientes consistían en arrebatarse la autonomía a la Sección de Enseñanza Secundaria y darse a sí mismo, carta blanca para destituir profesores.”*³⁷

A su vez, *Acción*, semanario dirigido por Carlos Quijano, planteaba su particular concepción sobre las razones que motivaron la urgencia con que el gobierno, sobre todo el herrerismo, se propuso llevar adelante la reforma y las reacciones que las mismas provocaron:

“¿Qué es lo que busca? [...] En una palabra, arrebatarse a la Universidad el rol de energía histórica decisiva que los sucesos y su propia substancia le asigna. [...] Así lo han puesto de manifiesto

*las magníficas huelgas, las entusiastas asambleas, las improvisadas manifestaciones clandestinas, los choques callejeros con la policía donde, necesario es consignarlo, la mejor parte de la lucha ha correspondido a la generación más joven, a la de los estudiantes de Secundaria, a esa juventud que al decir de Goethe es una embriaguez sin vino...”*³⁸

En cambio, *El Debate*, diario perteneciente al herrerismo y por lo tanto favorable a la mencionada ley, consideraba que dichas movilizaciones y reacciones demostraban que *“Estamos en presencia de una agitación puramente política”*.³⁹

El sábado 2 de noviembre, a las 18 y 30 hrs. se desarrolló en el teatro Albéniz un acto organizado por la FEUU *“como demostración de repudio a la proyectada reforma”*⁴⁰. En el mismo hicieron uso de la palabra el Secretario de la FEUU; el Presidente de la Federación Universitaria Argentina, Dr. Baltasar Jaramillo; el Dr. Carlos Quijano por los claustros; el estudiante Amaranto Muñiz por los estudiantes del interior; un delegado de los profesores del interior y otro de la capital; y un delegado de las Universidades Populares de Montevideo.

A su vez, el gobierno y los sectores oficialistas, presentaron una actitud hostil hacia dichas movilizaciones:

“En la mañana del día jueves con la intervención, solicita y numerosos agentes de la Policía de Investigaciones, un reducido núcleo de estudiantes de ideología bien característica, hicieron ostentación de armas frente a los compañeros huelguistas de Preparatorios. En lo largo de este movimiento contra la proyectada intervención de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, el estudiantado no ha usado de más procedimientos de convicción que la

³⁷ *El País*, 2/11/35, p. 5 [Editorial].

³⁸ *Acción*, 7/12/35, p. 6.

³⁹ *El Debate*, 7/11/35, p.3 [Editorial].

⁴⁰ *El País*, 2/11/35, p. 11 [Los estudiantes mantienen la defensa de la autonomía].

razón de sus principios. Frente a ellos, se pretende colocar la razón de la fuerza."⁴¹

Pese a la represión, las movilizaciones continuaron y mientras se discutía el proyecto en las comisiones del Parlamento "*La Federación de Estudiantes Universitarios*" organizó una serie de conferencias "*en las cuales destacados elementos universitarios se ocuparán del problema de la reforma de la enseñanza secundaria, que se encuentra en estos momentos a consideración de la Cámara de Diputados.*"⁴²

En esa misma línea, el Comité de Lucha de Preparatorios invitaba a todo el estudiantado a una Asamblea en la Asociación de Estudiantes de Medicina con "*el fin de armar ideas sobre la forma de defender la Autonomía Universitaria*"⁴³. Pocos días más tarde se reunió la Primera Convención Nacional de Estudiantes de Secundaria y Preparatoria, terminando su labor con la redacción de un manifiesto con doce puntos entre los que se destacan los siguientes:

"1º- Dar a publicidad un manifiesto reiterando una vez más su absoluto repudio a la proyectada reforma de la Enseñanza Secundaria, declarando enemigos del estudiantado a los universitarios que han participado en su confección [...]

2º- Hacer pública declaración de solidaridad con los profesores perseguidos y desterrados y exigir su inmediata reintegración al país.[...]

8º- Considerando que la reaparición de Jornada en forma periódica y regular es una necesidad perentoria se aprueba el plan de la Comisión respectiva [...]

11º- Designar un comité de lucha integrado por estudiantes de la Capital y del Interior que tendrá por objeto apoyar a la Federación de Estudiantes [...]

12º- Solicitar a la Federación de Estudiantes la admisión en su seno de dos dele-

gados de los estudiantes de Secundaria y Preparatorio de la Capital y dos delegados de los estudiantes del interior."⁴⁴

El semanario *Acción* adoptó una posición muy radical de rechazo a la ley de creación de Secundaria, considerando a la misma como una medida política de intervención y control del gobierno en la educación y en la Universidad debido a que ésta última era un foco de resistencia contra la dictadura terrista, y por lo tanto dicha ley no tenía un carácter pedagógico, ni respondía a las verdaderas necesidades de la educación: "*El parlamento como en tantas ocasiones hace oído sordo a esta extraordinaria unánime protesta y se resuelve –presionado por el sector herrerrista– aprobar la ley*"⁴⁵. En estas palabras se trasluce con claridad la escisión de Secundaria de la Universidad más como una medida política que pedagógica por parte de "*un gobierno que no puede perdonar a la Universidad la osadía de levantar su cabeza por encima del común rasero de sumisión que su política invasora ha ido imponiendo en el país*"⁴⁶.

"*Bueno; ya está consumado...*"⁴⁷, con ésta frase comienza el artículo comentando la ley ya aprobada: "*si el Sr. Terra no despierta... se encenderá... la revolución salvadora*". En dicho semanario se expresaba una de las posturas más radicales de rechazo a los hechos consumados y se cuestionaba lo que caracterizaba como una débil postura de las autoridades universitarias. A su vez, rechaza que lo sucedido en la Universidad se reduzca a discutir si se ha infringido o no un numeral de la Constitución, cuando el país está viviendo desde marzo del 33 en un gobierno bajo "*medidas extraordinarias*". En ese sentido se acusa al gobierno de ser una dictadura que intenta mantener al pueblo: "*ignorante, idiotizado y bestializado*"⁴⁸.

⁴¹ Ibidem.p.11

⁴² *El País*, 16/11/35, p.5.

⁴³ *El País*, 28/11/35, p.5.

⁴⁴ *El País*, 3/12/35, p.5.

⁴⁵ *Acción*, 21/10/1935, s/p [última página].

⁴⁶ *Acción*, 31/10/1935, p.6.

⁴⁷ *Acción*, 26/12/1935, p.8.

⁴⁸ *Acción*, 13/1/1936, p.5.

En el mismo artículo se planteaba a la Universidad como el: “*baluarte de la defensa del derecho*” y se afirmaba la idea de la importancia de la unión del pueblo contra el enemigo común: “*la dictadura*” poniendo de manifiesto los hechos de represión que se sucedían: “*destierros, disolución de manifestaciones por la fuerza, censura a la prensa, y un parlamento a su servicio*”.⁴⁹

Las reacciones frente a la ley tuvieron un impacto e influencia que escapó a la órbita montevideana y tuvo su eco en gran parte del país, por ejemplo, en Tacuarembó.

“*El Pueblo*”, publicación local opositora al terrismo, titulaba “*Glorias del régimen. Una gran jornada parlamentaria*”. Se hacía referencia a la ley como un “atropello”; un “zarpazo” contra la autonomía universitaria, puesto que era la manera de “*mutilar [...] nuestra primera institución de enseñanza la rama secundaria para colocarla bajo el ala depuradora del oficialismo*”.⁵⁰

Frente a las noticias publicadas en *El Pueblo*, la reacción local no se hizo esperar. El Comité de la Juventud Universitaria de Tacuarembó afirmó:

“*Haremos una oposición total e irreductible al gobierno actual: lucharemos por la amplia libertad de prensa y de reunión; por la vuelta de los desterrados y la libertad de los presos políticos; por el cese de las «llamadas «medidas extraordinarias», y por la restauración de la democracia como única fórmula de gobierno republicano para imponer y hacer respetar estos derechos exhortamos a todos los civiles de la oposición a formar un Frente Único del departamento*”.⁵¹

En 1936, cuando la ley ya estaba en vigencia y las nuevas autoridades habían asumido, un dirigente local escribió sobre lo que consideraba una gran derrota para la

Universidad. Y sobre todo, reclamaba a los docentes una postura más radical “*Los docentes se entregaron, algunos por error, otros por temor*”, decía el artículo. Citaba la opinión de un universitario, dirigente del grupo del Ateneo: “*nada se ha salvado, ni el honor*”. De todos modos, destacaba el aspecto positivo de las circunstancias afirmando que a partir de ese momento habría que trabajar para recuperarla. Alentaba en una postura muy radical a movilizarse mediante la huelga, la renuncia a los cargos y la abstención en las elecciones docentes. Reprochaba la actitud de los profesores: “*Los estudiantes harán o tratarán de hacer otra huelga; los profesores irán mansamente a firmar los libros de asistencia. El absurdo y la vergüenza: los soldados peleando y los oficiales cobrando el precio por su sumisión*”⁵².

5.2 Los docentes de Secundaria

La participación en la instancia electoral prevista en la ley de carácter secreto y obligatorio, dejó al descubierto las diferentes posturas dentro del profesorado. Por un lado, estaban quienes asumieron una posición de radical rechazo alineándose a la postura universitaria, y por otro estaban quienes defendían la ley por considerarla conveniente. Estos últimos obtuvieron la mayoría de la representación docente del primer Consejo al obtener dos de los tres cargos elegibles.

Eduardo de Salterain Herrera defendía esta reforma por considerar que aseguraba la autonomía de Secundaria y sería muy eficiente para atender sus propios problemas, hasta ahora desatendidos por las autoridades universitarias: “*Secundaria no es sólo el edificio de la calle Lavalleja sino que es la realidad palpitante de 25 liceos del interior*”, expresó en una conferencia⁵³. En salvaguarda del principio de autonomía, Salterain Herrera

⁴⁹ *Acción*, 13/1/ 1936, p. 5

⁵⁰ *El Pueblo*, Tacuarembó, 14/12/1935, p 1 Este diario era opositor al gobierno de Terra. Paradójicamente, llevaba el mismo nombre que el periódico terrista.

⁵¹ *El Pueblo*, Tacuarembó, 16/12/1935, p 1

⁵² *El Pueblo*, Tacuarembó, 4/5/1936, p 1

⁵³ *La Mañana*, 8/11/1935, s/p [La Reforma de Enseñanza Secundaria. Conferencia del profesor Eduardo de Salterain].

argumentaba que dentro de la universidad se carecía de autonomía y varios hechos ocurridos durante la década del veinte demostraban la injerencia del Poder Ejecutivo sin que en esas oportunidades se alzaran voces en contra. Las huelgas, protestas y estallidos de rebeldía originadas en 1935 carecían de fundamento porque la nueva ley, a su juicio, por primera vez daba cumplimiento a una aspiración postergada, como era la participación de profesores.

En la misma línea argumentaba el Doctor Mario Falcao Espalter:

*“La Universidad debe dar gracias al Gobierno de Marzo porque le crea posibilidades hacia el presente desconocidas para la Enseñanza Superior en el país [...] Deberá darse entonces un estatuto valioso y valedero a la vez que le restaure sus fuerzas hoy tan magras agotadas en amamantar a ese engendro de la Enseñanza Secundaria, parásito monstruoso a su costado que le impedía emprender seriamente la gesta de la ciencia pura y de la ciencia profesional sin preocupaciones por aquel gigantesco y gandul lactante...”*⁵⁴

El tema central para la Asociación de Profesores de Enseñanza Secundaria y Preparatoria se refería a la autonomía. Los aspectos centrales defendidos por la Asociación en el momento que el proyecto estaba a consideración de la Cámara de Diputados eran los siguientes: 1) la elección del Director de la Enseñanza Media por los profesores, rechazando la elección del mismo por parte de una terna elevada al Poder Ejecutivo y con determinadas exigencias políticas para su elección; 2) la eliminación del delegado del Poder Ejecutivo; 3) supresión de la Comisión Provisional para el gobierno de la sección y 4) el mantenimiento de la ley de efectividad del profesorado.

⁵⁴ La Mañana, 19/11/1935,s/p, [Preámbulo a la Reforma Universitaria, del Doctor Mario Falcao Espalter].

La Asociación destacó como positivas las transformaciones sustanciales realizadas al proyecto original redactado por el Ministro de Instrucción Pública. Los logros fueron los siguientes: 1) supresión del artículo que hacía referencia a la terna y el inciso que daba injerencia a los partidos en la designación del Director; 2) sustitución de los artículos que ponían en peligro la situación funcional de los profesores añadiendo que la Comisión Provisional no podría sustituir, nombrar o trasladar profesores ni modificar reglamentos ni contralores; 3) otro de los aspectos contemplados correspondía a la cantidad de votos exigidos –serían de un número menor al propuesto– al Consejo para revocar las medidas disciplinarias adoptadas por el Director; 4) de los 7 miembros en que se constituiría el Consejo Directivo, 6 serían profesores.

El 8 de noviembre se brindó un informe de lo considerado en la Asamblea de socios realizada en la jornada anterior por la Asociación de Profesores. Lo destacado de la nota es que se explicitaron los liceos del interior que adhirieron a las actuaciones de la Asociación. Los mismos fueron Flores, Florida, Carmelo, Colonia Valdense, San Carlos, Paso de los Toros, Río Negro y Durazno.

5.3. Las primeras elecciones docentes

Poco días después de promulgada la ley, se nombró un Consejo provisorio hasta que asumieran todas las nuevas autoridades, presidido por Esperanza de Sierra y el Teniente Coronel Tiscornia, como vicepresidente

En febrero de 1936 se realizaron las elecciones para designar a los tres docentes que habrían de integrarse al Consejo de Enseñanza Secundaria. Como se ha dicho más arriba, el voto de los profesores era obligatorio y secreto; se admitía la representación proporcional y se prohibía la acumulación por sublemas. Los tres que resultaran electos compartirían sus cargos con los representantes de Primaria, el de Enseñanza Industrial y el designado por el Consejo Central Universitario. Los can-

didatos que apoyaban la ley se unieron bajo el lema “Autonomía y Reforma” cuya figura más representativa era Eduardo de Salterain Herrera. Entre los opositores a la ley existía la expectativa de obtener una buena votación para sumar sus votos con el delegado de la Universidad y obtener así una mayoría decisiva para proponer la terna de donde surgiría el Director de Enseñanza Secundaria. Pero se dividieron en dos opciones: “Universidad” (Eugenio Petit Muñoz, Emilio Zum Felde, Carlos Zum Felde y Alicia Goyena, por citar algunos de ellos); y “Enseñanza” (Armando Acosta y Lara, Oscar Secco Ellauri, Elzear Giuffra, Pedro Daniel Baridón, Cayetano de Leoni, Juan C. Sabat Pebet, entre otros)⁵⁵.

Los resultados finales fueron los siguientes: “Autonomía y reforma” obtuvo 351 votos, “Universidad” 316 y “Enseñanza” 146 votos⁵⁶. La lista que ganó obtuvo 2 de los 3 cargos y “Universidad” el tercero. El nuevo director fue Salterain Herrera⁵⁷ quien había tenido una importante y activa participación en el Congreso de Profesores de Piriápolis de 1934.

Fueron los primeros consejeros: Elzeario Boix, Eduardo Mullin, Leopoldo Agorio, (los tres docentes electos), José Pedro Arias, Emilio Verdesio y Antonio Grompone delegados de la Enseñanza Industrial, Enseñanza Primaria y Normal y Universidad respectivamente.

6. SECUNDARIA EN EL CONTEXTO DE DICTADURA

Al inicio de su gestión el primer Director del nuevo Ente anunció que había llegado el momento de actuar con “serena decisión inquebrantable” e informó sus líneas de acción: “La completa transformación

⁵⁵ *El Día*, 8/2/1936, p 9 y Acción, 18/3/1936, p4. Citado por Maronna... *La dictadura y enseñanza secundaria...* ob. cit. p 172.

⁵⁶ *El País*, 21/2/1936, p3

⁵⁷ *Id* p 173

de la parte administrativa [...] una ordenación, estricta, racional y decisiva de los liceos, los profesores y los alumnos; [encarar] la faena pedagógica y los planes de estudios en su amplísima repercusión sobre el personal docente y los alumnos.”⁵⁸ Era necesario sentar las bases de la Enseñanza Secundaria.

Pero también este primer Consejo debía enfrentar la división del cuerpo docente puesta en evidencia durante las primeras elecciones. Las divergencias no estaban motivadas únicamente por la postura frente a la ley, sino también por la concepción acerca de los fines educativos, el rol del docente y la libertad de cátedra, un principio que gozaba de una amplia tradición dentro de la Universidad.

El diario herrerista *El Debate* expresaba en forma muy elocuente la “necesidad de encarrilar al profesorado disolvente”. “Con seguridad es preciso [...] llevar a los discolos a la buena senda, o eliminarlos como elementos perniciosos de la enseñanza. De lo contrario les auguramos desde ya a los dirigentes de nuestra enseñanza media un fracaso seguro”⁵⁹.

En junio de 1936 una circular del Consejo prohibió a los Directores decretar o permitir suspensiones de clase y si los profesores incitaban a los alumnos a incurrir en faltas colectivas estarían expuestos a las más severas sanciones⁶⁰. De la misma forma, los alumnos no podrían incurrir en faltas grupales, las que ir serán sancionadas con faltas disciplinarias y por lo menos dos inasistencias⁶¹.

⁵⁸ SALTERAIN y HERRERA, Eduardo de, *Enseñanza secundaria uruguaya y temas derivados*, Barreiro y Rarmos, 1942, pp 36-37. Citado por Maronna, “La dictadura...” ob cit, p. 174.

⁵⁹ *El Debate* 20/5/1936, p. 3 y 21/5/1936, p 3 [*El Consejo de Secundaria tiene ahora la palabra*]. Citado por Maronna, “La dictadura...” ob cit, p. 176.

⁶⁰ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Recopilación de los comunicados emitidos por las Autoridades en el Plazo V/1936-XII/1954 y que establecen normas por las que se rige la Institución. Ordenado por resolución C.A.3/I del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria de fecha 2/II/1955. Circular 2,1/VI/1936.

⁶¹ *Ibidem* circular 2, 1/6/1936.

Varios fueron los conflictos con los docentes que se produjeron durante este primer tiempo. En mayo de 1936, el Prof. Hugo Fernández Artucio fue suspendido por una semana por no acatar una orden de homenaje a José Enrique Rodó dispuesta por el nuevo Consejo. El profesor entendía que debería tratarse de una recomendación, pero nunca de una imposición y que por lo tanto cada docente en usufructo de su libertad de cátedra se reservaba el derecho de hacerla efectiva o no:

*“Si el Consejo estableciera con carácter imperativo el homenaje a determinados ciudadanos aparecería configurada una grave lesión a una suprema norma ética. Podrá considerarse a Rodó un ciudadano eminente pero una constatación semejante, como ninguna otra igualmente honrosa, constituirá razón para hacer un dogma de la memoria de aquel hombre eminente, ni de sus enseñanzas”.*⁶²

El periódico socialista *El Sol* denunciaba que varios profesores habían sido amenazados por pronunciarse contrarios al gobierno. Lo grave del caso denunciado por Emilio Frugoni, era que los hechos se habían producido fuera del ámbito liceal. Para el nuevo director de Secundaria, el docente debía cuidarse en su vida política externa *“porque compromete la investidura del Profesor, por la repercusión moral que ella refleja”*.⁶³

La amplia polémica en la prensa desatada en mayo de 1936 por todos estos casos, motivó la circular del 26 de junio de 1936, por la que se prohibía a los profesores opinar y pronunciarse ante la prensa sobre asuntos administrativo, así como brindar información o publicidad acerca de documentos internos. Lo fundamentaba haciendo referencia a una norma de la ex-Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del 9 de febrero de 1928.

En otra vertiente, la Dirección de Secundaria buscaba incorporar los *“hábitos patrióticos”* al sistema educativo. El 25 de agosto de 1936 fue celebrado en todos los establecimientos liceales de acuerdo a una normativa muy detallada acerca de cómo debía efectuarse.⁶⁴ Exigía también a los directores de cada liceo que comunicasen oficialmente un informe sobre los actos realizados.

Sin duda, estos primeros años marcaron un cambio de rumbo y estuvieron atravesados por grandes polémicas en torno al modo de conducción y a los intentos por controlar la tarea docente. Sin embargo, los empujes autoritarios en la enseñanza media, no fueron duraderos ni sobrevivieron la gestión de la primera dirección. Durante los años siguientes y en el marco de un nuevo contexto político, el nuevo Ente alcanzó una gran expansión.

⁶² *El Sol*, 1ª semana de junio, 1936, p 4. La Dirección de Enseñanza Secundaria persigue al compañero Fernández Artucio.

⁶³ *El País*, 3/5/1936, p 5 [La reforma de secundaria. Procedimientos fascistas contra el Prof. Fernández Artucio] Citado por Maronna, “La dictadura...” ob cit., p. 182.

⁶⁴ Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, *Recopilación de los comunicados emitidos por las autoridades en el plazo mayo de 1936-diciembre de 1954, y que establece las normas por las que se rige la Institución*, 1955, Circular N° 90, 21/7/1937, p.23.

Bibliografía

- Alcorta, Amancio, *La Instrucción Secundaria*, Buenos Aires, La Cultura Argentina, 1916.
- Bralich, Jorge, *Una historia de la educación en el Uruguay*, FCU, 1996.
- Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, *Recopilación de los comunicados emitidos por las autoridades en el plazo mayo de 1963-diciembre de 1954, y que establece las normas por las que se rige la Institución*, 1955
- De Salterain y Herrera, Eduardo, *Enseñanza Secundaria uruguaya y temas derivados*, Barreiro y Ramos, 1942.
- Enseñanza Secundaria, *Memoria presentada al Consejo Nacional por el presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain y Herrera, Marzo 1936-Marzo 1938, 1938*, Impresora Uruguaya, 1938.
- Grompone, Antonio. M., *Problemas sociales de la Enseñanza Secundaria*, Buenos Aires, Calíope, 1947.
- Jacob, Raúl, *El Uruguay de Terra. 1931-1938*, EBO, 1983.
- Maronna, Mónica, “La dictadura y Enseñanza Secundaria”, en Oribe Cures, et al, *El Uruguay de los años treinta. Enfoques y problemas*. Montevideo, EBO, 1994.
- Nahum, Benjamín; Cocchi, Ángel; Frega, Ana; Trochon, Yvette, *Historia Uruguaya Tomo 7. Crisis política y recuperación económica 1930 – 1958*, EBO, 1989.
- Odone, Juan y Paris, Blanca, *La Universidad Uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la UdelAR, 1971. Tomos 1 y 2.
- Pérez, Fausto, “Orígenes de Secundaria” en *Resumen pedagógico* N°2, Febrero, 1990.
- Pérez Pérez, Alberto, *Los entes autónomos de enseñanza en la Constitución Nacional*. Departamento de Publicaciones de la UdelAR, 1990.
- Petit Muñoz, Eugenio, *Historia sintética de la autonomía de la enseñanza media en el Uruguay*, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1969.
- Segundo, José Pedro, *Por la restauración de la cultura universitaria*, El Siglo Ilustrado, 1936.
- Vaz Ferreira, Carlos, *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*. Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, 1963.

Fuentes

- Actas del Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, Talleres Gráficos de A. Monteverde, 1935.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores(DSCS).
- Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes (DSCR).
- Registro Nacional de Leyes y Decretos (RNLyD)

Prensa:

- Acción*, marzo-mayo 1933; octubre 1935-febrero 1936.
- El Debate*, octubre 1935-febrero 1936.
- El Día*, noviembre-diciembre 1935; enero 1936.
- El País*, mayo- julio 1933; octubre 1935-febrero 1936.
- El Pueblo*, noviembre 1935-febrero 1936.
- El Pueblo*, Tacuarembó, marzo 1934; agosto 1935 –febrero 1936.
- El Sol*, setiembre 1935; febrero -marzo 1936; junio 1936.
- La Mañana*, octubre 1935-febrero 1936.
- La Voz del Pueblo*, Tacuarembó, 1935.

Revistas:

- Revista Cátedra*, 1934 -1935.

ANEXO

Ley 9.523, del 11/12/1935
ENSEÑANZA SECUNDARIA
SE INSTITUYE COMO ENTE AUTÓNOMO DEL ESTADO, SEÑALÁNDOSE
SU FIN, FUNCIONAMIENTO, ETC.

El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, reunidos en Asamblea General, **DECRETAN:**

Artículo 1°. Con la actual Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria del a Universidad y bajo la denominación de Enseñanza Secundaria, institúyese un ente autónomo del Estado, de acuerdo con el artículo 181 de la Constitución de la República.

Artículo 2°. La Enseñanza Secundaria tendrá como fin esencial la cultura integral de sus educandos. Tenderá a la formación de ciudadanos conscientes de sus deberes sociales. La Enseñanza Secundaria será continuación de la Enseñanza Primaria y habilitará para los estudios superiores.

Artículo 3°. El gobierno de este servicio compete al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Estará constituido por siete miembros: un Director y seis consejeros honorarios. Estos funcionarios durarán cuatro años y podrá ser reelectos por una sola vez, salvo que medie, entre una y otra elección, un período completo.

Artículo 4°. El Director de Enseñanza Secundaria será nombrado por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado (artículo 183 de la Constitución), a propuesta, debidamente fundada, del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Recibirá un sueldo mensual de quinientos pesos.

Artículo 5°. El candidato propuesto para este cargo necesitará haber obtenido, por lo menos, la mayoría absoluta de votos de los componentes del Consejo respectivo y poseer, además, las calidades siguientes: a) Gozar de autoridad moral. b) Estar versado en asuntos de educación general y ser particularmente

competente en cuestiones de Enseñanza Secundaria; c) Tener, cuando menos, 35 años cumplidos de edad y; d) Ser al presente o haber sido con anterioridad, por diez años consecutivos como mínimo, profesor de la institución. En el caso de que, realizadas tres votaciones en el plazo de ocho días después de instalado el Consejo, ningún candidato lograra la mayoría absoluta de votos a que hace referencia este artículo, el Poder ejecutivo designará al candidato más votado, y si hubiere más de uno con igual número de votos, designará uno de ellos.

Artículo 6°. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria estará integrado por los siguientes Consejeros e igual número de suplentes, simultáneamente designados: a. Uno, por el Consejo Central Universitario; b. Uno, por el consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal; c. Uno, por el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial; d. Tres elegidos por el Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Artículo 7°. Para ser Consejero de Enseñanza Secundaria, se necesita poseer las calidades siguientes: a. Ser persona de honorabilidad reconocida y de probado idoneidad para el puesto a que se le destina; b. Tener 25 años cumplidos de edad; c. Ser al presente o haber sido con anterioridad, por cinco años consecutivos como mínimo, profesor de la institución.

Artículo 8°. No rige para la designación del Consejero que corresponde al Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, el inciso a) del artículo 7°. El designado deberá ser Maestro de Instrucción Primaria, con no menos de diez años de servicios.

Artículo 9°. Podrán votar Consejeros: a. Los profesores en actividad de la Institución;

b. Los Jefe de Trabajos Prácticos de la misma, con tres años consecutivos de actividad en el cargo; c. Los ayudantes de Clase que hayan obtenido su cargo por concurso y tengan la misma antigüedad.

Artículo 10. El voto es obligatorio y secreto; la representación será proporcional y sólo por lemas. El Reglamento establecerá las sanciones que hagan efectiva esta disposición.

Artículo 11. En caso de ausencia, licencia o vacancia del Director, lo sustituirá interinamente el Profesor más antiguo de los que integran el Consejo. Este consejero será reemplazado, a su vez, durante el interinato, por el suplente respectivo. En caso de vacancia de la Dirección, el Consejo procederá de acuerdo con el artículo 5º de esta ley, dentro del plazo de quince días.

Artículo 12. El Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social y el Rector de la Universidad podrán concurrir en cualquier momento al consejo Nacional de Enseñanza Secundaria y tomar parte en sus deliberaciones, con voz pero sin voto.

Atribuciones del Director y del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria

Artículo 13. El Director de Enseñanza Secundaria ejercerá la Presidencia del Consejo, y es el Jefe de la Administración de la Enseñanza Secundaria de la República. Posee las facultades deliberativas que le corresponden como componente del consejo Directivo, y desempeñará la autoridad ejecutiva del gobierno técnico respecto de todas las oficinas y centros educacionales de su jurisdicción. Como presidente del Consejo ejercerá las prerrogativas inherentes a esta calidad y representará dentro del país y fuera de él, a la rama de la administración oficial que está bajo su superintendencia directa. Además entenderá y resolverá por sí mismo en todos los asuntos de carácter disciplinario, pudiendo tomar las medidas urgentes que estime necesarias para el mantenimiento del orden y el cumplimiento de las disposiciones reglamentarias. En este caso dará cuenta de lo actuado al Consejo, en la primera sesión ordinaria, y éste sólo podrá oponerse por mayoría absoluta de votos y fundando su oposición.

Artículo 14. El Director de Enseñanza Secundaria tiene bajo su inmediata dependencia las siguientes reparticiones, que integran en la actualidad las Oficinas de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria: Secretaría, Biblioteca e Inspección de Enseñanza Secundaria, con el personal que al presente las constituyen. Incorporánse la Contaduría y Tesorería del nuevo servicio, las que se organizarán con los empleados que puedan tomarse de las mismas Oficinas de la Universidad y los nuevos cargos que sea imprescindible crear. Oportunamente el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria proyectará la planilla de gastos correspondientes a estas dos últimas secciones y la elevará al Ministerio respectivo para su más pronta sanción legislativa. También le corresponde la superintendencia sobre todos los establecimientos oficiales de Enseñanza Secundaria.

Artículo 15. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria establecerá el plan general de estudios. Para modificar el número de años de duración de éstos, se requerirá sanción legislativa. Velará por los progresos de la segunda enseñanza y colaborará con el Director en el gobierno administrativo y técnico de esta rama de la administración pública. Sus facultades propias y deberes, así como sus relaciones con el Director, serán fijadas en el Reglamento que dictará dicho Consejo.

Artículo 16. El Consejo nombrará a sus empleados administrativos, podrá suspenderlos con goce de sueldo o sin él, y proceder a la destitución de los mismos, necesitándose, en este último caso, el requisito de cinco votos conformes. También nombrará a todos los funcionarios docentes respectivos, sin perjuicio de lo que establezca el Estatuto del Profesor, a que se refiere el artículo 23.

Artículo 17. Los miembros del Consejo de Enseñanza Secundaria –no son delegados o representantes de ninguna Corporación o Poder– cumplen sus funciones realizando los fines propios de la Institución, cuyo gobierno tienen por mandato de la ley.

Del patrimonio de la Enseñanza Secundaria y otras prescripciones sobre fondos de la Institución

Artículo 18. El patrimonio de la Enseñanza Secundaria queda constituido con los bienes y recursos que a continuación se enuncian: a) Con los inmuebles de propiedad del Estado que ocupan actualmente los diversos Liceos de Enseñanza Secundaria oficial y los que en lo futuro se incorporen con idénticos fines; b) Con el mobiliario, equipos y demás elementos con que cuentan en la actualidad las diversas entidades que constituyen esta rama de la Administración Pública; c) Con los fondos que le asignará la ley de Presupuesto de la Nación; d) Con las herencias, legados y donaciones que reciba de particulares o corporaciones; e) Con los derechos que recaude por concepto de expedición de títulos, productos de publicaciones, trabajos ejecutados por sus funcionarios o alumnos, u otro concepto cualquiera, siempre de acuerdo con los reglamentos que se expidan sobre la materia; f) Con los títulos, acciones y valores de cualquier clase, de su propiedad, así como con los frutos, intereses, utilidades y aprovechamientos de toda índole que provenga de sus bienes.

Los bienes raíces escriturados con anterioridad a la Universidad de la República, pero con destino a la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, quedan transferidos sin más trámite a este Ente Autónomo, el que entrará en posesión de los mismos, inmediatamente de promulgada la presente ley. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria proveerá sin más demora a su administración adecuada, de acuerdo con las leyes y reglamentos pertinentes.

Artículo 19. Las cantidades con que el Estado contribuye al sostenimiento de la Enseñanza Secundaria, de acuerdo con lo dispuesto en las leyes de 14 y 18 de enero de 1916, corresponderán, en su totalidad, a la Institución de la referencia. El Consejo de Enseñanza Secundaria tiene facultad para adquirir inmuebles con el voto conforme de cinco de sus miembros.

Artículo 20. Ninguna acumulación de sueldos podrá ser concedida por el Poder Ejecutivo sin previa declaración del Consejo de que es reclamada por el interés de la enseñanza,

expresando los hechos constitutivos de tal interés. Esta prescripción no tiene efecto retroactivo.

Incompatibilidades

Artículo 21. El Director de Enseñanza Secundaria no podrá ejercer simultáneamente ninguna otra actividad remunerada; pero estará obligado a atender su tarea de profesor en el desempeño de una clase. Terminado el ejercicio de su cargo, tendrá derecho a ser restablecido en la situación docente que ocupaba en el momento de su elección.

Artículo 22. Comprender al Director, a los Inspectores de Enseñanza Secundaria y a los Directores de Liceos, las incompatibilidades del artículo 68, inciso 4º, de la Constitución. Los miembros del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria están impedidos para acumular nuevos cargos docentes o desempeñar otras funciones administrativas dentro de la Institución, durante su permanencia en el consejo y, hasta pasado un año de la terminación de su mandato.

Disposiciones finales

Artículo 23. El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria establecerá, dentro del primer año de su funcionamiento, el plan general de estudios. Dictará, además, un Reglamento que determine sus funciones de gobierno y administración. Dentro del mismo plazo, la Corporación redactará también un proyecto de Estatuto del Profesor, el que será elevado al Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social para su aprobación legislativa.

Artículo 24. Encárgase a una Comisión integrada por cinco miembros, la inmediata organización de esta entidad directora y el cumplimiento de esta ley en cuanto corresponda a las funciones que se le confían, las cuales quedarán terminadas en el plazo de sesenta días a contar desde la fecha en que aquélla se constituya.

Artículo 25. Dicha Comisión ajustará su actuación a lo que prescribe el artículo 28, inciso 2º. No podrá, en ningún caso, introducir modificaciones en el plan de estudios, realizar nombramientos, traslados o destituciones.

Artículo 26. La Comisión de la referencia estará integrada por dos miembros del actual Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, que nombrará el Poder Ejecutivo, y tres miembros designados por el mismo Poder. Las vacantes que se produzcan en dicha Comisión serán provistas en igual forma.

Artículo 27. La Comisión comenzará a cumplir su cometido dentro de los diez días subsiguientes a la promulgación de esta ley. En los cinco primeros días de su actuación fijará la fecha de la elección de los representantes de los profesores y reclamará el cumplimiento del artículo 6° por parte de los organismos a que él se refiere. Estos deben expedirse dentro de los treinta días subsiguientes.

Artículo 28. Derógase el artículo 18 de la ley de 31 de diciembre de 1908, modificado por el artículo 10 de la de 27 de noviembre de

1915. Mientras no sea promulgado el Reglamento General y el Estatuto a que se refiere el artículo 23 de esta ley, el nuevo Ente Autónomo se gobernará provisionalmente por las prescripciones que lo han regido hasta hoy, siempre que no se opongan a la presente ley.

Artículo 29. El Poder Ejecutivo reglamentará esta ley.

Artículo 30. Comuníquese, etc. Sala de Sesiones de la Cámara de Senadores, en Montevideo, a 9 de diciembre de 1935.

ALFREDO NAVARRO, Presidente. JOSE PASTOR SALVAÑACH, Secretario.

MINISTERIO DE INSTRUCCION PUBLICA Y PREVISION SOCIAL

Montevideo, 11 de diciembre de 1935.

Cumplase, acúsese recibo, comuníquese, publíquese e insértese en el Registro Nacional de Leyes.

TERRA. MARTIN R. ECHEGOYEN

CAPÍTULO 3

Análisis de las primeras Memorias de Secundaria y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1936-1959

—oooo0000oooo—

PROFESOR COORDINADOR: RODOLFO GONZÁLEZ RISSOTTO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. VERÓNICA APARICIO SOSA, LICEO DEPARTAMENTAL
N° 1 “PROF. FLORENCIO COLLAZO”, MALDONADO.

PROF. SANDRA D’ÁVILA SORAVILLA, LICEO DEPARTAMENTAL
N° 1 “PROF. FLORENCIO COLLAZO”, MALDONADO.

PROF. MARÍA SALOMÉ FERNÁNDEZ BATISTA, LICEO N° 48 “BERNARDO PRUDENCIO BERRO”,
DE MANGA, MONTEVIDEO.

PROF. SILVIA ANAHÍ GÓMEZ BARBALACE,

SUBDIRECTORA DEL LICEO N° 30 “CAGANCHA” DE MONTEVIDEO, MONTEVIDEO.

PROF. CARLOS LOYARTE, LICEO DEPARTAMENTAL N° 1, “CORVA VIGLIOLA DE RENAUD”, ROCHA.

PROF. GABRIELA MÓNICA MONTAÑO PEREYRA, LICEO N° 2 “ROSALÍO PEREIRA”, ROCHA, ROCHA.

PROF. PATRICIA PAGOLA RIVERO, LICEO DEPARTAMENTAL N° 1 “PROF. FLORENCIO COLLAZO”, TURNO
NOCTURNO, MALDONADO.

PROF. YUDITH PEREIRA PEREYRA, LICEO N° 1 DE CEBOLLATÍ, ROCHA.

PROF. MARCELO SÁNCHEZ HORNES, LICEO N° 3 “EDUARDO VÍCTOR HAEDO”,
MALDONADO, MALDONADO.

PROF. JOSÉ PABLO SILVERA, LICEO DEPARTAMENTAL
N° 1 “CORVA VIGLIOLA DE RENAUD”, ROCHA.

PROF. ÁNGELA SOSA BARRIOS, LICEO N° 7 “JOAQUÍN SUÁREZ”, POCITOS, MONTEVIDEO.

COLABORARON CON EL EQUIPO AL COMIENZO DE LA INVESTIGACIÓN LAS PROFS. SILVANA GÓMEZ Y
PATRICIA SARAUZ, AMBAS DEL LICEO N° 2 “JOSÉ ALDUNATE FERREIRA” DEL CHUY, ROCHA.



3.1. Análisis de las primeras Memorias y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1936-1945

3.1.1. Marco histórico de 1930 a 1960

En el período comprendido entre 1930 y 1960 se produjeron importantes acontecimientos a nivel internacional que tuvieron una clara incidencia en el acontecer nacional.

Los ecos de la Primera Guerra no habían acabado cuando el sistema económico mundial pasó por uno de los trances más fuertes del siglo XX. La crisis de 1929 en los EE.UU. y su rápida propagación por el mundo generaron una serie de cambios, de los que casi ningún país quedó al margen.

En ese período de posguerra, desde el punto de vista político e ideológico se pudo asistir a una profunda crisis de las democracias liberales en el mundo y el ascenso de regímenes totalitarios, en la Unión Soviética, en Italia, en Alemania y en España.

Las economías primarias de los países de América recibieron el impacto y las contracciones del mercado internacional llevaron a que los sistemas políticos se vieran debilitados hasta la caída del régimen democrático como, por ejemplo, en Uruguay en 1933, dando lugar a un Gobierno que a su vez fue desplazado por otro Golpe de Estado en 1942. Entonces se reencauzó la vida democrática hasta comienzos de los años

sesenta en que se inició un proceso que culminó en 1973 con otro Golpe de Estado.

La crisis económica fue acompañada de la crisis política democrática y el debilitamiento del sistema democrático en la mayor parte de los países de la región. *“Lo que dio en llamarse la “Crisis de la democracia” y el surgimiento de regímenes autoritarios inspirados en la ideología del Fascismo, constituyó la manifestación política saliente de la depresión, de la que América Latina ofrece un ejemplo impresionante. A pesar de su tradición democrática, el Uruguay no escapó de ese proceso y el 31 de marzo de 1933 se produjo el golpe de Estado encabezado por el Presidente Dr. Gabriel Terra, el que contó con el apoyo de la burguesía ganadera, el alto comercio, la banca y el capital extranjero”*¹.

En el transcurso de la segunda mitad de la década del 30 se produjo el comienzo de la ansiada recuperación económica, asociada a la política de rearme europeo, preparándose para la Segunda Guerra Mundial. Simultáneamente ocurrió el agotamiento de las condiciones que habían generado el surgimiento del régimen “terrorista” y se abrió con ello, la transición democrática

El inicio de la Segunda Guerra Mundial produjo un importante incremento de los pre-

¹ German D'Elía, “El Uruguay Neo-Batllista 1946-1958”. Ediciones de la Banda Oriental, 1982, pág. 122

cios de las materias primas en el mercado latinoamericano, debido a una firme demanda de las mismas. La coyuntura internacional ofreció un importante y sorprendente estímulo económico traducido en un aumento de las exportaciones y un significativo crecimiento del sector industrial. Se inició aquí un período de florecimiento económico y social que desarrolló una pujante y característica clase media nacional.

Promediando la década del 50, el sistema económico comenzó a exhibir síntomas de una crisis que se fue agravando a medida que transcurría el tiempo. El último ejercicio en que el país mostró una balanza comercial favorable fue 1954. A partir de ese año comenzó a registrar déficit. En el ámbito político se produjo la reforma constitucional de 1951, que estableció el sistema ejecutivo colegiado, y a fines de ese período el descontento generado por la crisis económica y la creciente insatisfacción social, habilitó la rotación de los partidos políticos en el gobierno nacional.

3.1.2 Introducción

Hasta el año 1935 la Enseñanza Media –conducida por el entonces denominado Consejo de Enseñanza Secundaria y Preparatoria– se encontraba en el ámbito de la Universidad de la República, desde 1849 (año de su instalación).

La rama Preparatoria funcionaba como paso previo para el ingreso a los estudios universitarios.

La ley Orgánica de Enseñanza Secundaria, aprobada el 9 de diciembre de 1935 por la Cámara de Senadores, promulgada el 11 y reglamentada el 16 de diciembre del mismo año por el Presidente Dr. Gabriel Terra, marcó una nueva etapa en la vida e historia de Secundaria en el Uruguay al instituir el Ente Autónomo o del Estado con la denominación Enseñanza Secundaria.

Iniciar una nueva etapa implicaba, e involucra siempre, repensar lo existente y pretender darle nuevos rumbos, entre los que se en-

contraba especializar y profundizar las políticas desarrolladas por un Estado crecientemente interventor y regulador de las políticas nacionales. Eso quedó claramente expresado en la publicación oficial de la nueva Dirección de Secundaria: los “Anales de la Enseñanza Secundaria”, donde se señalaba que “*La reforma de la enseñanza Secundaria [...] ha estado determinada substancial y fundamentalmente por este hecho: el régimen liceal existente era inadecuado para la formación del adolescente uruguayo*” y concluía, haciendo un análisis de la situación educativa, que “*El régimen liceal se descompone de una serie de hechos: cuerpo docente, sistema de autoridades, régimen de estudio, plan de estudios, programas, posibilidades materiales de realización, contralor, etc.*”

“*La nueva organización institucional de Secundaria inició la reforma aplicando un nuevo espíritu a la modificación de cada uno de esos hechos*”²

Esta era la visión oficial del Gobierno de Gabriel Terra, surgido en las elecciones de noviembre de 1930, y prolongado tras el Golpe de Estado del 31 de marzo de 1933.

3.1.3 Pinceladas de los nuevos tiempos

La reforma del sistema conllevaba tener presente aspectos del pasado, presente y proyección hacia el futuro de los distintos actores educativos. El primer Director del Consejo Nacional de Educación Secundaria, Eduardo de Salterain Herrera, así lo planteaba cuando haciendo un balance del país y su sistema educativo señalaba que “*Si hasta fines del siglo pasado la enseñanza media –preferentemente humanista y literaria– pudo ser considerada como el centro de formación de una “élite” destinada a ocupar los puestos de directivos en todos los dominios, hoy, las complejidades de las actividades económi-*

² Carlos Lacalle y Alberto Rusconi (redactores responsables). “Anales de la Enseñanza Secundaria”. Tomo II. Enero y febrero de 1937. pág. 3

cas y los progresos de la técnica han cambiado fundamentalmente este concepto y, para llenar debidamente su misión, esta enseñanza no sólo ha de preparar a una parte de la juventud para los estudios superiores sino también proporcionar, al mayor número, la cultura general y la formación técnica indispensables para hacer frente a las exigencias de la vida moderna.

“Esta evolución y el anhelo de las masas que ya no se conforman con los beneficios de la escuela primaria y reclaman su derecho a una cultura más amplia, son las que explican el desarrollo de la enseñanza media...”³

3.1.4. Las primeras autoridades de Enseñanza Secundaria

Teniendo como marco las disposiciones legales de su creación y siguiendo los procedimientos establecidos en las mismas, el nombramiento de los integrantes del primer Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria recayó en Eduardo de Salterain Herrera como Director Nacional y en el Arquitecto Leopoldo Agorio, el Doctor José F. Arias, el Arquitecto Elzeario Boix, el Ingeniero Agrónomo Eduardo Mullin y el Profesor Emilio Vardesio como Consejeros. Actuaba como Secretario Antonio Saint Laurent. En la ocasión de la elección de Consejeros hubo listas opositoras de los profesores contrarios al Golpe de Estado que tomaron parte de dichos comicios, como se vio en el capítulo anterior.

El siguiente Consejo, de 1938 a 1940, estuvo integrado también por el Prof. Eduardo Salterain Herrera que lo presidió, acompañado por el Prof. Emilio Vardesio, Arq. Leopoldo Carlos Agorio, Arq. Elzeario Boix, Dr. José F. Arias, Prof. Ricardo Martínez Quiles. El 4 de agosto de 1939 se incorporó el Dr. Antonio M. Grompone, como delegado de la Universidad.

³ Eduardo de Salterain Herrera. “Liceos de Enseñanza Técnica”. Publicado en “Anales de la Enseñanza Secundaria”. Tomo IV. Montevideo, mayo- junio de 1939

3.1.5. Situación del sistema

3.1.5.1. Los Liceos. Los Turnos

Los Liceos Oficiales de Montevideo e Interior 1936- 1938

Cantidad Liceos Públicos Montevideo	Cantidad Liceos Públicos Interior
Diurnos	7
Nocturnos	3
Sección Femenina	1
Liceos Habilitados (Bajo Control Estatal)	
23	
Otros Institutos Oficiales dependientes del Consejo en Montevideo	
<ul style="list-style-type: none"> • Observatorio Astronómico • Biblioteca Central de Secundaria 	

Atender cada situación particular del sistema requería, de acuerdo con los objetivos generales del mismo, encontrar y desarrollar políticas específicas. Tal es el caso del Liceo Nocturno, el cual representaba, de acuerdo con las propias expresiones de los contemporáneos, un problema. La dificultad mayor que se planteaba era considerar el turno nocturno con los mismos criterios que los otros, desconociendo por tanto que el estudiante del Nocturno tiene una realidad distinta en tanto es un “hombre que trabaja”, tiene un bagaje cultural y político ya incorporado y responsabilidades en el ámbito familiar. A su vez, se planteaba que éste, por sus propias características tenía urgencia para culminar sus estudios. Tiempos distintos, alumnos distintos, todo ello requería una política específica para afrontar la realidad educativa del Nocturno reconociendo sus realidades particulares y brindando una puerta abierta para la población educativa a atender y promover. Por ello, en 1936 se introdujo una reforma en el turno promoviendo la división en tres reparticiones. Esta reforma atendía también a la denunciada “agitación comunista” desarrollada en los Nocturnos,

postura ideológica mantenida por la coalición gubernamental. Y el resultado fue “... una decantación de los elementos disolventes dentro del alumnado, creó la posibilidad de un mejor contralor, posibilitó la restauración de la disciplina, y sirvió para formar comunidades más compactas y susceptibles de ser accionadas con mayor eficacia”. Finalmente “desde entonces se vive un momento de tranquilidad en el Liceo Nocturno.”⁴

3.1.5.2. Las Estructuras Edilicias

La situación edilicia de los liceos públicos fue una de las tareas que pretendió atender como prioritarias el nuevo organismo ya que “El recinto donde se imparte de enseñanza Secundaria en nuestro país, es, con contadas excepciones, un lugar inadecuado y muchas veces poco decoroso para albergar a los jóvenes”.⁵

Es más, y como un dato que requería una rápida respuesta en políticas edilicias, hacia 1937 se destacaba que del total de liceos públicos del país, Secundaria contaba con 9 edificios propios mientras que los restantes 26 eran alquilados.

Incluyendo un período más amplio-lo cual nos permite visualizar a más largo plazo la política expansiva del sistema- los liceos creados entre 1921 y 1940 llegaron a 10, 4 en Montevideo y 6 en el interior; y entre 1941 y 1950, 22, correspondiendo 3 a Montevideo y 19 al interior del país.

Esta política de expansión fue de la mano con la percepción de la educación como un elemento de integración nacional. Es significativo en este sentido el planteo del Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Eduardo Víctor Haedo, quien señalaba en una reunión con el Consejo Nacional de Enseñan-

za Secundaria, el 5 de enero de 1937, que “... la mejor manera de conmemorar el aniversario de la Cruzada de los Treinta y Tres Orientales sería levantar algunos edificios liceales”⁶.

La Historia, la educación, los edificios liceales como símbolos vivos del esfuerzo nacional, en definitiva, un sistema que pretendió abarcar cada vez más población y llegar a todo en territorio nacional, se dieron aquí de la mano ya que de acuerdo con las expresiones de Haedo se asocian –o pretenden asociar porque el planteo del Ministro es “apurar” la construcción de los liceos para poder inaugurarlos el 19 de abril– los “hechos fundacionales” del Uruguay a la expansión del sistema educativo. Este punto de vista no es aislado sino que representó un elemento característico en la búsqueda de la construcción y afirmación de la identidad nacional, propia de las primeras décadas del siglo XX. Otro ejemplo, vinculado a los contenidos que se pretendía impulsar en el nuevo sistema, lo da las afirmaciones del Inspector José Pereira Rodríguez cuando señalaba la importancia de incluir, desde la perspectiva de la enseñanza de la cultura moral, las obras de Blanes –el denominado “Pintor de la Patria” y autor del “Juramento de los Treinta y Tres Orientales”–, “[...] como elementos de enseñanza (de) aquellos que reflejen los verdaderos valores artísticos de la República”⁷

El proceso de incorporación de liceos, iniciado en 1912, hizo que de 23 establecimientos oficiales en 1920, se llegara a 92 en 1964, respondiendo frecuentemente a intereses e impulsos de las comunidades vecinales. Este fenómeno, se iniciaba con la creación de un “liceo popular” y al cumplir los requerimientos reglamentarios obtenía la habilitación y la posterior oficialización, como se puede ver en el Parágrafo 3.4.2.

⁴ “Anales...”, Tomo II., Setiembre- octubre 1937, pág. 522.

⁵ Carlos Lacalle y Alberto Rusconi. “Anales...”, ob. cit., Pág. 5

⁶ Carlos Lacalle y Alberto Rusconi. Anales... ob. cit., pág. 44.

⁷ José Pereira Rodríguez. La Enseñanza de la cultura moral. En “Anales...”, ob. cit., pág.175.

Los primeros edificios concebidos según los requerimientos educativos de Enseñanza Secundaria, se crearon en la década del '40.

La instalación y desarrollo de los liceos departamentales oficiales estimuló además la actividad privada, creándose nuevos establecimientos de enseñanza secundaria privados, para suplir la insuficiencia del Estado, dado que el aumento de estudiantes rebasaba la capacidad locativa de los establecimientos oficiales.

Ante la expansión de liceos la Dirección de la Enseñanza Secundaria aprobó un Reglamento sobre Institutos Habilitados en 1937.

Entre los años 1936 y 1938, de acuerdo a la *Memoria* presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General Eduardo de Salterain Herrera, la situación en cuanto a los edificios de Enseñanza Secundaria se caracterizaba por tener un gasto de alquileres que ascendía mensualmente a \$ 2.300 y anualmente a \$ 27.600 entre la Dirección General, Liceos de la Capital y Sección Femenina (Instituto José Batlle y Ordóñez). En los Liceos Departamentales ascendía a \$ 3.325 mensuales y a \$ 39.900 anuales, en total. En cuanto a Gastos de Conservación y reparaciones de edificios, sumaba mensualmente \$ 300 y anualmente \$ 3.600.

En la *Memoria Salterain Herrera* se menciona que en 1937 los liceos con edificio propio eran: el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo; el Liceo Nocturno-Sección Preparatorios; el Liceo N° 5 "José Pedro Varela"; el Liceo de Colonia; el Liceo de Dolores (recién terminado); el Liceo de Florida; el Liceo de Salto; el Liceo de San José y el Liceo de Soriano; o sea el 26% del total de liceos.

En cuanto a los liceos con locales alquilados, en 1937, eran: el N° 1 "José Enrique Rodó"; N° 2 "Héctor Miranda"; N° 3 "Dámaso Antonio Larrañaga"; N° 4 "Juan Zorrilla de San Martín"; N° 6 "Francisco Bauzá"; los Liceos Nocturnos - División Primera y División Segunda; la Sección Femenina y Anexo; y los liceos de Artigas, Canelones, Carmelo, Colonia Valdense, Cerro Largo, Dolores, Durazno, Flores, Lavalleja, Maldonado, Paysandú, Paso de los Toros, Río Negro, Rivera, Rocha, Sarandí, San Carlos, Tacuarembó y el de Treinta y Tres; o sea el 74%.

CUADRO SOBRE LOCALES LICEALES

Liceos ⁸	Locales propios		Locales alquilados	
		%		%
Interior	24	25%	18	75%
Montevideo	11	27,5%	8	72,5%
Total	35	26%	26	74%

Los edificios liceales en construcción, en 1937, eran: la Sección Femenina de Montevideo; el Liceo de Paysandú y el Liceo de Rocha⁹

Se realizaron objeciones a los criterios imperantes en el diseño de edificios liceales, como ser, que: a) el vínculo entre los educadores y los responsables del diseño no se estableció en forma permanente y sistemática; b) no se definieron las normas técnicas de diseño; c) no se realizaron estudios sobre el mejor aprovechamiento de la mano de obra y de los materiales; d) no se logró un efectivo abatimiento de los costos de construcción, de mantenimiento y de conservación.

3.1.5.3. Crecimiento y expansión del sistema

Si hay un elemento que caracteriza la historia de la Educación Secundaria a lo largo del siglo XX es precisamente el desarrollo de una política que pretendía cubrir y atender la demanda de cada vez más alumnos de diversos orígenes sociales y lugares geográficos, lo cual implicaba en definitiva el crecimiento y expansión del sistema como un todo (con lo que ello significa en asignación de recursos, locales educativos, cargos docentes, etc.).

Ello reflejaba a una sociedad en transformación y construcción que ponía énfasis en las imágenes y realidades del "*Uruguay del Centenario*", o sea: la integración social, la generación de oportunidades, las expectativas

⁸ Elaborado sobre la base de datos de la Memoria Presentada al Consejo Nacional por el Presidente y Director General Eduardo de Salterain y Herrera. (1937-1938)

⁹ *Ibidem*.

de superación y desarrollo de una sociedad de consensos: en definitiva, la tendencia a la construcción de una sociedad igualitaria y homogénea. La percepción del Uruguay como lugar de excepción la explicitaba claramente el Prof. Carlos Lacalle en representación del país en la VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública, desarrollada en Ginebra en julio de 1939, cuando señalaba que “... el Uruguay admite la instalación y la circulación humanas, y la explotación agraria en la totalidad de su territorio. Situado ventajosamente en la zona templada, [...] le permite albergar a los hombres provenientes de todas las latitudes y explotar provechosamente las producciones típicas de las tierras mediterráneas y templadas. Sus dos millones y medio de habitantes constituyen un conjunto homogéneo, sin elementos asimilables a la civilización, sin separaciones raciales, sin problemas intensos de lucha religiosa e ideológica. No existen discrepancias fundamentales en lo que se refiere a criterios de institucionalidad democrática y de justicia social y su legislación no está impregnada de una fuerte tendencia solidarista y asegura todos los derechos, deberes y garantías que permiten, desde la seguridad del hogar hasta el derecho amplio de asociación, desde la total libertad de cultos hasta la completa libertad de enseñanza. [...] No existe en el Uruguay, propiamente, una “cultura de élite” separada de una “cultura de masa”. Todas las soluciones elaboradas por el esfuerzo individual de nuestros pensadores, o por el colectivo de nuestros centros científicos, se vierte inmediatamente en los centros de instrucción pública. Estos reflejan el “substratum” ideológico y el acervo cultural de la nación.”¹⁰

El resultado lógico de este Uruguay era un sistema educativo que se sentía y valoraba,

¹⁰ Exposición de Carlos Lacalle en VIII Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Ginebra, 17 de julio de 1939. citada en “Anales...”, ob. cit., Tomo IV, Julio 1939, páginas 223 y 224.

debido a la generación de oportunidades y superación individual y social que conllevaba.

La expansión y el crecimiento del sistema resultaban por ello un aspecto de política nacional y llevaban inexorablemente a mayores asignaciones presupuestales, más liceos, más docentes y obviamente, más alumnos incluidos.

3.1.5.4. Presupuesto

El rubro presupuestal fue un elemento central en la medida que el gasto educativo reflejaba la intención del Estado de estimular el crecimiento y calidad del sistema, representando a su vez una respuesta de éste a la demanda social por acceder a la educación. Aunque también cabe aclarar, en una clara asunción de la realidad, que estaba determinado por las posibilidades económicas del país, tal cual lo reconocía el propio Director Nacional Eduardo de Salterain Herrera.

En el año 1936 la asignación presupuestal para todo el sistema fue de \$2.203.769,62, mientras que al año siguiente la misma fue de \$2.526.720,00, con un crecimiento de \$322.950,38, (lo cual significaba un aumento del 14,65%). La composición de esta inversión educativa se desglosaba en un 91% correspondiente a salarios (entre funcionarios docentes y administrativos) y el restante 9% correspondiente a otros gastos.

A su vez se calculaba que el costo medio anual por alumno ascendía a \$164,05.

Asignación Presupuestal para todo el Sistema

Total	Salarios	Otros gastos	
1936	\$ 2.203.769,62	91%	9%
1937	\$ 2.526.720,00		

Crecimiento registrado entre 1936-1937: \$ 322.950,38 (14,65%)

A los efectos de tener un panorama más completo sobre el presupuesto, se adjunta como Anexo N° 1 el Proyecto correspondiente al

año 1936, en el que aparece una información desagregada de los sueldos, los gastos e inversiones previstas por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

3.1.5.5. Número de alumnos y grupos

El número de alumnos que abarcaba el sistema y la asignación de grupos, confirma la tendencia de crecimiento. Mientras en 1930 el número de alumnos era de 8.155, en el año 1936 pasó a 12.039 (el porcentaje de crecimiento para este período es de 47,6%). En el año 1936 la cantidad de alumnos que en Montevideo asistían a clases de 1º a 4º era de 6.398 y en 1937 pasó a 6.522; lo mismo ocurrió con los Institutos Habilitados que pasaron de 1352 a 1750 alumnos en los años señalados. Para el Interior la cifra era a la baja, ya que se pasó de 5.468 a 5.352 (lo que significó el 2.12%), aunque ello no afectó significativamente el porcentaje global.

Un dato significativo e interesante es que de un total de 6.522 alumnos registrados entre 1º y 4º año en Montevideo, 999 eran extranjeros (lo cual significaba un 15,3 %).

A su vez, y como parte del proceso que acompaña el crecimiento del alumnado, del año 1935 a 1936 se crearon 26 nuevos grupos y de 1936 a 1937, 27 (incluyendo en estos datos los Liceos de Montevideo, Interior y los Habilitados).

En lo que se refiere a número de grupos que funcionaron en cada Liceo. En 1936, en Montevideo, en el Liceo N° 1: 19 grupos; en el Liceo N° 2: 26 grupos; en el Liceo N° 3: 12 grupos; en el Liceo N° 4: 20 grupos; en el Liceo N° 5: 26 grupos; en el Liceo N° 6: 8 grupos; en el Nocturno División Primera: 8 grupos; en el Nocturno División Segunda: 8 grupos; y en la Sección Femenina: 37 grupos. En 1937, la diferencia con el año anterior es que el Liceo N° 2 bajó a 24 grupos, el Liceo N° 6 aumentó a 16 grupos, el Nocturno División Primera a 9 grupos y Nocturno División Segunda a 9 grupos.

La población estudiantil de Enseñanza Secundaria que a fines del siglo XIX, no alcanzaba los 500 alumnos, en la segunda década del XX llegaba a varios miles. La evolución puede apreciarse en el cuadro correspondiente.

Como se puede ver, entre la década del treinta y mediados de la década del cuarenta la Enseñanza Secundaria creció en forma acelerada, ampliando su cobertura social hasta llegar, en la década de los cincuenta, a casi la cuarta parte de los jóvenes en edad liceal. Pero ¿qué factores habían hecho que esto sucediera?: *“La aceptación de esa enseñanza –que parecía no servir para nada– estaba sin duda ligada a una cierta imagen formada en las clases medias nacionales respecto al valor de los estudios secundarios; el certificado de estudios permitirían al joven escapar a la suerte del trabajo manual o del empleo no calificado, le permitiría acceder al plano de ocupaciones más distinguidas: auxiliar administrativo, empleado bancario... o quizás jefe de compras, gerente. Y si bien, la enseñanza secundaria no capacitó especialmente para esos roles ocupacionales, lo cierto es que pronto comenzó a exigirse el haber cumplido el ciclo secundario para acceder a ellos, con lo cual quedó justificada su necesidad para aquellas clases medias.”*¹¹

Otro dato que refleja esta tendencia y las expectativas sociales respecto de la educación es el de que la mayoría de los liceos públicos (22 de 35) tenían sociedades de padres funcionando.

3.1.5.6. La estructura del Sistema

De acuerdo con el Presupuesto de 1937 y en la medida que el sistema se expandía, éste asumía funciones y competencias cada vez más diversas que nos muestran la com-

¹¹ “Una Historia de la Educación en el Uruguay- Del Padre Astete a las Computadoras”- Jorge Bralich. Fundación de Cultura Universitaria 1º Edición, junio 1996. Pág. 112

ALUMNOS ENSEÑANZA SECUNDARIA PÚBLICA (1931- 1942)

Localidad	1931	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942
Montevideo(varones)	3247	3858	3948	4101	4180	4275	4401	6441
Montevideo(mujeres)	1896	2510	2574	2690	2818	2850	2952	3764
Montevideo (total)	5143	6368	6522	6791	6998	7125	7353	10205
Interior(varones)	1948	2590	2521	2456	2592	2655	2888	2857
Interior(mujeres)	2293	2878	2831	2759	2882	2928	3203	3128
Interior(total)	1948	2590	2521	2456	2592	2655	2888	2857
Total Varones	5195	6448	6469	6557	6772	6930	7298	9298
Total Mujeres	4189	5388	5405	5449	5700	5778	6155	6892
Total Nacional	7091	8958	9043	9247	9590	9780	10241	13062

Fuente: Dirección General de Estadísticas y Censos, Boletín 1931 y Anuario 1942.

plejidad de servicios y miembros administrativos y docentes que lo componían. Para adquirir una idea de ello basta ver el Organigrama del Sistema que se estructuraba en base a la Dirección General, el Consejo, un conjunto de oficinas y direcciones que incluían Contaduría, Tesorería, Inspección de Servicios, Archivo, Entradas e Informes, Reválidas y Concursos, Edificación liceal, Oficina de Adquisiciones, Biblioteca y Publicaciones, Observatorio Astronómico, Museo de Historia Natural, y la Inspección de Enseñanza Secundaria (con siete cargos de Inspectores presupuestados hacia 1937).

A esto habría que agregar los 35 Liceos Públicos de todo el país para el período. Darle forma y hacer funcionar toda esta estructura implicaba no solo resortes organizativos y de administración, aspectos ya de por sí importantes, sino articular el sistema en base a determinadas misiones u objetivos. Así lo expresaba Eduardo de Salterain Herrera cuando planteaba que *“Secundaria no es un problema de contabilidad, ni asunto exclusivo de balances, ni cosa que se contraiga a los contornos de los reglamentos, ni, solamente, conflicto de provisión de puestos. Es algo de todo eso si quiere ser organismo pulido dentro de un orden de administración pública, pero por encima de todas las cosas, de la inmediatez de sus resortes burocráticos, es laboratorio de personalidades, taller de forja para la conciencia nacional, forma flexible de solución para ese punto*

*neurálgico y crítico que se llama educación del adolescente.”*¹²

3.1.5.7. Los funcionarios docentes

Si se considera los datos planteados en la Memoria 1936-1938 los docentes que ejercían su tarea a marzo de 1938 eran algo más de 1.000, cubriendo Montevideo e Interior. A ellos habría que sumar 160 ayudantes de clase y 60 adscriptos en los liceos de Montevideo (recordar que el número de liceos en la capital era a la fecha 11).

El ingreso de los profesores al sistema se procesaba por concursos de oposición, méritos y combinados y por designación directa del Consejo en forma excepcional. Los requisitos para ejercer la docencia eran veintiún años de edad y ciudadanía natural o legal.

Pensar en el crecimiento del sistema requería en la época no sólo avanzar en la cantidad y cobertura del mismo, sino también en la capacitación y formación de los docentes. Ello se expresaba en la posición de los propios docentes que reclamaban, en la Primera Concentración de Profesores Liceales realizada en 1937, la urgente creación de un Instituto Normal permanente para estudiar las características psico-físicas del alumno, la pedagogía ge-

¹² “Anales...”. Ob. Cit. Tomo IV. Enero- febrero 1939. Pág. 7

TABLA DE DOCENTES DE MONTEVIDEO

	PROF. VARONES		PROF. MUJERES		TOTAL	%
		%		%		
PROFESORES	519	71,59%	210	65,64%	729	69,76%
AYUDANTES DE CLASE	110	15,17%	54	16,87%	164	15,69%
ADSCRIPTOS	39	5,38%	21	6,55%	60	5,75%
PERSONAL ADMINISTR.	57	7,86%	35	10,94%	92	8,80%
TOTALES	725	100%	320	100%	1.045	100%

TABLA DE DOCENTES POR DEPARTAMENTO

DEPARTAMENTO	NÚMERO DE PROFESORES	PORCENTAJES
MONTEVIDEO	729	58,23 %
TOTALES MONTEVIDEO	729	58,23 %
ARTIGAS	20	1,59 %
CANELONES	29	2,31 %
COLONIA	14	1,12 %
CARMELO	19	1,52 %
COLONIA VALDENSE	11	0,88 %
MELO	23	1,84 %
MERCEDES	41	3,27 %
DOLORES	14	1,12 %
DURAZNO	28	2,24 %
TRINIDAD	21	1,68 %
FLORIDA	18	1,44 %
SARANDÍ GRANDE	14	1,12 %
LAVALLEJA	25	2 %
MALDONADO	12	0,96 %
SAN CARLOS	16	1,27 %
TACUAREMBO	19	1,52 %
PASO DE LOS TOROS	19	1,52 %
PAYSANDÚ	42	3,35 %
FRAY BENTOS	15	1,20 %
RIVERA	20	1,60 %
ROCHA	24	1,92 %
SALTO	42	3,35 %
TREINTA Y TRES	16	1,27 %
SAN JOSÉ	21	1,68 %
TOTALES DEL INTERIOR	523	41,77 %
TOTALES	1252	100 %

neral, las metodologías de cada asignatura así como adquirir especialización técnica de cada área del aprendizaje.

También resultaba importante la visión que se tenía de los docentes del Interior en la medida que se pretendía la expansión del sistema a todo el país, aspecto que ya venía tomando

cuerpo desde la ley que creaba los Liceos Departamentales a fines de 1912. El mismo Salterain Herrera respondía a este aspecto cuando se le preguntaba –en entrevista ya citada del diario “*El Telégrafo*” de Paysandú– la opinión de los profesores de “*tierra adentro*”, ante lo cual señalaba la excelencia de los

mismos y el conocimiento que personalmente tenía de la situación, ya que había ejercido su cargo en el Interior durante once años, por lo cual señalaba que: “Conozco pues, en carne propia, sus inquietudes, sus aspiraciones y hasta su aislamiento. Sé de las diferencias de sus problemas. Conozco la absorción metropolitana. Sé, porque lo he visto en mis últimas visitas, los altísimos valores de muchos profesores, cuya actuación excepcional los haría ejemplo en Montevideo, dignos de ser oídos aquí... [hace una pausa ... y como hablando consigo mismo prosigue] ...no, están bien donde están.”¹³

3.1.5.8. Los funcionarios administrativos y de servicio

El personal administrativo para Montevideo era de 130 funcionarios más los 24 Secretarios Bedeles correspondientes a los liceos del interior y 3 auxiliares para los Liceos con Cursos Preparatorios. El personal de servicio lo constituía un total de 107 funcionarios, discriminados en 13 para los organismos de la Administración Nacional, 67 para los liceos de Montevideo y 27 para los Liceos Departamentales.

3.1.5.9. Finalidades y visiones del Sistema: Nación, Estado y Educación

De los documentos, surge inequívocamente el pensamiento rector que se planteaba para la Enseñanza Secundaria en el Uruguay en la época de su creación. Por ejemplo, las ideas y sentimientos de localismo, patriotismo y nacionalismo, aparecían en forma recurrente en la opinión del Inspector José Pereira Rodríguez. Según su análisis del quehacer educativo, el educando va construyendo desde su ámbito familiar y desde el propio sistema (en una relación de ida y vuelta) estos elementos de iden-

tificación. Para él: “El localismo ha de ser expuesto en su concepto afirmativo de sentimiento, de afectividad, de apego al terruño, sin otro contenido que la vinculación emotiva...” y con “... la admiración permanente por todo lo que implique un bien de la Patria”. Esta postura ideológica del oficialismo y sus representantes en Secundaria, debe ser comprendida teniendo en cuenta la pugna que dividía al mundo en la década del 30 en el plano de las ideas: democracias liberales, comunismo, nazismo, fascismo y su cercano enfrentamiento bélico. Ese combate ideológico también se reflejó en el país y una muestra de ello es que el Presidente Gabriel Terra dio el Golpe de Estado el 31 de mayo de 1933, fuera quien designó a Eduardo de Salterain Herrera al frente de Secundaria y apoyó su orientación “patriótica” y “nacionalista”.

Del localismo se avanzó pues hacia la Patria y la Nación, entendidas como esos sentimientos identificatorios y unificadores que se extienden al conjunto del territorio- teniendo en cuenta que el sistema pretendía expandirse en esta etapa a todo él. La patria, el culto a ella a través de sus símbolos como la bandera, las efemérides nacionales y el himno –con sus frases de “Orientales: la patria o la tumba; Libertad o con gloria morir”– se imponían –según esta visión– en “... una educación en el altruismo circunscrito a la patria; la formación de un ideal patriótico ante el cual ocupan segundo lugar la propia conservación y la familia, con la sola recompensa de la gloria o la satisfacción del deber cumplido.”¹⁴

Lógicamente las estructuras programáticas reflejaban esta visión del sistema ya que, por ejemplo, en el Programa de Canto Coral de Primer Año correspondiente a la reforma de 1937, se señalaba que “Se hará ejercicio especial del Himno Nacional, como contribución a la formación del espíritu patriótico”.¹⁵

¹³ Entrevista de “El Telégrafo” ...citada en “Anales...”, ob. cit., pág. 22.

¹⁴ José Pereira Rodríguez. ob., cit., páginas 180 a 182.

¹⁵ “Programas de Primer Curso. Reforma de 1937. Canto Coral”. En “Anales...” ob.,cit., pág. 135

El Liceo como institución, los educadores y la estructura del propio sistema fueron diseñados para cumplir sus políticas en este sentido.

Esta perspectiva, así como la importancia de la educación secundaria en el quehacer nacional, quedaron plasmadas en palabras del propio Director Nacional Eduardo de Salterain Herrera, cuando planteó en la apertura de la primera concentración de profesores que *“El Liceo es el eje de la cultura nacional”*.¹⁶ Orientar el sistema educativo en y para ese Uruguay requería asumir, en la percepción de los actores de la época, un momento bisagra: *“...por la hora histórica [...] y por el medio local que habitamos.”*¹⁷

3.1.5.10. La Primera Concentración Nacional de Profesores Liceales de 1937.

En el mes de enero de 1937, tuvo lugar en Montevideo, la Primera Concentración Nacional de Profesores Liceales.

Los profesores de Liceos provenientes de todas partes de la República se entendieron entre sí, basados en una comunidad de intereses académicos y de necesidades sentidas. Aparecieron algunas divergencias en cuanto a las concepciones pedagógicas, filosóficas y educativas, así como en sus experiencias docentes.

El Director General Prof. Eduardo de Salterain Herrera, al inaugurar esta concentración, expuso el siguiente programa a desarrollar: formalización del nuevo plan de estudios de Secundaria y, por otro lado, se fijó la tarea de comprobar si la realidad del liceo se ajusta a aquella aspiración de idealidad.

Se fijaron ciertos ideales del liceo nacional, partiendo de que debería ser el eje de la cultura nacional. Allí se impregnaría a los jóvenes de los conocimientos básicos, del saber

contemporáneo en todas las ramas de la ilustración, se hacía hincapié en el nacionalismo pero sin caer en la xenofobia. El Liceo, según lo establecido, se convertiría en un lugar de formación de la conciencia sobre deberes y obligaciones del adolescente.

A su vez se consideró la estructura curricular del nuevo Plan de Estudios para primer y segundo año; los requisitos de ingreso y el régimen de pasajes de grado.

En cuanto a la aplicación del primer año del Plan de Estudios de 1937, las opiniones generales fueron conscientes en considerar favorable los resultados obtenidos. Se llegaron a las siguientes conclusiones: que se debería trasladar al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria la aspiración del profesorado de completar el estudio sistemático ya iniciado, para determinar con mayor precisión las causas de la falta de eficiencia de los alumnos de primer año.

Se consideró acertada la distribución horaria si se tiene en cuenta la calidad del esfuerzo que puede exigirse a los alumnos.

Podría estimarse que se había logrado la finalidad perseguida con la inclusión de Canto Coral y Cultura Moral y Social en el Plan de Estudios.

Asimismo se pensaba que era provechosa la hora de trabajos vigilados, aunque sería necesario reglamentarlos.

Se resolvió plantear la necesidad de fijar en doce la edad mínima de ingreso a Enseñanza Secundaria. Y se propuso aumentar a 13 años la edad de ingreso de los alumnos al sistema y exigirles una prueba de ingreso sustituyendo el examen.

Por otro lado se estableció de carácter necesario y conveniente, oficializar textos para todas las asignaturas, los cuales podrían ser adquiridos en propiedad por la autoridad de Enseñanza Secundaria.

3.1.5.11. Los Cursos Sudamericanos de Vacaciones de 1938

El 24 de abril de 1937 el Presidente de la República acordó y decretó que el Ministerio

¹⁶ Palabras de Eduardo de Salterain Herrera en la apertura de la “Primera Concentración de Profesores Liceales”, ob. cit., pág. 8.

¹⁷ Eduardo de Salterain Herrera. “Posición y fundamentos del nuevo Plan de estudios de la Enseñanza Secundaria. En “Memoria...” Ob. Cit. Pág. 229

de Instrucción Pública y Previsión Social organizase cursos especiales de vacaciones que tendrían por finalidad desarrollar el conocimiento de la Historia, Literatura y Ciencias Económicas de los países de América del Sur. Se preveía que los cursos se iniciarían el 5 de enero de 1938 y concluirían el 30 del mismo mes.

El Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, por intermedio del Ministerio de Relaciones Exteriores cursó invitaciones a los gobiernos de las repúblicas sudamericanas para que enviaran hasta tres profesores especializados y cinco estudiantes con el objeto de intervenir en el curso de vacaciones.

Se designó en carácter honorario una Comisión Organizadora de los Cursos de Verano. La misma estuvo presidida por el Prof. Eduardo de Salterain Herrera, quien programó los tres cursos que fueron desarrollados en toda su integridad.

Los cursos de Historia, Literatura y Economía fueron dictados en el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo, por personalidades entre las que se destacaban el Prof. Simón Lucuix, Dr. Felipe Ferreiro, Dr. Mario Falcao Espalter, Prof. Juan E. Pivel Devoto, Prof. Sarah Bollo, Dr. Víctor Pérez Petit, Prof. Carlos Real de Azúa, Dr. Juan Llambías de Acevedo, Sr. Alberto Zum Felde, Prof. Insp. José Pereyra Rodríguez.

Este curso concretó, una aspiración reiterada en diversos congresos, especialmente en el último realizado en Buenos Aires para el fomento de relaciones interamericanas de 26 de diciembre de 1936, los ideales de Fraternidad, Libertad, Patriotismo, Familia, Democracia y la dignificación de la Política.

3.1.6. *La neutralidad educativa. El caso del Director Alberto Reyes Thévenet a comienzos de la Segunda Guerra Mundial*

El debate en torno a la neutralidad de la enseñanza tuvo en el período un punto álgido a raíz de un conflicto generado en 1939

con el Director del Liceo “Héctor Miranda”, Prof. Alberto Reyes Thévenet. Ante el estallido de la Segunda Guerra Mundial, éste publicó un manifiesto a los alumnos de la institución a su cargo donde planteaba “*De nuevo la llama de la guerra, como hace veinticinco años, arde en el suelo de Europa, encendida por la mano de los dictadores. La juventud debe recibir la terrible noticia con profunda emoción [...] no puede [...] permanecer indiferente al infortunio y la tragedia que se cierne sobre los pueblos representativos de la cultura y la civilización humanas.*

“*Y ante el horror de la guerra inminente [...] debemos afirmar nuestra fe en los principios inquebrantables de la democracia, que ha tratado en vano de oponerse al triunfo de la barbarie y la violencia,...*”¹⁸

Esta declaración tomó estado público y se hicieron eco de ella diversos medios de prensa de la época, que polemizaron sobre el tema de la neutralidad oficial del Uruguay. Entonces intervinieron las autoridades educativas y el Director del Consejo, Eduardo de Salterain Herrera, decidió observar al citado Director. Esta resolución se trasladó al seno del Consejo donde se consideró y debatió (por momentos fuertemente, de acuerdo con las actas de Sesiones del Consejo) si el Director Alberto Reyes Thévenet había violado la neutralidad que debía tener el sistema educativo, si esto se acordaba con la postura por esos tiempos neutral del país ante el conflicto, si el Estado podía incidir y hasta dónde en los educandos y opiniones familiares e inclusive hasta dónde se debía ser neutral en materia educativa cuando se hablaba de democracia, paz y derechos humanos. En el debate se confrontaron aspectos y visiones educativas, filosóficas y políticas. Las posturas enfrentaron a los Consejeros Leopoldo Agorio, Antonio M. Grompone y Martínez Quiles al Director Salterain Herrera,

¹⁸ “La enseñanza y la neutralidad”. En “Anales...”. Tomo IV. Octubre- noviembre 1939 Pág.420

quien recibió el apoyo de los Consejeros Emilio Verdesio y Elzeario Boix.

Finalmente, el Consejo decidió mantener la observación en una ajustada votación (3 a 3) donde decidió el voto del Director, (4 a 3).

Más allá del hecho en sí, para nada anecdótico, es interesante tenerlo presente porque representa y ejemplifica discusiones sustanciales en torno a las funciones, finalidades y objetivos de la educación. A su vez este incidente se desarrolló en un Uruguay marcado fuertemente por los acontecimientos de la política internacional, donde la postura pro-aliada, pro-eje, o de mantener a rajatabla la neutralidad tradicional de nuestro país, se trasladó a ásperos y profundos posicionamientos y pronunciamientos políticos y sociales. De esta coyuntura tan particular, el sistema educativo lógicamente no podía salir indemne.

En definitiva, Educación, Estado, visiones y proyectos de país eran una misma cuestión indisoluble y la confrontación ideológica tuvo fuertes manifestaciones en muchos campos, incluyendo especialmente el educativo.

3.2. Análisis de las primeras Memorias y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1945-1959

La Enseñanza Secundaria comenzó a tener un amplio crecimiento entre 1940 y 1950, reflejo de las transformaciones ocurridas en la sociedad uruguaya, entre las que se destacan la industrialización, la urbanización, el crecimiento de las clases medias y bajas y la mejora en la redistribución del ingreso.

La Educación Media fue orientada a la ampliación de la formación cultural y a la capacitación para oficios, originando un proceso de expansión que conllevó una democratización de la enseñanza, abriendo ésta a todos los niveles sociales. Sin embargo: *“en Enseñanza Secundaria no se creó un sistema educativo acorde con la nueva realidad. Los bajos niveles culturales de origen familiar de su nuevo alumnado,*

*no fueron compensados con sistemas pedagógicos de dedicación total, personal especializada y equipamiento que se requerirían para compensar el déficit cultural de origen.”*¹⁹

En la Constitución de la República de 1952 se establecieron las nuevas disposiciones que regulaban el régimen de autonomía de las instituciones de enseñanza. Según el artículo 204: *“la Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos”*.²⁰ Estos Consejos debían ser oídos por el Parlamento con fines de asesoramiento para elaborar las leyes relativas a los mismos.

Esos cambios se tradujeron en una nueva organización del Ente, ampliación y creación de nuevos edificios, de su presupuesto, legislación y reglamentación. Aún siendo su labor honoraria, este nuevo Consejo amplió su actividad para enfrentar los nuevos desafíos.

En este período se reglamentó el Estatuto del Profesor, que si bien fue aprobado por ley N° 10.973 del 2 de diciembre de 1947, recién se aplicó en 1948. Establecía el procedimiento de ingreso a la docencia, el derecho de promoción y otros del personal docente. (véase el Capítulo siguiente).

Por otra parte, el 23 de diciembre de 1949 el Consejo aprobó la reglamentación que determinaba funciones, organización y actividades de la Inspección Docente, ya creada por la Ley N° 8.399 de 16 de abril de 1929.

Es destacable, además, el gran cambio que se produjo en la organización del Ente, dada la necesidad de generar un ordenamiento administrativo debidamente coordinado con las Oficinas Centrales y la Contaduría.

¹⁹ “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”. Tomo II. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1963, pág. 106. Véanse los últimos Capítulos de este libro para comprobar la perduración de esta problemática.

²⁰ “Memoria de Enseñanza Secundaria correspondiente al período 1948-1955”. Dirección del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, 1955, pág. 14.

En el año 1951 se creó el Departamento de Adquisiciones, Suministros y Producción, que se organizó en base a tres divisiones y varias secciones, como se puede apreciar en el siguiente esquema que complementa el punto 3.1.5 del presente trabajo.

A partir de esta reestructuración mejoró el servicio, aunque la precariedad de recursos fue una condicionante, puesto que los rubros para esta repartición fueron del 4,16 % del total del presupuesto de Enseñanza Secundaria.

Por otra parte, la población estudiantil tuvo un espectacular crecimiento, lo que trajo aparejado la necesidad de mayor número de profesores. Hasta este momento la necesidad de éstos era reducida en cantidad, por lo que se ocupaba a profesionales universitarios con una formación adecuada en cuanto a los conocimientos para ejercer la docencia a nivel de Secundaria, pero con carencias a nivel pedagógico, ya que nuestro país contaba con escasa bibliografía y cursos en materias tales como pedagogía, didáctica, filosofía y teoría de la educación.

Se necesitaba cubrir alrededor de cuatro mil horas de clases anuales en gran número de liceos, localizados, muchos de ellos, en pueblos y ciudades alejadas de la capital.

Agregado a esta dificultad, las vacantes de profesores se cubrían con concursos libres de oposición, que a su vez demoraban entre doce a dieciocho meses en expedir los resultados.

Como intento de solución para esta problemática, la Ley N° 11.285, del 2 de julio de 1949, estableció la creación del Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria en sustitución de la “*Sección Agregaturas*”. (Véase el Capítulo siguiente).

Como la transformación demográfica era uno de los hechos que más se destacaron en este período, la ampliación de los locales liceales fue una necesidad relevante. Así lo entendieron los legisladores que, por Ley N° 11.588 del 17 de octubre de 1950, aprobaron un importante monto para la construcción y la conservación de edificios destinados a la

Enseñanza Secundaria. Dentro de esta misma normativa se autorizaba la compra o expropiación de terrenos necesarios o adquisición de otros nuevos.

Algunas instituciones surgieron como iniciativa local y con el correr del tiempo se convirtieron en instituciones públicas. En ese entonces, era frecuente que primeramente se estableciera en una localidad un liceo habilitado y que luego de un tiempo de funcionamiento se oficializara, por lo que la ampliación de la Enseñanza Secundaria en las zonas del Interior no se inició debido a un estudio de la demanda educativa, sino por la acción de grupos locales. Ejemplo de esto son los Liceos de Santa Lucía, Guichón, Santa Clara, Nueva Helvecia, entre otros.

El tamaño de los liceos de la época era muy variable. Los liceos oficiales de Montevideo eran más grandes que los locales del Interior de la República. Esto se ve reflejado en la cantidad de grupos que albergaban. Mientras que los Liceos de Montevideo contaban con 30 grupos, en el Interior no sobrepasaban los 4, lo que significaba un gran gasto para el Estado.

La población estudiantil aumentó considerablemente en este período. En 1945 era de 26.833 estudiantes que se distribuían de la siguiente forma: 22.297 estudiantes pertenecían al primer ciclo y 4.536 estudiantes al segundo ciclo. Mientras que en 1960, la matrícula prácticamente se triplicó, alcanzando la cifra de 69.727 estudiantes.²¹

Otro aspecto a destacar en este proceso es la mayor participación de las mujeres en la estructura de la población estudiantil.

Podemos concluir que el proceso de extensión de la Enseñanza Secundaria, fue también un proceso de feminización, correlativo con una mayor participación de la mujer en la estructura de su población.²²

A partir de 1950 se identifica un predominio del sexo femenino dentro del alumnado

²¹ Cuadro N° 51 del Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, pág. 110.

²² Cuadro N° 56, ob. cit., Pág. 120.

**CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA FEMENINA EN ENSEÑANZA
SECUNDARIA ENTRE 1945 – 1960 EN INSTITUTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS**

AÑO	MONTEVIDEO				INTERIOR				TOTALES			
	Masc.	%	Fem.	%	Masc.	%	Fem.	%	Masc.	%	Fem.	%
1945	9.854	37	7.471	28	4.415	16	5.093	19	14.269	53	12.564	47
1950	10.617	31	9.479	28	5.871	17	8.259	24	16.488	48	17.738	52
1955	13.849	28	14.323	29	9.087	19	11.831	24	22.936	47	26.154	53
1960	19.883	29	20.431	29	13.474	19	15.939	23	33.357	48	36.370	52

**PORCENTAJE DE PROMOCIONES Y ELIMINACIONES EN LOS CUATRO
CURSOS DE LOS LICEOS OFICIALES – PERÍODO 1955 – 1961**

Año	Promovidos	A examen			Eliminados
	Totales %	Diciembre %	Febrero %	Totales %	Total General %
1955	49,9 %	22,3 %	11,0 %	33,3 %	16,8 %
1956	48,3 %	22,4 %	11,1 %	33,5 %	18,2 %
1957	47,6 %	21,9 %	11,2 %	33,1 %	19,3 %
1958	47,2 %	21,3 %	11,6 %	32,9 %	19,9 %
1961	46,5 %	20,6 %	13,0 %	33,6 %	19,9 %

contrastando con la situación del año 1942, en la que no llegaba al 45 % de estudiantes.

Según el plan vigente desde 1941, la promoción de curso podía darse mediante exoneración total o parcial de examen, o por medio de una prueba complementaria de examen a rendirse en el mes de diciembre o si el rendimiento fuera inferior, a realizarse en febrero. Por los resultados de la tercera reunión de profesores que determinaba el resultado de la actuación anual de cada alumno, quedaban tres grupos definidos: los promovidos, los eliminados y otro incierto, el remitido a examen que podía ser promovido si lo aprobaba, o perderlo y en tal caso, repetir el curso.

Tomando en cuenta el sistema mencionado, entre 1955 y 1961 las promociones bajaron, el total de examinados se mantuvo constante y aumentó la tasa de eliminados por lo que hubo un descenso en el rendimiento estudiantil.²³

Con respecto a la repetición, son pocos los datos con los que se cuenta para este pe-

riodo, pero según afirman en el “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”: *“los repetidores tienden a desertar, la mitad de aquellos que se reinscribieron en el primer curso no lograron continuar sus estudios hasta el cuarto curso.”*²⁴

Lo expuesto anteriormente se refiere al primer ciclo, ya que en segundo ciclo el controlador del rendimiento solo se realizaba por medio de exámenes, lo que dificulta el análisis de repetición y promoción de los cursos.

Mediante el análisis de las distintas fuentes documentales del período, se puede apreciar que hubo una necesidad constante de realizar reformas y cambios en la Enseñanza Secundaria. Se pueden citar: los relativos al Congreso Nacional de Educación, 2da. Etapa, año 1946; al Proyecto de Reforma durante la Dirección del Arq. Horacio Azzarini, 1947; el Congreso Nacional de Directores de 1951; un planteo público del Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores “Artigas” de 1957; y

²³ Cuadro N° 65 ob. cit., Pág. 137.

²⁴ Ob. cit., Capítulo 3, apartado c) Repetición, pág. 137.

el Plan para una Reforma General de Enseñanza Secundaria en el Uruguay del Prof. Ramiro Mata en 1959; los que se analizarán a continuación:

3. 3. Principales propuestas de reformas en el período

3.3.1. Informe del Congreso Nacional de Educación (2da. Etapa: 1946)

En el año 1944 se creó el Comité Nacional de Educadores, impulsado por la Confederación Americana de Magisterio cuyo lema era “*Por la democracia hacia la educación*”. El Comité Nacional de Educadores era un organismo de estudio y de asesoramiento respecto a los problemas de educación y era al mismo tiempo la búsqueda de integración a una unidad gremial mayor. Además, impulsaba la creación de un organismo central que agrupase a todos los educadores de las tres ramas de la enseñanza y se proponía llamar a una asamblea preparatoria del primer Congreso Nacional de Educación que se realizaría en dos etapas: la primera en julio de 1945 y la segunda en febrero de 1946.

Los temas tratados en el primer Congreso Nacional de Educación fueron: 1) las necesidades educacionales del país, en función de su desarrollo económico, político y social; 2) Conceptos fundamentales para la política educacional; 3) Anteproyecto de planificación de las enseñanzas; 4) Forma de organización gremial de los educadores del Uruguay.

Algunas de las conclusiones a las que arribaron los congresistas fueron las siguientes: la educación y la cultura sufrían las consecuencias de la situación económica, social y política que se veía reflejada en la inalterabilidad de los índices de analfabetismo; insuficiencia de la enseñanza en todos los sectores; bajos presupuestos para atenderla; escasos sueldos a sus funcionarios; falta de ajuste y entendimiento en los grados, tipos y divisiones de la enseñanza. “*Las necesidades educacionales inmediatas del país en general eran las siguientes:*

1- el inmediato cumplimiento de las etapas culturales atrasadas: alfabetización, disminución del ausentismo y la deserción escolar, aumento de la capacidad material de la enseñanza, etc.

2- la rápida adecuación de las instituciones existentes a los fines y funciones que se establezcan mediante la política educacional del estado.

*3- la creación de los servicios necesarios, indispensables, que sirvan para alcanzar los valores enunciados anteriormente “.*²⁵

3.3.2. Proyecto de Reforma del Arq. Horacio Azzarini. (Año 1947)

La instalación de los cursos Preparatorios en el país fue objeto de minuciosos estudios, informes y debates en el ámbito académico de la época.

La creación de los mismos, no sólo buscaba la preparación para las distintas facultades universitarias sino, además, la extensión democrática de la cultura.

Las debilidades que se planteaban sobre finales de los años 40 del siglo XX, eran producto de la falta de una planificación pedagógica de los mismos, ya que hasta ese momento sólo habían sido una selección de asignaturas que se consideraban indispensables para ingresar a la educación superior.

La problemática residía en que los objetivos de estos cursos eran “*impuestos*” por las exigencias de las facultades y según el entender de algunos docentes, inspectores y demás actores de la comunidad educativa, no cumplían con los objetivos fundamentales de la enseñanza secundaria.

La separación de la enseñanza en dos ciclos se instrumentó con la Ley de 31 de diciembre de 1908. Allí se inició un “divorcio” que fraccionaba los objetivos del primer ciclo,

²⁵ Congreso Nacional de Educación, segunda etapa. Conclusiones de los temas 1, 2 y 3 aprobadas por la Asamblea del Congreso Nacional de Educación, Montevideo, 25 de febrero al 1 de marzo de 1946.

con otros, muy distantes, del segundo ciclo como ya se explicito anteriormente.

Esta preocupación se traslucía claramente en los conceptos que expresaba el Arq. Azzarini, Presidente del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Otro problema de vigencia permanente era el de los Preparatorios en el interior del país, porque se ejercía una presión constante para aumentarlos; los que los reclamaban para las ciudades del interior sostenían que el obligado traslado de los alumnos a Montevideo comportaba sacrificios importantes para el educando y su familia. En junio de 1945, ante el Consejo Central Universitario, sostenía el Arq. Horacio Azzarini: “*Secundaria debe resolver temas cada vez más complejos, siendo su preocupación actual que el alumno no se encamine exclusivamente hacia la Universidad y para ello es necesario que Secundaria sea algo más que una antesala de las Facultades*”.²⁶

Cabe destacar que esa problemática en el país tenía y tiene dos aspectos o visiones, como ha sido tradicional. Una es la realidad vivida desde la capital y otra desde el interior del país.

Así lo exponía el Director de Enseñanza Secundaria ante el Consejo Central Universitario “...otro problema de vigencia permanente es de los preparatorios en el interior del país, porque se hace una presión constante para aumentarlos; los que reclaman preparatorios para las ciudades del interior sostienen que el obligado traslados de los alumnos a Montevideo comporta sacrificios económicos, el desmembramiento de las familias y una pérdida constante de elementos cultos para las localidades. Cuando los estudiantes terminan cuarto año los padres se ven ante esta alternativa: o bien el joven ingresa a cualquiera de los preparatorios y este es por lo menos un camino claro, o busca un empleo público...”²⁷

La falta de cursos de Preparatorios en gran parte del interior del país traía aparejado, ade-

más, que solo unos pocos estuvieran en condiciones de acceder a la enseñanza de segundo ciclo y obviamente a las carreras universitarias.

A partir de los diagnósticos planteados se formulaba un plan de reformas de la enseñanza media en el país. En un memorándum aprobado el 22 de abril de 1946 por el Consejo se proponía “...*la extensión y el perfeccionamiento de la enseñanza media plantean numerosos problemas cuya solución está actualmente empeñado el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. En su estudio se toman especialmente en cuenta las nuevas condiciones de la vida moderna y la realidad nacional en el aspecto económico, político, social*”.²⁸ La reforma del período buscaba reubicar el papel de la enseñanza media tratando de extender a todos los rincones del territorio nacional los Preparatorios debido a la demanda que comenzaba a producirse. Las directivas para esa reformulación del año 1946, apuntaban a su estructura y extensión, buscando mantener en dos ciclos la enseñanza media, pero reinterpretando el sentido del segundo, dándole un énfasis más genérico a la formación y no sólo como una forma de atender los requerimientos de las distintas facultades.

Se planteaba, además, como cambio fundamental, las modificaciones en las prácticas pedagógicas y la necesidad de “*reaccionar en contra de los abusos de una enseñanza receptiva, libresca y verbalista, mediante el empleo de los métodos de la nueva educación*”²⁹ En esta reforma se planteaba también la necesidad imperiosa de la transformación del trabajo de los docentes.

En síntesis, la reformulación buscaba “*modernizar*” el enfoque de la educación media intentando dotar a estos ciclos de enseñanza de significado especial, afirmando las premisas fundamentales de su creación como la extensión de la cultura.

²⁶ Horacio Azzarini, La Enseñanza Secundaria en el Uruguay. Proyecto de Reforma, 1947, pág. 3.

²⁷ Ob. cit., pág. 35.

²⁸ Ob. cit, pág. 38.

²⁹ Ob. cit, pág. 39

Por otra parte, quedaba claro que los Liceos que se proponían debían tener objetivos más específicos, como los que se establecían en el “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”, anteriormente citado. Los estudiantes debían ser guiados para: a) que capacitasen su mentalidad; b) que robustecieran su voluntad; c) que despertasen su interés por las realidades ambientales; d) que afinasen su sensibilidad para las elevadas manifestaciones del espíritu y aún para la afloración de sus propias inclinaciones en tales órdenes; e) que se le proporcionasen algunos “instrumentos” elementales de defensa, tales como el dominio de su propio idioma, una lengua extranjera, cálculo, dibujo, aptitud mental y una orientación en ciencia.

3.3.3. *Propuesta del Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República (1951)*

En el año 1951 se llevó a cabo un Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República, con la presencia de Inspectores y Directores de la capital e interior, Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Director del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Director de la Universidad del Trabajo del Uruguay, y del Vicepresidente de la República, Dr. Alfeo Brum.

En este congreso se planteó la situación en que se encontraba la educación secundaria y se estudió a partir de comisiones las diferentes problemáticas.

Dentro de los temas tratados en las comisiones se destacaron: organización particular de cada orden liceal; formas de apreciación y de evaluación de la labor del alumno y formas recomendables de distribución del personal docente; actividades previas a la iniciación del año lectivo y empleo útil de las horas libres del año lectivo; edificación en consonancia con la organización liceal; residencia de estudiantes, refectorios, cantinas y cooperativas; presupuesto liceal; clasificación de liceos en categorías; recopilación, ordenamiento y publica-

ción de disposiciones relacionadas a Enseñanza Secundaria; Comisión de iniciativas y Comisión de asuntos no previstos.

Como se ve, el temario de este congreso fue muy variado; algunos items contaron con su aprobación, otros se dejaron para una nueva oportunidad por falta de tiempo para tratarlos. Es destacable la definición que los congresales hicieron sobre el Liceo, propuesta realizada por el Sr. Director Rodolfo Usera: “*el liceo debe ser el órgano de la educación y bienestar del adolescente y en tal carácter, centro de previsión, de atención de su salud y de su recreación.*”³⁰ De esta forma, lo identificaban como un centro de formación integral que tendía a proyectar los ciudadanos del futuro, vieja concepción vareliana que se reivindica en esta conceptualización.

Otra de las propuestas generadas en dicho Congreso se relacionaba con la necesidad de crear un espacio de reordenamiento del material publicado, documentos, mapoteca, cineteca, etc. Cuestión que fue avalada por la Dirección de la Biblioteca Nacional; conjuntamente se propuso la creación del Departamento Central de bibliotecas y publicaciones, en ese año.

Por otro lado, expresaron la importancia de “*que el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, considere en la primera oportunidad de revisión de las leyes del Estatuto del Profesor y del Escalafón Docente, la sustitución del régimen de pago por “hora de clase” por “horas de actividades docentes”*”³¹

Respecto a las formas de apreciación y evaluación de la labor del alumno, el congreso aprobó lo siguiente: a) que los liceos reciban, junto con los pases de los alumnos, una ficha psicopedagógica con los antecedentes de los mismos; b) que se realice una reunión de profesores obligatoria, además de las reglamentarias, treinta días después de iniciados los cursos, para analizar el estado general de la cla-

³⁰ Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República, 1951, pág. 150.

³¹ Ob. cit, pág. 152.

se, la actuación de los alumnos y poner a disposición de los docentes todos los antecedentes contenidos en las fichas de los mismos.

Además, de acuerdo con la propuesta del Inspector Prof. José Pereira Rodríguez, debía concretarse el proyecto de enseñar a estudiar a los alumnos, apuntando a la lectura como medio de comprensión de todos los contenidos.

A modo de conclusión, se debe destacar que el origen del Congreso de Directores de los Liceos de la Capital, fue estudiar la organización particular de los mismos, haciendo hincapié en el funcionamiento institucional y los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, por la necesidad de contar con una visión más amplia y real de la Enseñanza Secundaria, se convocó a todos los Directores del país, considerando que esas conclusiones serían un aporte para el estudio a fondo de la reforma educativa.

3.3.4. Consideraciones sobre la situación en Secundaria, realizadas por el Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas (1957)

En un artículo de 1957, titulado “Consideraciones sobre la situación en Secundaria”, el Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores “Artigas” (CEIPA), hacía referencia a “*graves problemas no resueltos en Secundaria*”. En estas consideraciones se incluían reflexiones sobre el reclutamiento del personal docente, la desvirtuación de los concursos de oposición, pérdida de jerarquía de la función docente y la carencia de una política planificada y práctica de Secundaria para afrontar los cambios que se habían producido en la sociedad.

Manifestaban su disconformidad en lo referente al tema concursos de oposición, primeramente porque no se realizaban los llamados anualmente como estaba establecido por ley y por encontrar, además, anomalías en los mecanismos de realización: “*1º) los concursos se realizan con posterioridad al año de su convocatoria, cuando este es el plazo mínimo que estipula la ley para su realización.*

2º) existe una situación caótica en materia de constitución y convocatoria de tribunales, así como criterios valorativos de las pruebas a efectos del otorgamiento de los cargos”³²

También consideraban desmedidos los ingresos de personas a la docencia por “*méritos extra docentes*”. Tomando el periodo comprendido entre diciembre de 1953 y diciembre de 1956, ingresaron al sistema 993 profesores. Los ingresos se descomponían de la siguiente manera: “*83 lo habían hecho por concurso de oposición, 87 por concurso de méritos (egresados del Instituto), 60 por concurso de méritos (egresados de las ex Sección Agregaturas) y 763 por nombramiento directo (a dedo)*”.³³ Esto se veía agravado porque el 8 de febrero de 1957, por circular N° 696, del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria regularizó la situación de los profesores “*precarios y exclusivamente suplentes*”, derivando en la “*existencia de un nuevo escalafón paralelo y ajeno al establecido por ley*”³⁴.

Expresaban que desjerarquizaba la función docente, y la calidad de la educación, el hecho de que 40 % de los profesores acumulaban sueldos con otras dependencias del Estado y otro porcentaje equivalente estaba constituido por profesionales o empleados que recibían otra remuneración debido al “*bajo salario, la exigüidad de los topes horarios y a la forma irregular de la distribución de horas*”³⁵

También manifestaban en este artículo que el Consejo había carecido de una política planificada para la creación de liceos, por lo cual existían “*micro*” liceos en el interior, o acumulación de locales en algunas zonas de Montevideo; en cambio, en otras, se carecía totalmente de ellos.

³² Extraído de: “Consideraciones sobre la situación en Secundaria”, Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores “Artigas”, 1957, sin dato de pág.

³³ Ob.cit. s/d.

³⁴ Ob.cit. s/d.

³⁵ Ob.cit. s/d.

3.3.5. *Plan para una Reforma General de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay (1959)*

En su Plan para una Reforma General de Enseñanza Secundaria en el Uruguay, el Prof. Ramiro Mata, en 1959, realizaba un estudio de los antecedentes, fines y principios de la enseñanza, exponía los motivos fundamentales para la reforma y proponía un nuevo Plan de Estudios.

Este plan se dividía en 3 ciclos:

a) El ciclo de Formación con 3 años de duración, de carácter obligatorio, con una carga horaria semanal de 28 horas en cada año, que tenía como objetivo continuar y complementar la enseñanza primaria y habilitar al estudiante que egresaba del mismo a cursar cualquier orientación del segundo ciclo y el ingreso a actividades inmediatas como: Universidad del Trabajo, Administración Pública, Instituto de Policía, Escuela Militar, Escuela Naval, Escuela Militar de Aeronáutica, Cursos de Técnicos Rurales, Conservatorio Nacional de Música, Escuela de Enfermería.

b) El segundo ciclo llamado de Orientación tenía previsto una duración de 2 años, una carga horaria de 24 horas en cada año y en todas las orientaciones (ciencias, letras y economía). La aprobación de éste habilitaba al alumno a entrar en el tercer ciclo o a las siguientes actividades: funcionario superior del Poder Judicial, Legislativo y Entes Autónomos, Escuela de Nurses, Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, Institutos Normales de Enseñanza Primaria, Facultad de Humanidades y Ciencias, Escuela Municipal de Arte Dramático, Instituto Superior de Educación. Física, cursos auxiliares de Médico (Cursos Técnicos) e Instituciones Bancarias del Estado.

c) El tercer ciclo, llamado de Determinación, tendría una duración de un año, con carga horaria semanal de 18 horas en cada orientación: Medicina – Química - Farmacia Odontología – Veterinaria; Abogacía – Notariado; Ciencias Económicas; Agronomía; Arquitectura – Ingeniería – Agrimensura. Este ciclo era el habilitante para el ingreso a las distintas facultades.

Establecía también un reglamento del régimen de promoción y proponía la creación de un órgano central denominado Consejo Nacional de Educación integrado por siete miembros a efectos realizar una coordinación general de la enseñanza.

3.3.6. *Conclusión*

Este período es considerado eje o bisagra de grandes cambios en la enseñanza secundaria de nuestro país. Algunos de estos importantes puntos fueron: el proceso de democratización de la enseñanza; nuevo plan de estudio, el de 1941; surgimiento del Instituto de Profesores Artigas, entre otros.

Entre 1940 y 1960 se promovieron proyectos, congresos, informes, etc; planteando posibles soluciones a los desafíos generados, que se proyectan hasta la actualidad y generan nuevos conflictos y la necesidad de innovadoras respuestas.

3.4. **La creación de Liceos en el período 1936-1959**

3.4.1. *Antecedentes*

Como ya se vio, en 1912 se comenzaron a crear en el país los Liceos Departamentales. Estos surgieron en dos etapas, los primeros en 1912 en los departamentos de Canelones, Cerro Largo, Colonia, Flores, Florida, Lavalleja, Paysandú, Río Negro, Rocha, Salto, Soriano y Tacuarembó. En una segunda etapa, año 1913, en Artigas, Durazno, Maldonado, Rivera, San José y Treinta y Tres.

En forma simultánea, se establecía que con el fin de expandir la cultura se ofrecerían conferencias en cada institución departamental y que las mismas debían estar a cargo de las Direcciones liceales, de los docentes o de personalidades locales o no, así como de alumnos que se destacaran en temas de interés general para la comunidad.

De esta forma, la difusión de conocimientos, ideas y teorías fue una modalidad muy efi-

caz para involucrar en la acción educativa a diferentes agentes. Pero no fue la única vía de llegar a la población, sino que a las conferencias y charlas se le sumó la acción desplegada por las bibliotecas liceales, las cuales estuvieron nutridas de ejemplares aportados por autoridades locales y nacionales, vecinos, padres, docentes y alumnos. Comenzaron siendo modestas, pero paulatinamente fueron creciendo de tal forma que no sólo cumplieron la función de apoyo pedagógico, sino que sirvieron para ampliar información a profesionales del departamento, con materiales de recreación general.

El 11 de diciembre de 1935 el Poder Ejecutivo promulgó la ley por la que la educación media se transformó en un ente autónomo, que pasó a denominarse “Enseñanza Secundaria”. A partir de entonces, el continuo avance demandó nuevas y mayores edificaciones en todos los departamentos del interior, para lo cual el Consejo de Secundaria se ocupó de estudiar ofrecimientos de donaciones de solares y/o edificios destinados a esas ampliaciones o edificaciones requeridas. Importa destacar la labor desinteresada en cuanto al estudio de proyectos y trabajos técnicos, de los miembros del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, los arquitectos Elzeario Boix y Leopoldo Agorio.

En los primeros meses del año 1937, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria destinó \$ 1.700.000 para edificación de liceos departamentales a fin de lograr locales apropiados para todas las actividades a desarrollar en la educación de vanguardia que se pretendía impartir. Además, se tuvo en cuenta que los mismos fuesen creados de tal forma que pudieran planificar futuras ampliaciones.³⁶

Para atender al cumplimiento de este punto se propuso que el Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social realizase giras departamentales, acompañado del Director de Secundaria y los demás Consejeros, para com-

probar las necesidades planteadas en los distintos contextos.

Es importante destacar la labor desempeñada por los liceos departamentales en el país, impulsando la formación de un pensamiento cívico en los jóvenes, lo que se puso en práctica al unirse en gremios y asociaciones estudiantiles que expresaban su sentir y su pensar respecto de distintas realidades del momento; sus inquietudes sociales, académicas, científicas, políticas, económicas y artísticas, las que desde los albores del proceso de crecimiento de la educación secundaria estuvieron presentes por medio de “asociaciones de estudiantes”. Entre ellas se destacaron, desde el año 1907, la del Liceo de Paysandú, la que fue tomada como ejemplo por los demás institutos del Interior. Estas asociaciones fueron creciendo gradualmente en número y cantidad de afiliados. Ellas tuvieron su punto culminante en el “*Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios*”, en 1930, donde participaron representantes de catorce departamentos del interior, así como en el “*Primer Congreso Estudiantil del Interior*”, reunido en Mercedes del 23 al 25 de setiembre de 1948, con alrededor de 38 delegaciones de liceos oficiales y habilitados, casi todas afiliadas a la “*Federación de Estudiantes del Interior*”.

Estos movimientos estudiantiles gremiales estuvieron acompañados de un florecimiento de publicaciones, dando origen al periodismo estudiantil, característico de aquellos años. No sólo se exponían asuntos gremiales o de índole de las asociaciones de estudiantes, sino que se editaban aportes literarios, científicos, poéticos, históricos, pedagógicos, que servían para dar a conocer las virtudes literarias de sus autores, y muchas veces, ampliaban los conceptos y conocimientos estudiados en las aulas.

En definitiva, los liceos “*fueron las escuelas de educación cívico-democrática*”³⁷ que contribuyeron al perfeccionamiento de nuestra vida político-institucional, contribuyendo con el proceso democratizador de la educación secundaria.

³⁶ “Reseña de las actividades del Consejo Nacional de Secundaria, en los Anales de la Educación Secundaria”, 1937

³⁷ Alfredo R. Castellanos, “Contribución de los Liceos Departamentales al Desarrollo de la Vida Nacional” (1912-1962), Consejo de Enseñanza Secundaria, 1967, pág 195.

Liceos Oficiales por Departamento y por Localidad, creados hasta 1959

Año de creación	Departamento	Localidad o Nombre del	Capital	Interior	Total
		Liceo o Instituto			
1911	Montevideo	Inst. Vásquez Acevedo (N°35)	1	-	1
1912	Canelones	Canelones	1	12	13
	Cerro Largo	Melo			
	Colonia	Colonia			
	Flores	Trinidad			
	Florida	Florida			
	Lavalleja	Minas			
	Paysandú	Paysandú			
	Río Negro	Fray Bentos			
	Montevideo	Sec. Fem. y Prep. (N° 36)			
	Rocha	Rocha			
	Salto	Salto			
Soriano	Mercedes				
Tacuarembó	Tacuarembó				
1913	Artigas	Artigas	-	6	6
	Durazno	Durazno			
	Maldonado	Maldonado			
	Rivera	Rivera			
	San José	San José			
	Treinta y Tres	Treinta y Tres			
1916	Montevideo	Liceo N° 1	2	-	2
		Liceo N° 2			
1921	Maldonado	San Carlos	-	1	1
1926	Colonia	Colonia Valdense	-	1	1
1929	Montevideo	Liceo N° 3	2	-	2
		Liceo N° 4			
1930	Florida	Sarandi Grande	1	2	3
	Montevideo	Liceo N° 5			
	Soriano	Dolores			
1931	Colonia	Carmelo	-	1	1
1932	Tacuarembó	Paso de los Toros	-	1	1
1933	Colonia	Rosario	-	1	1
1936	Montevideo	Liceo N° 6	1	-	1
1937	Canelones	Las Piedras	-	1	1
1938	Soriano	Cardona	-	1	1
1939	Canelones	San Ramón	-	1	1
1940	Lavalleja	Battle y Ordóñez	-	1	1
1941	Colonia	Nueva Palmira	-	1	1
1943	Río Negro	Young	-	1	1

1944	Artigas	Bella Unión	1	4	5
	Canelones	Pando			
	Colonia	Juan Lacaze			
	Montevideo	Liceo N° 7			
	Rocha	Lascano			
1945	Durazno	Sarandí del Yí	-	1	1
	Maldonado	Aiguá	-	4	4
		Pan de Azúcar			
	Rocha	Castillos			
Treinta y Tres	Cerro Chato				
1946	Canelones	Santa Lucía	2	1	3
	Montevideo	Liceo N° 8			
		Liceo N° 9			
1947	Paysandú	Guichón	-	2	2
	Treinta y Tres	Santa Clara de Olimar			
1948	Colonia	Nueva Helvecia	-	1	1
1949	Colonia	Tarariras	-	1	1
1950	Cerro Largo	Río Branco	-	3	3
	Río Negro	Nuevo Berlín			
	San José	Libertad			
1951	Colonia	Ombúes de Lavalle	1	2	3
	Montevideo	Liceo N° 10			
	Tacuarembó	San Gregorio de Polanco			
1952	Florida	Casupá	-	1	1
1953	Canelones	Santa Rosa	1	2	3
	Canelones	Sauce			
	Montevideo	Liceo N° 11			
1954	Lavalleja	José Pedro Varela	-	2	2
	Rocha	Chuy			
1955	Canelones	Migues	-	4	4
	Durazno	El Carmen			
	Rivera	Minas de Corrales			
	Treinta y Tres	Vergara			
1956	Cerro Largo	Fraile Muerto	-	3	3
	Rivera	Tranqueras			
	Soriano	José Enrique Rodó			
1957	Montevideo	Liceo N° 12	1	-	1
1958	Maldonado	Piriápolis	1	2	3
	Montevideo	Liceo N° 13			
	Rocha	Velázquez			
1959	Montevideo	Liceo N° 14	1	-	1
		Total	16	64	80

BIBLIOGRAFÍA

- “Anales de la Enseñanza Secundaria (Publicación Oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria)”. Redactores responsables Prof. Carlos Lacalle y Prof. Alberto Rusconi, tomos II y IV, 1936, 1939.
- Azzarini, Horacio: “Estudios sometidos a la aprobación del Consejo Nacional de Educación Secundaria”, 1947.
- Bralich, Jorge: “Una historia de la educación en el Uruguay. Del Padre Astete a las Computadoras”. Fundación de Cultura Universitaria, junio 1996.
- Castellanos, Alfredo R. *Contribución de los Liceos Departamentales al Desarrollo de la Vida Nacional* (1912-1962), 1967.
- Congreso Nacional de Educación. 2ª etapa. Conclusiones de los temas 1- 2- 3, aprobadas por la Asamblea del Congreso Nacional de Educación celebrado en Montevideo, del 25 de Febrero al 1º de Marzo de 1946.
- “Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República”. Enseñanza Secundaria, 1951.
- “Consideraciones sobre la Situación en Secundaria. Centro de Estudiantes del Instituto de Profesores Artigas”. CEIPA, 1957.
- “Creación de Liceos (1990-1994)”, Uruguay, 1994. Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Secundaria: Uruguay, 1994.
- D’ Elia, Germán: “El Uruguay Neo-Batllista 1946-1958”. Ediciones de la Banda Oriental, 1982.
- Faraone Roque. “Educación y desarrollo al nivel de la enseñanza media”, Apartado del Cuaderno Número 11 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Año 1963.
- “Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay”. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Tomo Segundo, Planes de Desarrollo Educativo, 1966.
- “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Tomo Segundo, Encuestas sobre Locales Educativos correspondientes de 1964; 1966.
- “Informe de la CIDE” (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico), Uruguay, 1964.
- Mata, W Ramiro: “Plan para una Reforma general de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay”, 1959.
- Memoria Presentada por el Consejo Nacional por el Presidente y Director General, Profesor Eduardo de Salterain Herrera. Marzo 1936-Marzo 1938. República Oriental del Uruguay, Impresora Uruguay S.A. 1938.
- Memoria de Enseñanza Secundaria Correspondiente al Período 1948-1955. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, Uruguay 1955.
- Primer Congreso Nacional de Directores de Liceo. Versión taquigráfica de las Sesiones celebradas en Montevideo, durante el mes de agosto de 1936. 1939, Uruguay.
- Recopilación de los comunicados emitidos por las autoridades en el plazo V/1936- XII/1954 que establecen las Normas por las que se rige la Institución Ordenado por Resolución C.A. 3/1 del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria de fecha 2/II/ 1955, 1955.
- “Reglamento del 8 de enero de 1937”. Publicado en Anales de la Enseñanza Secundaria (Publicación Oficial de la Dirección General de la Enseñanza Secundaria)”. Redactores responsables Prof. Carlos Lacalle y Prof. Alberto Rusconi, tomo III, 1937.
- Reseña de las Actividades del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (1936).
- Segundo Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria- Piriápolis, Enero 29 a Febrero 4 de 1934. Talleres Gráficos de A. Monteverde y Cia., 1935.

CAPÍTULO 4

Principales hitos en Enseñanza Secundaria entre 1945 y 1959

—oooo0000oooo—

PROFESOR COORDINADOR: RODOLFO GONZÁLEZ RISSOTTO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

- PROF. ANA MARÍA GONZÁLEZ ROCHA:** “LICEO DEPARTAMENTAL N° 1” Y LICEO N° 2
(SUBDIRECTORA), ARTIGAS. ARTIGAS
- PROF. SANDRA DE OLIVEIRA GRIECO:** “LICEO DEPARTAMENTAL N° 1, LICEO N° 2, Y CEI DE LAS
LOCALIDADES DE SEQUEIRA Y DE BERNABÉ RIVERA. ARTIGAS.
- PROF. MANUEL GERVAZ DOCOBOL:** LICEO N° 1 “JOSÉ ENRIQUE RODÓ” Y N° 17
“FRANCISCO ACUÑA DE FIGUEROA”, MONTEVIDEO.
- PROF. LILIANA GODOY NOYA DE VAZ TOUREM,** DIRECTORA DEL LICEO RURAL
DE SAN ANTONIO, EN SALTO, Y PROF. EN EL LICEO DEPARTAMENTAL N° 1
“INSTITUTO POLITÉCNICO OSIMANI Y LLERENA” DE LA CIUDAD DE SALTO.
- PROF. SORAYA MACHADO ORIHUELA,** LICEO DEPARTAMENTAL N° 1 “INSTITUTO POLITÉCNICO OSIMANI
Y LLERENA” Y LICEO N° 5 “ARMANDO I. BARBIERI” DE SALTO.
- PROF. SOLEDAD RODRÍGUEZ,** LICEO N° 5 “ARMANDO I. BARBIERI” Y CRP DE PROFESORES DEL
LITORAL, SEDE SALTO. SALTO.
- PROF. RUBÉN M. SALAZAR FERRO,** LICEO N° 17 “FRANCISCO ACUÑA DE FIGUEROA”. MONTEVIDEO.
- PROF. DIEGO ANDRÉS TRIVEL FRANCO:** “LICEO DEPARTAMENTAL N° 1, LICEO N° 2, Y CEI DE LA
LOCALIDAD DE JAVIER DE VIANA. ARTIGAS

COLABORÓ CON EL EQUIPO QUE TRABAJÓ EN ARTIGAS SOBRE EL ESTATUTO DEL FUNCIONARIO DOCENTE
Y SOBRE EL ESCALAFÓN DOCENTE, LA PROF. GLADIS SALVADOR FERNÁNDEZ,
DEL LICEO DEPARTAMENTAL N° 1 DE ARTIGAS, ARTIGAS.



4. PLANES Y PROGRAMAS

4.1. Introducción

Quienes impulsaron y proyectaron los diferentes planes de estudios pos-primarios que tuvieron vigencia en algo más de un siglo, debieron afrontar dificultades tales como: la ordenación de asignaturas en la enseñanza media; la orientación general de la enseñanza; la formación espiritual; la preparación profesional; la cultura científica o literaria; la acumulación de conocimientos o el estímulo a la investigación, además de enseñanza libre o el monopolio oficial, entre otras cuestiones.

Los planes fueron varios a lo largo del tiempo, como se ha visto en los capítulos anteriores, pero veremos el antecedente inmediato del Plan de 1941, el que tuvo mayor vigencia y dio estabilidad a las primeras tres décadas de actuación de Enseñanza Secundaria.

4.2 Antecedentes y fundamentos del Plan de Estudios de 1936

El nuevo ente de enseñanza, como vimos, inició su labor bajo la presidencia del Profesor Eduardo de Salterain Herrera. Comenzó planteando que la hora histórica que les tocaba vivir y los reclamos generados en el medio local exigían un nuevo Plan de Estudios. Ese plan de estudios no podía ni debía ser la obra de un

hombre, ni de un año, sino de una “*conjunción patriótica de voluntades fuertes*”.

El objetivo era una educación integral –moral, intelectual y física– sobre una educación que se podía calificar despectivamente de libresca.

El Plan de 1936 venía a satisfacer las tres finalidades planteadas en la Ley de diciembre de 1935:

- porque era cultural, que atiende a la educación integral.
- porque se aplicaba a la formación del ciudadano.
- porque al estimular las vocaciones preparaba para las profesiones universitarias.

Y finalmente se agregaba que la inclusión del 6° año de bachillerato tenía la función de cultivar la aptitud utilitaria de los alumnos que no se dedicasen luego a profesiones liberales.

El Plan se organizaba de la siguiente forma: un ciclo común de 5 años y un 6° de preparación pre-profesional, con un núcleo común de “*cultura desinteresada*” y luego las dos opciones, una con asignaturas vocacionales para las diferentes profesiones universitarias y otra con cursos utilitarios para la industria y el comercio.

Se había tenido en cuenta para la elaboración del plan la “*edad mental*” de los estudiantes, las relaciones con Enseñanza Primaria y el número de horas que un alumno puede “*ser retenido*” lo más posible en el liceo. Se incluía en los 3 primeros años para la formación del carácter, la enseñanza moral y social, además de la educación física y el Canto Coral para lo recreativo.

AÑO LECTIVO	CARGA HORARIA	OBSERVACIONES
Primer Año	27 horas semanales	Dos horas de trabajos vigilados (Mat, e Id. Esp.)
Segundo Año	28 horas semanales	Dos horas de trabajos vigilados (Mat, e Id. Esp.)
Tercer Año	29 horas semanales	_____
Cuarto Año	28 horas semanales	_____
Quinto Año	30 horas semanales	Biología e Higiene para alumnos varones y Biología, Higiene y Puericultura para mujeres. Además Cultura Industrial para varones y Economía Doméstica y cursos del hogar para mujeres.
Sexto Año	14 horas semanales	Núcleo Común
	14 + 10 horas	Abogacía y Notariado
	14 + 12 horas	Medicina, Odontología, Veterinaria y Farmacia
	14 + 12 horas	Ingeniería y Agrimensura
	14 + 14 horas	Arquitectura
	14 + 12 horas	Agronomía, Ciencias Económicas y Química Industrial.
	14 + 13 horas	Cultura Utilitaria

Asimismo se planteaba en Matemáticas y en Idioma Español horas de trabajo vigilado *“para adiestrar a alumno en el estudio y retenerlo provechosamente en el Liceo”*. Se incluía el *“interesante problema”* de la diferenciación de la enseñanza para la mujer y el varón, que deberá tenerse en cuenta en el momento de redactar los programas de materias como Historia Natural, Higiene, Instrucción Cívica y Derecho usual. De todas formas, en el 5º año se incluía una asignatura especial para las alumnas mujeres: Economía Doméstica y Cursos del Hogar y otra para los estudiantes varones, Cultura Industrial. En el programa previo, el Director E. Salterain Herrera planteaba la necesidad de evaluar resultados y comprobar si las realidades se ajustaban a los objetivos, de si se había logrado la *“realización renovadora de la enseñanza”*.

El Plan de Estudios fue considerado en las sesiones del Consejo de los meses de septiembre y octubre de 1936, en que terminó aprobándose y entró en vigencia a partir del año 1937.

4.3. El Plan de 1941

El Plan de 1941 presentaba como característica más notable el aumento de las asignaturas culturales en el primer ciclo, siguiendo la corriente iniciada por el Plan de 1932. En tanto que para Preparatorios, incluyó asignaturas pre-profesionales, como ocurría por ejemplo en los correspondientes a abogacía con Introducción al Derecho.

En cuanto al ingreso a Enseñanza Secundaria, se rigió por la Ordenanza de 1936, que lo hacía posible con la presentación del certificado escolar de haber cursado 6º año, a satisfacción, en escuela pública o habiendo aprobado un examen de ingreso.

La aprobación en los cursos del primer ciclo era declarada –respecto de los alumnos reglamentados–, por la asamblea de profesores del año, reunida al finalizar los cursos. En dicho acto, se otorgaba la promoción para continuar los estudios del año siguiente a los estudiantes que hubieran cumplido a satisfacción las exigencias del curso, conforme a la ordenanza respectiva. En cuanto a los alumnos que no hubiesen alcanzado un grado de suficien-

Propuesta del Plan de Estudios de 1941

AÑO LECTIVO	CARGA HORARIA	OBSERVACIONES
PRIMER CICLO LECTIVO		
Primer Año	24 horas semanales	
Segundo Año	25 horas semanales	
Tercer Año	29 horas semanales	
Cuarto Año	30 horas semanales	
SEGUNDO CICLO LECTIVO		
QUÍMICA, FARMACIA, ODONTOLOGÍA Y VETERINARIA		
Quinto Año	26 horas semanales	
Sexto Año	26 horas semanales	
ABOGACÍA Y NOTARIADO		
Quinto Año	26 horas semanales	
Sexto Año	21 horas semanales	
CIENCIAS ECONÓMICAS		
Quinto Año	20 horas semanales	
Sexto Año	27 horas semanales	
INGENIERÍA Y AGRIMENSURA		
Quinto Año	26 horas semanales	
Sexto Año	25 horas semanales	
ARQUITECTURA		
Quinto Año	24 horas semanales	
Sexto Año	26 horas semanales	
AGRONOMÍA		
Quinto Año	23 horas semanales	
Sexto Año	21 horas semanales	

cia, deberían rendir examen individual y de conjunto ante sus profesores. A los alumnos libres también se les estipulaba las características propias del examen que deberían rendir.

Para los cursos de Preparatorios el reglamento fijaba la forma en que deberían realizarse los diferentes exámenes.

Finalizado el mandato del primer Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria, que dirigió en forma autónoma la educación media, según la Ley N° 9.523 de 11 de diciembre de 1935, las autoridades que le sucedieron, reconsideraron el plan de estudios. Como se hallaban pendientes de ejecución sus dos últimos años, la tarea revisionista comenzó por un pronunciamiento favorable al mantenimiento de la Enseñanza Secundaria en dos ciclos sucesivos de cuatro y dos años. Fue realmente a

partir de 1941 que se hizo efectiva la estructura dual de la enseñanza media.

El Plan de 1941 fue el que tuvo más larga aplicación en la Enseñanza Secundaria. Durante la vigencia del mismo, la lucha contra el analfabetismo asumió proporciones más significativas, tomándose conciencia de que el desarrollo económico y social sólo era posible mediante el desarrollo educativo. El Uruguay, dentro de los países del hemisferio sur, presentaba características particulares: su nivel primario había disminuido el porcentaje de analfabetos al orden del 5%.

La demanda de educación y la organización del sistema uruguayo cumplían satisfactoriamente, a comienzos de la década del 40, con los fines que, a ese respecto, podían entenderse como deseables. Sin embargo, por la

modalidad de aplicación del sistema educativo, por la creciente democratización educativa que se iba registrando, por los cambios que fueron paulatinamente introducidos, vinculados a un peso mayor de los medios de comunicación, se fueron dando condiciones propicias para el deterioro paulatino de la eficacia del sistema en aspectos difícilmente detectables sin los recursos y métodos adecuados para la evaluación objetiva.

El Plan de 1941 –el más extenso de todos los planes de estudio aprobados en los años de Enseñanza Secundaria–, vio en su período de vigencia pasar varias reformas de la Constitución de la República (1942, 1951, 1967). Además, convivió con el “Plan Piloto” que se puso en práctica a partir de 1963, atendiendo a una necesidad sentida por las autoridades y docentes de Enseñanza Secundaria.

El Plan de 1941 se mantuvo hasta mediados de la década de los 70, ya iniciada la etapa de la última dictadura que soportó el Uruguay y que será motivo de análisis en los próximos capítulos.

En tal sentido es del caso dar cuenta de propuestas de cambio, que ya en el año 1951 hacía llegar el Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República, en lo atinente al sistema de promociones, evaluación del alumno, aumentar el rendimiento de los estudiantes y la distribución del año lectivo.

El proceso más relevante fue la explosión de la matrícula, que pasó de 19.309 alumnos en 1942 a 79.510 en 1963, lo que representó un crecimiento del 411,18 %¹ del alumnado.

El ritmo de crecimiento no pudo ser acompañado por la dotación de recursos materiales, que hubiera sido necesario para atender a la expansión de la matrícula, especialmente en la creación de liceos, laboratorios, bibliotecas, etc., debiendo recurrirse en ocasiones al dictado de 3 y 4 turnos en el

mismo centro educativo, eliminando toda posible acción formativa más allá de las horas de clase curriculares.

A la situación antes expuesta, tenía que agregarse la insuficiencia de personal docente para atender la gran demanda apuntada y pese a la creación del Instituto de Profesores “Artigas”, en 1951, el intento de acompañar aquel elevado porcentaje de alumnos sólo fue amortiguado apelando al nombramiento de “*profesores precarios y suplentes*”, que de esa forma pudieron atender las crecientes demandas de personal docente, ya que el IPA, de acuerdo a su organización y funcionamiento, no podía cubrir las necesidades requeridas por el sistema educativo de Secundaria.

En cuanto a los resultados, si bien los mismos son incompletos y parciales, arrojan un promedio de repetición del 20%, tasa elevada e indicativa de las dificultades de los alumnos en superar los requerimientos intelectuales de la enseñanza liceal².

Podemos decir que el impacto demográfico que recibió la enseñanza secundaria implicó atender un volumen de estudiantes cuatro veces mayor, proveniente además de hogares de niveles socio-culturales progresivamente más bajos que las generaciones anteriores. Como consecuencia, se incrementó también la matrícula en el segundo ciclo, pero los estudiantes debieron enfrentar un sistema de exámenes a cargo de tribunales y un nivel de exigencias intelectuales mucho mayor, lo que explicó “*la lentitud en lograr la aprobación de los cursos*”³ por los estudiantes y el abandono y deserción de los estudios en la segunda parte del segundo ciclo.

Durante las casi cuatro décadas de vigencia del Plan, el mundo sufrió una serie de transformaciones, y de manera creciente se fue planteando la necesidad de establecer una estructura educativa más funcional a la evolución social del país, que contribuyera a establecer un vínculo más permanente entre edu-

¹ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. “Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay” Tomo Primero. Cuadro N° 51 “Inscripción por ciclo de Enseñanza Secundaria” Montevideo, 1965, Pág. 110.

² Ob. cit., Cuadro No. 62 “Porcentaje de repetidores en la matrícula de 1er. Curso de liceos Oficiales” pág. 136.

³ Ob. cit., pág. 160.

cación y el mundo del trabajo, que abriera puertas laborales a sus educandos.

4.2. ESTATUTO DEL FUNCIONARIO DOCENTE Y ESCALAFÓN DOCENTE

4.2.1 Estatuto Del Funcionario Docente (1947)

4.2.2. Introducción

Los cambios operados en el mundo tras la Segunda Guerra Mundial llegaron bien pronto a nuestra sociedad, promoviendo modificaciones en múltiples aspectos y dimensiones entre los que se encontró la educación. Así, a partir de las décadas del 40 y particularmente del 50, se comenzaron a evidenciar tendencias que van a tener una marcada influencia en el desarrollo educativo hasta el presente, que fueron analizadas anteriormente. Los cambios indudablemente generaron la necesidad de adoptar e incorporar reformas al sistema educativo.

4.2.2.1. Importancia y características

En tal sentido, fue aprobado el Estatuto del Profesor por la Ley N° 10.973 de 2 de diciembre de 1947. Constaba de 53 artículos distribuidos en 11 capítulos, cada uno de ellos con aspectos de singular relevancia e indispensables para la regulación de derechos y deberes de los Profesores de Educación Secundaria.

En líneas generales se puede afirmar que dicha ley establecía pautas uniformes e inflexibles pretendiendo la idoneidad y competencia del Profesorado; así como también evitar excesos o “buena o mala disposición de los Consejos Directivos.”⁴ El Estatuto fue una de las leyes básicas de la organización y funcionamiento de la Educación Secundaria. Regulaba y ordenaba la forma de ingreso de do-

centes, requisitos, concursos, derechos, promociones, obligaciones, sanciones, incompatibilidades, cesantías y determinaba pautas para la provisión cargos de Inspección, Dirección y Subdirección, así como el funcionamiento y competencias de las Asambleas de Profesores.

4.2.1.3. Discusión del Proyecto en la Cámara de Representantes

Durante los meses de agosto y septiembre de 1947 el Proyecto fue debatido y analizado por la Cámara de Representantes, en la cual se expresaron juicios de valor acerca del alcance y la importancia del Estatuto como norma reguladora de Educación Secundaria.

El proyecto fue cuidadosamente analizado y elaborado en la Comisión del Senado de la República de la legislatura anterior al año 1947, contando con el apoyo unánime de todos sus integrantes; así como también de la Asociación de Profesores, Inspectores, de la prensa en general y de distintos sectores políticos, según expresiones del representante por Canelones, Juan T. Quilice, en la Cámara de Representantes (agosto 1947). En la discusión del articulado, el proyecto recibió opiniones favorables y otras en contra, lo que obligó a realizarle algunos cambios. Los artículos que fueron más debatidos y merecieron más consideración del Cuerpo fueron los números 18, 19, 34 y 35.

El Artículo 18 está referido a obligaciones de los funcionarios docentes. El punto más discutido fue con respecto a la exigencia de: “*Domiciliarse en el lugar donde desempeña sus funciones, respetando las situaciones existentes en la fecha de la sanción de la ley*”.⁵ Se realizaron consideraciones diversas en torno a si el Docente podría dictar clases en ciudades de un departamento, aún proviniendo de otros departamentos.

⁴ Diputado Fermín Sorhueta, en Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes (DSCR), Tomo 471, pág. 745, sesión del 8/8/1947.

⁵ Estatuto del Funcionario Docente. Artículo 18 inciso A. Ley N° 10.973 2/XII/947.

Otros representantes nacionales apoyaron la fórmula de la Comisión acerca de la obligatoriedad de “*radicación del docente en el lugar donde cumple sus funciones*”.⁶

El representante por Montevideo Arturo J. Dubra impugnó el artículo, defendió la posición de que los Docentes podían acceder a los cargos sin la necesidad de residir en el lugar donde dictaran sus clases. Se cuestionó: “¿...en función de qué procedimiento el Consejo de Enseñanza Secundaria inventará... los profesores que no existan en el lugar en que está ubicado el Liceo?”.⁷

En cuanto al artículo 19 la polémica estuvo centrada en la categoría en que deberían ser clasificados los Institutos y Liceos. Se manejaron criterios como población estudiantil, número de cursos, existencias o no de Preparatorios, la antigüedad de los institutos y la importancia de la zona que cubrían brindando atención a la población que estaba en condiciones de acceder a los servicios.

En el artículo 34 se discutieron las causas que podría determinar la cesantía de los docentes, teniéndose como tales: la ineptitud, omisión o delito, pérdida de presupuesto imprescindibles para desempeñar el cargo y, finalmente, la renuncia.

Resultó polémico el aditivo al Artículo 35 propuesto por el Diputado por Montevideo, Efraín González Conzi: “*no se concederá la efectividad en el cargo y podrá ser revocado el nombramiento de un funcionario Docente que no profese el ideal democrático republicano. Bastará al efecto la convicción moral de la mayoría del Consejo*”. Ello se hacía al amparo de lo dispuesto en la Sección IV “*De la forma de Gobierno y sus diferentes Poderes*”, Capítulo Único, Artículo 82 que establecía que: “*La Nación adopta*

para su Gobierno la forma democrática republicana”. En la norma se introducían aspectos ideológicos y acordaba amplias potestades al Consejo de Enseñanza Secundaria.

4.2.1.4. Consideraciones generales acerca del Proyecto de Ley

Los Diputados que apoyaban el proyecto, lo veían como una herramienta idónea para dotar de transparencia al desempeño de la función docente, a la vez que otorgaba una importante garantía para ellos.

La enseñanza debía tener buenos profesores y que no fueran objeto de arbitrariedad. Significaba un paso fundamental que contribuiría al “*prestigio y jerarquía*”⁸ de la función docente impidiendo favoritismos, generando estabilidad y garantía en la selección del personal docente.

El representante por Canelones, Juan T. Quilice manifestó que el estudio y aprobación del Estatuto “*no podrá determinar extensos debates*”, ya que contaba con amplio apoyo político y de la opinión pública. En cambio, según el representante por Montevideo, Daniel Fernández Crespo, se lo discutía como una Reforma de Educación Secundaria y no como simplemente un Estatuto de los docentes. El Representante por Canelones, Horacio Terra Arocena, calificó al proyecto de ley como meditado, consultado, prudente y elástico.

Las argumentaciones se apoyaban en fundamentos: A) Pedagógicos: donde la función del Profesor debería ser guía, consejero y alentador, poseedor de conocimiento disciplinar, saber transmitir en forma “*clara, bella y metódica*”⁹. B) Psicológicos: el Profesor tendría que ser un formador del espíritu del adolescente y ese Estatuto debería garantizarle la

⁶ Diputados Polonio GARICOITS, Saúl PEREZ CASAS, Juan T. QUILICE, Arturo J. DUBRA, Enrique J. RODRÍGUEZ, Eduardo EYHERACHAR, Jorge CARBONELL Y MIGAL, en DSCR, Tomo 471, pág. 871, sesión del 16/9/1947.

⁷ Diputado Arturo J. DUBRA, en DSCR, Tomo 471, pág. 18, sesión del 15/9/1947.

⁸ Diputado Juan T. QUILICE (Miembro Informante). Diario de Sesiones de la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes, Tomo 471, pág. 505., sesión del 6/8/1947.

⁹ Diputado Elio GARCIAAUSTT, en DSCR, Tomo 471, pág. 669, sesión del 1/9/1947.

defensa en su posición de profesor y para el progreso en su formación.

Para el Representantes por Colonia, Elio García Austt, el Estatuto fue visto como una solución parcial a los problemas de Secundaria, siendo para ese momento “*lo mejor*” y “*un primer paso*”.

El representante por Montevideo, Enrique E. Pollero, argumentaba: “*Los profesores habrían deseado, sin duda que el Estatuto contemplara otros aspectos*”. Analizaba la situación de los docentes que corren de un Liceo a otro, limitándose así su permanencia en el Liceo y no teniendo contacto con alumnos, colegas o el Director. Catalogaba el proyecto así: “*mira hacia atrás y no hacia delante*”¹⁰, aunque rescataba tres aspectos positivos en el proyecto de ley: 1°) el sistema de ingreso a la docencia; 2°) el Escalafón profesoral o docente; 3°) la promoción de los profesores.

Más allá de la discusión y polémica planteada en el Parlamento, el Estatuto pretendió jerarquizar, estabilizar y ordenar las normas fundamentales que regularían esta delicada función social.

4.3. ESCALAFÓN DOCENTE

4.3.1. Antecedentes

Al producirse la expansión de la matrícula, se apresuró la creación de nuevos liceos. Al inicio de 1948, había 25.007 estudiantes; en 1949, apenas un año después, el número de alumnos llegó a 41.210, con un aumento importante de alumnas mujeres. El incremento se registró también en el Segundo Ciclo. Ese aumento no se limitó a la enseñanza pública, sino que comprendió también a la privada, como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Relación en el número de Liceos privados y públicos (1942-1959)

Años	1940	1945	1950	1955	1959
Liceos Públicos	33	41	55	64	81
Liceos privados	30	35	41	60	77

Extraído de FARAONE, Roque “Educación y Desarrollo al nivel de la enseñanza Media”. Apartado del Cuaderno N° 11 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Año 1963, página 200.

Relación entre el número de establecimientos públicos y privados

	1940	1959
Públicos	52,4 %	51,3 %
Privados	47,6 %	48,7%

Extraído de FARAONE, Roque “Educación y Desarrollo al nivel de la enseñanza Media” Apartado del Cuaderno N° 11 de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Año 1963, página 200.

Los diferentes datos sobre el sistema educativo en la década de los cuarenta, revelan la complejidad creciente del funcionamiento de Enseñanza Secundaria. Para ello fue necesario aumentar el número de profesores en los liceos del interior. Existían tres categorías de profesores con sus respectivas remuneraciones: a) el catedrático poseía un sueldo fijo; b) el encargado de grupo con alumnos, su remuneración era por clase dictada y c) los profesores del interior, con sueldo fijo pero inferior a los de Montevideo.

Hasta ese momento se prohibía la acumulación de sueldos de acuerdo a lo que disponía la Ley N° 1.034 de 17 de junio de 1869 y complementaba el artículo 62 de la Ley N° 7.819 de 17 de febrero de 1925. Esto llevaba a que el profesor aspirara a tener un mayor número de horas de clases para poder aumentar su salario.

La idea de establecer un Escalafón Docente para los Profesores de Enseñanza Media, donde quedaran contemplados, sueldos, grados y designaciones, y la posibilidad de acumular tareas y funciones, comenzó a plasmarse.

¹⁰ Diputado Enrique E. POLLERO, en DSCR, Tomo 471, pág. 715., sesión del 3./9/1947.

Dos tendencias orientaban las iniciativas para la elaboración del Escalafón Docente de Secundaria: a) tener una cantidad determinada de horas con un salario determinado y b) la existencia de un escalafón donde se tuviera en cuenta la antigüedad calificada, con una disminución de horas de clase y el aumento progresivo del sueldo, a medida que se incrementaba la antigüedad del docente.

En el transcurso del año 1948 el Consejo de Enseñanza Secundaria buscó solucionar el problema y elaboró un ante-proyecto que sirvió de base para el que aprobó el Poder Ejecutivo y remitió al Parlamento para su consideración.

4.3.2. El tratamiento y aprobación del Escalafón Docente (1949)

A fines del año 1948, la Cámara de Representantes fue citada en forma extraordinaria para tratar el Presupuesto de los Institutos Docentes.

En el mensaje del Poder Ejecutivo dirigido a la Asamblea General se manifestaba una gran preocupación por la situación del profesorado de Enseñanza Secundaria, defendiéndolo como *“la clave esencial del buen funcionamiento del servicio”*.¹¹

*“El profesorado de Enseñanza Secundaria así como el del Instituto Normal, es contemplado en sus aspiraciones mediante un sistema de escalafón que introduce tres ventajas sensibles: 1º) aumento de remuneraciones, 2º) valoración de la antigüedad en el cargo y 3º) aumento graduable de horas según la antigüedad hasta determinado momento de la carrera profesoral para desgravar en las últimas etapas el trabajo de los docentes, reduciendo las horas de clase que está obligado a dictar.”*¹²

Las mejoras propuestas se vieron como un progreso para el sistema educativo de Enseñanza Secundaria.

El proyecto de ley surgió de una actividad coordinada de los diferentes elementos que integraban los poderes del Estado: Legisladores y Ministros de Estado.

En la opinión de algunos parlamentarios, *“En este presupuesto no hay ideas propias”*, *“fue saliendo de análisis reiterados del Cuerpo de Profesorado de la Enseñanza Secundaria, [...] durante meses se trabajó con el proyecto por el cual se jerarquiza el profesorado nacional”*.¹³

Lo más interesante del presupuesto proyectado para Enseñanza Secundaria fue el ordenamiento del Escalafón Docente, que se creó por el artículo 9º de esa ley, en función de la antigüedad y la competencia del personal docente.

Se fijaron seis categorías separadas por cinco años de diferencia una de otra. La remuneración de la hora semanal crecía en el mismo sentido que las categorías y el número de horas de trabajo que podía alcanzar el profesor en cada categoría ascendía hasta los veinte años de servicio y luego comenzaba a descender. Estas seis categorías escalonadas en razón de los años de antigüedad poseían un valor horario de trabajo, y esta antigüedad pesaba en forma fundamental en todas las etapas. Este rasgo fue ampliamente discutido por algunos parlamentarios, manifestándose que el ordenamiento debería hacerse fundamentalmente en base, no a la antigüedad sino a concursos que demostrasen la competencia de los profesores en las distintas etapas de la vida. En efecto, se establecía en la Ley 11.285 de 2 de julio de 1949, en su Artículo 2º que: *“Los profesores de Enseñanza Secundaria y los del Instituto Normal dependientes del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para los cuales se instituye en los presupuestos respectivos el escalafón de*

¹¹ DSCR, Tomo 476, pág.1137, sesión del 30 y 31/12/1948.

¹² DSCR, Tomo 476, pág.1137, sesión del 30 y 31/12/1948.

¹³ DSCR, Tomo 476, pág.1213, sesión del 30 y 31/12/1948.

acuerdo con lo establecido en el artículo 116 de la Ley N° 10.973 (2 de Diciembre de 1947) percibirán por hora de clase las asignaciones que a continuación se detallan:

Grado 1 (Profesores hasta 5 años de servicios, 10 horas semanales), 21.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Grado 2 (Profesores de 5 a 10 años de servicios, 15 horas semanales), 23.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Grado 3 (Profesores de 10 a 15 años de servicios, 18 horas semanales), 24.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Grado 4 (Profesores de 15 a 20 años de servicios, 15 horas semanales), 27.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Grado 5 (Profesores de 20 a 25 años de servicios, 15 horas semanales), 34.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Grado 6 (Profesores con más de 25 años de servicios, 12 horas semanales), 50.00 pesos mensuales por hora semanal por clase.

Establecían los representantes integrantes de la Comisión de Presupuesto, en su Informe a la Cámara que: *“La línea general del Proyecto tiende a crear la actividad docente exclusiva. En concreto, la disposición, desde el punto de vista técnico, inicia un nuevo ciclo en la carrera profesoral, del cual derivan beneficios vivificadores para la enseñanza; y, desde el punto de vista económico, racionaliza las inversiones en funcionarios docentes y a éstos una remuneración decorosa”*¹⁴

Es importante recordar que entre las medidas se planteaba eliminar las injustas diferencias entre las remuneraciones percibidas por funcionarios que trabajaban en la capital y las recibidas por aquellos que lo hacían en el interior del país. Se igualaban, además, los sueldos asignados a todos los Directores de Liceo y a los Secretarios de dichos establecimientos.

¹⁴ Informe de Comisión de Presupuesto en DSCR, Tomo 476, pág. 1193, sesión del 30 y 31/12/1948.

Abierta la discusión general en la Cámara de Representantes se escucharon apasionadas opiniones, como la del representante por Montevideo, Adolfo Tejera, en su exposición en la Cámara que: *“Es una verdad incontrovertible aquella de que después del pan, la educación es la primera necesidad del pueblo”*, [...], *“después de una justa distribución de la riqueza, lo que más afirma el concepto de la democracia en la conciencia pública es una vasta y profunda difusión de la instrucción pública”* [...] *“la instrucción pública, la educación del pueblo, son factores fundamentales en el desenvolvimiento progresivo de toda sociedad”*¹⁵

En tanto que el diputado por San José, Lisandro Cersósimo: *“Todo lo que se gasta en docencia será devuelto a la sociedad en tranquilidad y en mayor capacitación de los ciudadanos en la lucha por la vida.”* [...]. *“Se estructura una norma jurídica que da al profesor su verdadera jerarquía, para colocarlo dentro de lo que él debe ser en materia docente: le da la independencia económica para que pueda desenvolver toda su capacidad intelectual en la función a que ha sido llamado a desempeñar.”*¹⁶

En general, de los debates en Cámara de Representantes se llegaba a la conclusión de que con la aplicación del *“escalafón se cumplirá una anhelada aspiración de justicia”*.¹⁷

En enero de 1949 el proyecto fue tratado en Cámara de Representantes, pero recién en julio del mismo año, fue aprobado, luego de ser tratado por el Senado de la República y con enmiendas debió volver a ser analizado por los Diputados.

¹⁵ Diputado Adolfo TEJERA, en DSCR, Tomo 476, pág. 1198, sesión del 30 y 31/12/1948.

¹⁶ Diputado Lisandro CERSÓSIMO, en DSCR, Tomo 476, pág. 1200, sesión del 30 y 31/12/1948.

¹⁷ Diputado Martín OÍIS, en DSCR, Tomo 476, pág. 1212, sesión del 30 y 31/12/1948.

4.3.3. El Presupuesto y la discusión en el Parlamento

El inconveniente que encontraron los legisladores en la discusión del Presupuesto para la Educación, estuvo centrado en que no poseían un proyecto comparativo, para poder entender las modificaciones que había realizado el Senado de la República.

Solicitaron una copia del Presupuesto votado por el Senado de la República para expedirse y la discusión derivó hacia otro tipo de consideraciones, basadas en las demoras que se generaron para obtener dichos repartidos.

En general, fue unánime el reconocimiento de que Enseñanza Secundaria estaba funcionando mal por falta de recursos financieros y materiales y se consideró que votar afirmativa la propuesta constituía un *“acto de buena fe, en beneficio de la cultura pública”*¹⁸.

Se consideraba que la presupuestación de los recursos para la enseñanza significaba un aporte para la jerarquización del cuerpo docente. Se analizó y llegó a la conclusión de que era un buen Presupuesto el que estaba a consideración del Parlamento, aunque simultáneamente, se criticó por no haber incluido rubros para becas a alumnos con dificultades financieras para costear sus estudios.

El diputado por Montevideo, Felipe Amorín Sánchez, mostró su preocupación porque el Presupuesto General de la Nación se incrementaría en aproximadamente 70 millones de pesos y porque parte de ese monto tendría que ser cubierto con nuevos impuestos, lo que evidentemente reduciría las capacidades contributivas del Estado para aportar lo que requería la Enseñanza Secundaria.

Por su parte, el diputado por Salto, José Pedro Cardoso, consideraba que el presupuesto de la Educación, había sido mejorado en el Senado de la República, sosteniendo que en realidad, no era un proyecto de aumento de

sueldos, sino una nueva estructuración presupuestal de un Instituto Docente.

Otro de los puntos discutidos fue el financiamiento del proyecto de ley, dado que las posiciones de los legisladores iban desde los que estaban a favor, pues tenía un contenido esencialmente positivo y se haría muy bien al país con su puesta en funcionamiento; y por otro lado, los que reconocían que para financiar el proyecto se debería crear impuestos a la renta, a la nafta, etc., y esto contribuiría al aumento del costo de vida, con la afectación de vastos sectores de la población.

El representante por Montevideo, y docente Maestro Daniel Fernández Crespo, manifestó que en este proyecto se presentaban dos temas: a) lo que significaba este proyecto para la Educación, que enaltecía la función docente; y b) la financiación del proyecto.

Finalmente, las modificaciones introducidas por el Senado de la República al proyecto de presupuesto fueron votadas en la mañana del 2 de julio de 1949 por 59 votos en la Cámara de Representantes. Posteriormente pasó al Poder Ejecutivo que lo promulgó como la Ley N° 11.285.

4.3.4. La Ley Complementaria del Escalafón Docente (1953)

El 27 de marzo de 1953, se votó la ley N° 11.923, que introdujo modificaciones a la Ley N° 11.285 del 2 de julio de 1949.

Las modificaciones introducidas se referían o trataban de resolver situaciones y asignaciones de: a) Profesores Adscriptos: su remuneración se regulará en la proporción de 8 horas por 44 dietas (Artículo 194); b) De las suplencias: agrégase al artículo 21 de la Ley 11.285 el siguiente: *“los Docentes que tomen horas suplentes serán remunerados de acuerdo a su grado de antigüedad”*; artículo 195; c) aumento del costo de la hora docente determinándose en 4 pesos del primero al cuarto grado, y en 5 y 6 pesos en los subsiguientes; d) la situación de docentes que no alcanzaran el número mínimo de horas (8, 10, 12, 12 y 10) según los grados

¹⁸ Diputado Francisco A. GILMET, en DSCR, Tomo 477, pág. 1212, sesión del 30 y 31/6 y 1º/7 de 1949.

se les asignaría un salario mínimo. En caso de suplencias que no superaran el sueldo del salario asignado debería dictarlas sin remuneración extra, ante la negativa perdería ese beneficio; e) de los Directores de Liceos e Institutos de Enseñanza Secundaria, se establecen compensaciones de acuerdo a las categorías de los mismos; f) Docentes de liceos del interior: se fija un tope de 15 horas semanales comprendidos en el primer grado (artículo 206); g) Funcionarios con títulos de Bibliotecarios expedidos por la Universidad de la República recibirán una compensación complementaria de su sueldo de 40 pesos.

En cuanto al proyecto de presupuesto aprobado y las modificaciones luego incorporadas podemos decir que marcaron un beneficio tanto para los docentes como para todo el país y que en palabras del legislador por Salto, José Pedro Cardoso *“honra y prestigio los poderes del Estado que le prestaron su sanción”*¹⁹

Queda atrás una época pragmática dando paso a realizaciones concretas que jerarquizaron y enaltecieron la función docente.

4.4. EL INSTITUTO DE PROFESORES “ARTIGAS” DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

4.4.1. Antecedentes

Durante mucho tiempo no se exigió en el país una determinada especialización para ejercer la función docente. Los intentos para organizar la formación docente se encontraban con dos obstáculos fundamentales: la falta de continuidad en los cursos establecidos y la falta de garantías de los derechos de aquellos que los realizaban. Por la ley N° 9.691 de septiembre de 1937 se establecía la necesidad de crear el Instituto Nacional de Profesores, pero la norma no tuvo aplicación inmediata, sino que debió esperar más de una década.

El antecedente del Instituto de Profesores lo constituye la Reglamentación del Consejo de

¹⁹ Diputado José Pedro Cardoso, en DSCR, Tomo 476, pág. 1211, sesión del 30 y 31/12/1948.

Enseñanza Secundaria correspondiente al 15 de abril de 1944 y el 24 de mayo de 1945, por la cual se creaba una carrera docente mínima, de dos años de duración. Dicha carrera comprendía asignaturas vinculadas a las Ciencias de la Educación y la realización de una práctica en la materia elegida. Cumplido los requisitos se otorgaban el título de *“Profesor Agregado”*.

Como señalaba el representante nacional y maestro Daniel Fernández Crespo, en la sesión de la Cámara de Representantes del 30 de diciembre de 1948, era necesaria: *“... la creación de institutos que formen al profesor y terminen con la creencia existente hasta ahora, sobre todo de enseñanza secundaria o industrial, de que basta tener conocimiento de una materia o tener una profesión que tenga relación con ella para que una persona esté habilitada para impartir esa enseñanza y llegar a la mente de los alumnos, a inculcarles el conocimiento en la mejor forma posible. Sin tener elementales nociones de metodología y pedagogía no se puede cumplir ese propósito.”*²⁰

4.4.2. La creación del Instituto de Profesores “Artigas”

El vertiginoso crecimiento de la matrícula de Secundaria puso en evidencia la necesidad imperiosa de crear un centro docente destinado a la formación de profesores. La cifra de estudiantes pasó de 11.343 en 1935 a 29.052 en 1950, como resultado de la multiplicación de los liceos en el interior del país y el creciente acceso de nuevos sectores sociales.

Por el artículo 49 de la ley 11.285 del 2 de julio de 1949²¹ se creaba, el Instituto de Profe-

²⁰ Diputado Daniel FERNÁNDEZ CRESPO, DSCR, Tomo 476, págs. 1212 y 1213, sesión del 30 y 31/12/1948.

²¹ “Créase en sustitución de la actual Sección Agregaturas el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, cuya organización y funcionamiento reglamentará el Consejo respectivo dentro de los tres meses siguientes a la publicación de la presente ley”. Art. 49 de la Ley 11.285 del 2 de julio de 1949.

sores, dependiente del Consejo de Enseñanza Secundaria. El artículo fue aprobado en el marco de la Ley de Presupuesto de dicho año. Su discusión parlamentaria puso énfasis en la concreción de una larga aspiración de todos los sectores sociales del país, desde estudiantes a los partidos políticos.

El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria recibía la obligación de reglamentar su organización y funcionamiento en un plazo de tres meses. Una Comisión designada por el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria e integrada por el futuro Director del Instituto Dr. Antonio M. Grompone y los Inspectores Consejero Inspector D. Alberto Rodríguez y el Prof. José A. Pereira Rodríguez, tuvo a su cargo la formulación del proyecto de Reglamento de Organización y Funcionamiento del Instituto de Profesores. Esta Comisión designó un grupo asesor con carácter provisional, que debía asistir a la Dirección del Instituto en la estructuración del mismo, y fue integrada por el Consejero Inspector Alberto C. Rodríguez, el Inspector Profesor José A. Pereira Rodríguez, el Director del Liceo N° 1, Arq. Horacio Azzarini, el Prof. Manuel Costa Vales, el Prof. Efraín A. Rebollo y el Escr. Fernando Miranda.

Asimismo fueron designados profesores adscriptos al Instituto los Profesores Efraín A. Rebollo y José Claudio Williman. En tanto que el Prof. Carlos Lacalle fue nombrado como Asesor Técnico en 1950, a efectos de estructurar el plan de estudios.

La repercusión pública de la aprobación del Reglamento que permitiría el funcionamiento del Instituto se evidencia en la transmisión en directo que realizó CX16 "Radio Carve" de Montevideo, para dar a conocer la misma. En la ocasión hizo uso de la palabra el Prof. Lacalle, el 13 de julio de 1950. En dicha oportunidad se hizo referencia a la génesis, características y proyecciones del nuevo organismo. Según las palabras de Lacalle el Instituto tendría proyecciones excepcionales, no solo en el orden de la enseñanza y en la extensión de la cultura pública, sino también en la totalidad de la vida nacional. En uno de los pasajes de su alocución señaló la necesidad

de brindarle a los hombres la oportunidad de formarse, especialmente cuando comenzaba a gestarse una conciencia profesoral entre quienes se dedicaban a la labor docente. Dichas aspiraciones comenzaron a concretarse con el Estatuto del Profesor, el Escalafón Docente y el Instituto de Profesores, que, al decir del Prof. Lacalle: "...constituye un todo armónico que organiza, posibilita, afirma, concede eficacia a la tarea docente en un cuadro ajustado decorosamente a su dignidad."²²

La seguridad jurídica y presupuestal, sumada a la formación de los profesores, dio lugar a un nuevo régimen docente de secundaria. Al momento de su creación se consideraba que el Instituto iba a provocar una verdadera revolución en nuestra educación. Su planificación, estilo, modo de enseñanza constituían una novedad en el medio y por tanto contribuiría al progreso de todas las instituciones docentes del país. Pero, además, se esperaba que las investigaciones pedagógicas y el perfeccionamiento constante de los profesores contribuirían a dar una base científica y seria a la necesaria reforma de nuestra enseñanza liceal. De todo esto se beneficiarían las masas ciudadanas que se formaban en el ambiente educativo.

En esa misma jornada, el Dr. Félix Cernuschi, decía, refiriéndose al Instituto: "...los pueblos luchan por la posesión de las materias primas, pero hay una materia prima que todos poseen, pero que no todos se preocupan igualmente por preparar para su utilización: la materia gris."²³

Por el artículo 34 de la ley N° 11.473 del 10 de agosto de 1950 se le otorgaba al Instituto el nombre de "Artigas", en referencia al prócer, al cumplirse en ese año, el primer centenario de su fallecimiento.

²² Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central "Instituto de Profesores Artigas", "Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone", MCMXC, pág. 15.

²³ Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. "Instituto de Profesores Artigas" "Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone", MCMXC, pág. 17.

El presupuesto inicial del Instituto fue de \$ 50.000, que evidentemente no era suficiente para cubrir los costos de su creación, por lo que el Consejo debió disponer de sus propios recursos extrapresupuestales para concretar la iniciativa legal.

En 1953, el presupuesto fue ampliado a fin de optimizar el funcionamiento del organismo.

4.4.3. Fines Del Instituto de Profesores “Artigas”

El Instituto nacía con los siguientes cometidos:

a) *“La formación técnica y pedagógica del personal docente en Enseñanza Secundaria”.*

b) *“La expedición de diplomas de Profesor de Enseñanza Secundaria, en las distintas especialidades que administrase el Instituto”;*

c) *“El mejoramiento del personal docente, entre otros medios, por la realización de cursos y seminarios de perfeccionamiento técnico y de extensión cultural pedagógica;*

d) *“La realización de investigaciones relacionadas con la enseñanza media y su coordinación con las demás ramas de la enseñanza”*²⁴

4.4.4. Concepción del Instituto de Profesores según su primer Director, Dr. Antonio M. Grompone

El Instituto comenzó a funcionar en 1951 bajo la dirección del Dr. Antonio M. Grompone, quien influyó notablemente en su organización, orientación y planes de estudio. Accedió a su cargo por concurso y fue a él a quien se encargó la elaboración de los planes y el diseño de los aspectos fundamentales que permi-

tieron comenzar la actividad para la cual había sido creado.

Grompone apuntaba a la formación de un profesional autónomo. El acento estaba puesto en el alumno y no en el docente, porque se lo consideraba el protagonista de todas las instancias de enseñanza, otorgándole así libertad para construir el conocimiento.

Los futuros educadores deberían tener entonces aptitud para estudiar, realizar y dirigirse a sí mismos. Esto es lo que le permitiría, según las expresiones de Grompone: *“... afirmar una personalidad que pueda contribuir al progreso de la cultura humana.”*²⁵ Con tales objetivos resultaba esencial que el alumno conociera, valorara y transmitiera la realidad de su tiempo y de su medio. Su propuesta jerarquizaba las experiencias locales frente a otras que trataban de imponerse desde el exterior.

Los cuatro años de duración de la carrera estaban pensados como una primera instancia de formación, que se complementaría a través de cursos de perfeccionamiento que podrían establecerse en el futuro. De acuerdo a la visión del Director Grompone, era necesario reconocer que un plan de estudios viable debería abarcar una estructura básica constituida por un contenido mínimo indispensable, para la formación del profesor.

El objetivo de Grompone consistía en alejarse de una excesiva carga horaria y de una desmedida cantidad de asignaturas. La estructuración del Plan tuvo que considerar tres circunstancias básicas:

- la modalidad del Instituto en su primera etapa.
- las posibilidades de trabajo de los alumnos de regular su asistencia a los cursos.
- las asignaturas indispensables en la formación de los nuevos profesores.

²⁴ “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo.” Tomo 2 - Parte 2, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, MCMLXVI, Pág. 173.

²⁵ Enseñanza Secundaria Instituto de Profesores “Artigas”, “Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria”, 1952, pág. 62.

La propuesta contenida en el Plan presenta diferencias significativas con respecto a las condiciones en las que se desarrollaba la enseñanza universitaria. Contemplaba como obligaciones: la asistencia regular a los cursos, la práctica docente, la realización de seminarios y la ejecución de trabajos prácticos.

Asimismo, el tiempo destinado a completar los cursos se reducía en comparación al de las profesiones liberales, planificado para extenderse durante cuatro años.

En este sentido, se contemplaba la situación de muchos aspirantes que necesitaban una rápida inserción laboral. Al ser el objetivo del Instituto optimizar la organización de la Enseñanza Secundaria, resultaba imprescindible lograr el egreso de un número significativo de profesores en el menor tiempo posible. Si los aspirantes trabajaban al mismo tiempo que realizaban sus estudios, éstos se dilatarían generando dificultades en la solución de los problemas que se pretendía resolver.

Considerar estos elementos no implicaba, sin embargo, resignar una formación adecuada y de calidad de los aspirantes.

La creación del Instituto suponía una sensible mejora con respecto a las condiciones en las que se encontraba la enseñanza media, sobre todo en el interior del país, donde podrían capacitarse primero para luego estar en condiciones de designar docentes aptos y especializados.

Sostenía Grompone que los objetivos del Plan y del Instituto se concretarían solamente con la adaptación y la cooperación del personal docente. La clave se hallaría en la honestidad con la que se aplicasen los elementos establecidos en la nueva propuesta.

4.4.5. Perfil y Funciones del Director del Instituto de Profesores “Artigas”

El organismo sería conducido por un Director, quien actuaría conjuntamente con una Comisión Asesora. Éste sería nombrado por el Consejo Nacional de Educación Secunda-

ria. El perfil del cargo requeriría de notoria idoneidad en materia de educación, gozar de autoridad moral y una antigüedad no menor a los 10 años en la actividad educativa. Se preveía una duración de 5 años en el cargo pudiéndose reelegir por períodos sucesivos.

Entre sus cometidos y atribuciones se encontraban: la organización general del Instituto, la orientación pedagógica y técnica de los docentes y la labor de los alumnos, la superintendencia administrativa sobre todo el personal, la publicación de la memoria anual de las actividades cumplidas por el Instituto, proponer al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria todo lo referente a la formación y evaluación de los estudiantes, así como los reglamentos necesarios para el adecuado funcionamiento de los cursos, informar sobre solicitudes de equivalencia de estudios y revalidación de títulos o diplomas a las autoridades correspondientes.

Cuando el Director del Instituto lo considerara conveniente, podría convocar a la Comisión Asesora Permanente, la que estaría constituida por seis miembros: dos profesores de enseñanza secundaria, dos profesores del Instituto, un delegado de los egresados y otro de los alumnos.

4.4.6. Características del Plan de Estudios del Instituto de Profesores “Artigas”

Al comenzar su funcionamiento, el Instituto presentaba un Plan con tres grandes áreas de formación: Ciencias de la Educación, Asignaturas Específicas y Práctica Docente.

Constituían parte de los cursos obligatorios las siguientes asignaturas: Psicología de la adolescencia, Teoría de la educación, Psicopedagogía, Historia de la educación, Evaluación y Orientación Pedagógicas, Sociología, Legislación de la Enseñanza, Teoría e Historia de la Ciencia. Entre las especialidades se encontraban: Ciencias de la Educación, Filosofía, Historia, Geografía, Idioma Español y Literatura, Matemática, Astronomía, Física y Química, Ciencias Biológicas, Cultura Cívica,

Artes Plásticas, Cultura Musical e Idiomas Modernos (Inglés, Italiano, Francés).

El Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria se encargaría de aprobar el Plan de Estudios para los distintos departamentos del Instituto y el Reglamento de Funcionamiento de la Comisión Asesora.

4.4.7. Requisitos de ingreso

El ingreso al Instituto estaba condicionado a un mínimo de 18 años y un máximo de 40 años de edad. Los aspirantes deberían ser ciudadanos naturales o legales, poseer título universitario o diploma de Maestro de 2º grado (Plan de 1915) o de Maestro normalista (del año 1925 o posteriores) o certificado de estudio con aprobación de los dos ciclos de enseñanza secundaria.

En el caso de Cultura Musical era condición suficiente la aprobación del primer ciclo. De no poseer tal requisito, los aspirantes deberían rendir un examen de admisión especial.

Quien optase por una especialización en idiomas modernos debía aprobar un examen que demostrara un manejo idóneo del mismo.

Todos los aspirantes debían realizar un examen sobre programas de la asignatura escogida.

Se consideraba indispensable una aptitud física adecuada a la función docente y el carné de Salud emitido por el Ministerio de Salud Pública.

El plazo para solicitar la admisión se extendía del 1º al 15 de febrero de cada año, contemplándose la posibilidad de la inscripción condicional.

4.4.8. Los ingresos al Instituto: tendencias registradas

Las inscripciones al Instituto estuvieron fuertemente influidas por las expectativas de los aspirantes en cuanto a su ejercicio profesional.

Hasta la década del 70 funcionó un sistema de cupos, que a propuesta del Director, serían limitados en cada uno de los departamentos de especialización, de acuerdo a una rotación probable de profesores en los dos ciclos de Enseñanza Secundaria. Si el número de aspirantes excedía tal cupo, se clasificaría a los estudiantes según sus calificaciones. Entre 1977 y 1985 se ingresaba teniendo en cuenta la escolaridad en Enseñanza Secundaria y había un tope de alumnos por turno y por materia. A partir de 1986, hasta 1998, se requería un examen de ingreso consistente en 3 temas de la especialidad y una prueba complementaria de idioma. Desde 1998 a 2005 y en 2007 fue necesario aprobar una prueba de Idioma Español.

Los aspirantes del interior del país podían acceder a becas.

Hasta 1963 los topes de ingreso de cada asignatura estaban fijados en 10 estudiantes. A partir de allí los topes fueron fijados de acuerdo a las necesidades diferenciales de docentes que tenía cada asignatura de la Enseñanza Secundaria.

Una selección rigurosa en el examen de ingreso generó la incorporación de un volumen menor de estudiantes a lo anteriormente previsto. Los datos lo confirman: en 1951, si bien se inscribieron 407 aspirantes, solo se presentaron a rendir examen 195 postulantes, aprobando el 61%, es decir 119 alumnos, lo que representaba apenas un 29% del total que se había inscripto.

La fuerte presencia de las mujeres como docentes en la educación primaria, que luego se prolongó en la secundaria; la escasa remuneración y el bajo prestigio de la actividad docente, podrían explicar una creciente tendencia a la feminización en los ingresos al Instituto de Profesores Artigas. También hay otros factores que deben ser considerados, como la posibilidad de acceder a la docencia por un procedimiento seguro para un creciente número de mujeres que pretendían acceder al mercado de trabajo.

Analizando las características propias de cada departamento, es posible señalar que

los de menor alumnado fueron, durante los primeros años, los de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias de la Educación, Cultura Cívica e Italiano; mientras que los de mayor concentración de alumnos fueron los de disciplinas humanistas y de otros idiomas.

4.4.9. Obligaciones de los Alumnos del Instituto y aspirantes a Profesores

Los aspirantes a profesor debían cursar con carácter obligatorio las asignaturas del Departamento de Ciencias de la Educación, las del Departamento de Especialización en las disciplinas por las que hubieren optado y las materias combinadas de otros departamentos que establecía el Plan de Estudio, así como aquella o aquellas de las optativas que eligieran entre las propuestas para su especialización.

Las asignaturas optativas eran de libre elección, siendo necesaria la anuencia del Director para cursarlas.

Deberían asistir puntualmente; solamente podrían faltar en el año lectivo, a un sexto (1/6) del total de clases dictadas en los respectivos cursos. En caso de enfermedad o motivo fundado podía ampliarse a un cuarto del total de clases dictadas.

Una vez realizadas las pruebas correspondientes al segundo año de los cursos se debería realizar práctica de clase durante dos años consecutivos. Para ello los estudiantes concurrían al curso del Profesor Titular designado por el Instituto, debiendo los aspirantes desarrollar 6 clases en presencia del profesor. Con 48 horas de anticipación el Profesor Titular daba a conocer al Practicante el tema de la clase, poniendo en conocimiento del mismo al Director del Liceo donde se dictaba el curso y éste al Director del Instituto antes de que se realizara la prueba.

Los aspirantes debían, además, colaborar en las tareas del Profesor Titular en las clases.

4.4.10. Actividades Complementarias

4.4.10.1 Becas

En los orígenes del Instituto se pretendía crear becas destinadas a estudiantes extranjeros que no podrían ejercer la docencia en el país.

4.4.10.2 Los “Anales del Instituto de Profesores Artigas”

Fue organizada una sección editorial a fin de publicar periódicamente boletines de información bibliográfica, estadísticas e investigaciones sobre el movimiento educativo nacional y memorias del instituto. Se pretendía difundir estudios e investigaciones relacionadas con la enseñanza media.

A partir de 1956 se comenzaron a publicar los “Anales del Instituto de Profesores Artigas”. En cada volumen se recopilaban trabajos realizados por el Instituto, sobre Didáctica e Investigación Pedagógica, estudios e informaciones acerca de las características de la enseñanza media en otros países y análisis de las últimas novedades bibliográficas.

La publicación estaba dirigida a docentes, estudiantes del Instituto y a todo aquel que quisiera conocer la realidad de la educación.

De esta forma se esperaba transmitir la vida del IPA, propiciar el debate sobre el concepto y las finalidades de la enseñanza secundaria así como plantear sus problemas a través de una investigación seria y responsable.

4.4.11. Evaluación de los Estudiantes

Según el desempeño de los estudiantes el Instituto realizaba un ordenamiento de los mismos que era elevado anualmente al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria.

Las evaluaciones de cada asignatura se realizaban en los periodos de diciembre a febrero, por un tribunal de tres profesores designados por el Director del Instituto que emitía un fallo inapelable.

Al finalizar el año lectivo los aspirantes debían realizar las siguientes pruebas: el examen escrito y oral correspondiente a las asignaturas de Ciencias de la Educación y Cursos de Especialización; el trabajo del seminario y dos clases especiales sobre temas amplios de revisión.

4.4.12. Actividades de extensión

La Dirección del Instituto podría convocar a sus docentes y a los de la Enseñanza Secundaria para discutir sobre cuestiones pedagógicas.

Asimismo se podrían organizar cursos para graduados y profesores en actividad, entregando las certificaciones correspondientes.

4.4.13. Los Egresados

Hasta la creación del Instituto de Profesores “Artigas” el profesorado se había formado pedagógicamente en el ejercicio de la función. Esta realidad no desapareció por completo dado que el número de egresados durante las prime-

ras generaciones fue insuficiente para satisfacer la demanda del Ente, en un fenómeno que en algunas asignaturas llega al presente.

El departamento de Montevideo concentró la mayor cantidad de egresados (un cargo cada cinco), mientras que el Interior prácticamente no contó con profesores titulados.

Desde la primera generación hasta la que finalizó los cursos en 1963, egresaron del Instituto de Profesores Artigas 516 alumnos. En algunos casos se trataba de personas que cursaron más de una carrera, logrando titularse en más de una especialidad, que obviamente eran afines. Por este motivo el número de personas con títulos de profesores alcanzó en dicho año en realidad a 498.

Al comparar el número de ingresos en el período de 1951/60 (1.155) con el de los egresos en el período 1954/63 (516) se puede afirmar que logró completar sus estudios el 48% de los estudiantes.²⁶

Los egresados del Instituto de Profesores Artigas representaron hacia 1964 algo más de un 11% del total de los cargos de Enseñanza Secundaria y se distribuyeron uniformemente en sus tres ciclos. (Primer Ciclo, Primer Ciclo Piloto –o Plan Piloto–, Segundo Ciclo).

²⁶ Fuente: Oficina Técnica de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza y CIDE sobre datos de Anales del Instituto de Profesores Artigas N° 1

BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, Orestes. *“Planes de Estudio de Enseñanza Secundaria”* Anales del Instituto de Profesores Artigas N° 4-5, 1959-60.
- Bralich, Jorge “Breve historia de la Educación en el Uruguay”. CIEP/ Ediciones del Nuevo Mundo, 1987.
- Congreso Nacional de Directores de Institutos y Liceos Oficiales de la República. Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. Impresora Rex S.A., 1952.
- Diario de Sesiones de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay, Tomos 471, 476, 477. Años 1947, 1949.
- “Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria”. Enseñanza Secundaria e “Instituto de Profesores Artigas”, 1952.
- Grompone, Antonio M. “El Instituto de Profesores Artigas”. Anales del Instituto de Profesores “Artigas” N° 1, 1956.
- “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”. Tomos I y II., Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. 1965.
- “Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay”. Tomo II, “Plan de Desarrollo Educativo”. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, MCMLXVI.
- Instituto de Profesores “Artigas”, Serie: “Organización legal de la Enseñanza” Vol. 2, Enseñanza Secundaria, Uruguay, 1965.
- Instituto de Profesores “Artigas”, Serie “Reglamento de Organización y Funcionamiento”, Vol. 2, Enseñanza Secundaria, Uruguay, 1965.
- “Instituto de Profesores Artigas. Centro de Estudios Pedagógicos Antonio M. Grompone. Creación y cometidos”. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. Testimonios Relacionados con su gestión, MCMXC
- Mena Segarra, Enrique. “Antecedentes, Actualidad y Perspectivas de la Formación Docente” CELADU (Centro de Estudio para la Democracia Uruguay) s/d
- Pereira Rodríguez, José. “Veinticinco años de Enseñanza Secundaria en el Uruguay”. Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo II, 1937.
- “Plan 1941”. Consejo Nacional de Educación. Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior. Departamento de Divulgación y Cultura. Sección Programas.
- Salterain Herrera, Eduardo. “El criterio del nuevo plan de estudios”. Anales de la Enseñanza Secundaria. Tomo III, 1938.

CAPÍTULO 5

La década de 1960

—oooo0000oooo—

PROFESOR COORDINADOR: ARMANDO MIRALDI

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. SUSANA BAGNASCO, LICEO DEPARTAMENTAL DE RÍO NEGRO “EUGENIO CAPDEVIELLE”.
PROF. GRACIELA TORRESÁN, LICEO DEPARTAMENTAL DE RÍO NEGRO “EUGENIO CAPDEVIELLE”.
PROF. LAURA BATTAGLIESE, LICEO DEPARTAMENTAL DE SORIANO INSTITUTO “JOSÉ MARÍA CAMPOS”.
PROF. MARIS MONTES, LICEO N° 3 “PROF. GREGORIO CARDOZO LOYARTE”, MERCEDES, SORIANO.
PROF. MELISA ROLAND, LICEO N° 1 “DR. ROBERTO TARUSELLI”, DOLORES, SORIANO.
PROF. EVA FRIET, LICEO N° 2 “HÉCTOR MIRANDA” Y N° 15 “IBIRAY”, MONTEVIDEO.
PROF. SUSANA LAPROVITERA, LICEO N° 23 “CERRITO”, MONTEVIDEO.
PROF. IRIS CASTILLO, LICEO N° 23 “CERRITO”, MONTEVIDEO.



1. CONTEXTO MUNDIAL, LATINOAMERICANO Y NACIONAL

1.1. El mundo

El mundo de posguerra mostraba una realidad que era la resultante de la modificación de los centros de poder, lo que contribuía a acrecentar las diferencias de la sociedad en sus múltiples y complejas manifestaciones.

Este proceso, iniciado durante las diferentes etapas de la llamada “Revolución Industrial”, fue adquiriendo un ritmo vertiginoso y abrió las puertas a la internacionalización de la economía, de la información y de la cultura.

El fin de la Segunda Guerra Mundial con la implantación de un sistema bipolar a partir de los acuerdos de Yalta y la toma de decisiones en centros de poder, ignorantes de otras realidades existentes a lo largo y a lo ancho del planeta, contribuyeron a profundizar una brecha que hoy parece insalvable.

Es evidente que los lineamientos emanados de los antedichos centros (que concentraban no solo la capacidad de decisión, sino también la de dirección e innovación) condicionaron las eventuales transformaciones de países (cuando no de continentes) con un menor grado de desarrollo.

Del presupuesto anterior se deduce que para cualquier análisis (sea cual sea el plano) de carácter nacional, no se podría ignorar el acontecer internacional.

1.2. Latinoamérica

Al promediar el siglo XX, los países latinoamericanos mostraban un comportamiento económico desigual. México, Brasil y Argentina habían alcanzado un considerable grado de diversificación productiva y poseían una industria en crecimiento.

Chile, Colombia, Perú, Uruguay y Venezuela, contaban con una incipiente industria química y metalúrgica y desarrollo en el rubro textil.

En los restantes países de Centroamérica, Antillas y Cono Sur, la industria no había avanzado más allá de la producción de alimentos siendo la agricultura la principal actividad.

El proceso de industrialización por sustitución de importaciones tuvo su origen en una crisis económica mundial, pero era de horizontes limitados. Al finalizar la guerra de Corea, Estados Unidos primero y Europa después retomaron el liderazgo de Occidente, imponiéndoles a los países latinoamericanos nuevas formas de dependencia económica con inversiones en bienes de capital y exportación de insumos industriales. Las condicionantes económicas también incidirían en lo político, presionando a los gobiernos a tomar partido por Occidente en el marco del diferendo suscitado por la Guerra Fría.

Punto de inflexión en este marco político-económico sería la Revolución Cubana (1959) que obligó a EE.UU. a adoptar nuevas estrategias. Tal el caso de la Alianza para el Pro-

greso, creada por el presidente J.F. Kennedy, que le permitiría a América Latina recibir inversiones de capital por un promedio de U\$S 1.600 millones anuales, que aumentaron a U\$S 2.600: entre 1966 y 1970 y a U\$S 7.600: entre 1971 y 1975, aunque el destino de dichas inversiones no siempre fue el predeterminado. Este financiamiento externo permitió que las economías de Latinoamérica mantuvieran un crecimiento estable que representaba un 5.6%; lo que ayudó transitoriamente a solucionar los déficit presupuestales de los gobiernos, ocasionados por políticas de distinta índole (que iban desde la más desembozada corrupción hasta la creciente participación del Estado en actividades que implicaban un aumento del gasto público).

Para restaurar el equilibrio financiero (trastocado por la deuda externa) los gobiernos instauraron una “economía estabilizadora”; consistente en reducir el gasto público, fijando precios y salarios, lo que arrojó como resultado drásticas devaluaciones y crecientes inflaciones que detuvieron el nivel de crecimiento económico y derrumbaron las expectativas de una mejora en el nivel de vida de los sectores más humildes.

1.3. Uruguay

La década del 60 en nuestro país se inició con un cambio político de gran relevancia: el triunfo del Partido Nacional (30-11-1958) después de 90 años en el llano. Dos circunstancias –entre otras muchas– contribuyeron a la rotación en el poder: la dureza de la crisis económica y una alianza que se revelaría triunfadora pero efímera (Herrero-ruralismo+UBD). El 25-11-1962 volvería a triunfar el Partido Nacional pero con dos diferencias sustantivas: la propuesta del nacionalismo era de otro tenor y el margen de votos entre ambos partidos tradicionales fue mucho menor (de 120.000 votos en 1958 se bajó a 20.000).

La falta de mayorías parlamentarias y las múltiples divisiones dentro del partido debilitaron a los blancos, quienes, desde un gobierno

acotado, no pudieron revertir los efectos de la crisis económica.

De esta manera, el Ejecutivo Colegiado y el sistema político dieron muestras de estar trabados, y no tuvieron fuerza para impulsar cambios sustantivos.

Al fracasar los intentos de modificar el rumbo de la economía (la Reforma Cambiaria y Monetaria –1959–; y el plan de la CIDE –1963–) se recurrió a la presunta habitual panacea: la reforma constitucional. Entre varias opciones (que se distinguieron por el color de la papeleta), la finalmente aprobada –resultado de un acuerdo interpartidario que aseguraba su triunfo– significó la vuelta al sistema presidencialista aumentando las atribuciones y competencias del Poder Ejecutivo.

La nueva Constitución permitiría el acceso a la primera magistratura del Gral. ® Oscar Gestido acompañado en la fórmula presidencial por Jorge Pacheco Areco. El resultado electoral fue interpretado como el deseo de poner un “*Poder Ejecutivo fuerte*” en manos de un hombre “*honesto*” y “*buen administrador*”.¹

El prematuro deceso del nuevo presidente (06-12-1967) permitió –siguiendo la línea sucesoria– el ascenso a la primera magistratura del vice-presidente Jorge Pacheco Areco. Se iniciaba el fin del Uruguay liberal.

La década de 1960 fue la década de los gobiernos blancos y paralelamente el fracaso de los mismos. Atribuirlo exclusivamente a la coyuntura económica es una excesiva simplificación pues, como señala Panizza: “*Las razones del fracaso de los gobiernos blancos en la década del 60 van más allá de las cuestiones puramente económicas tales como las fallas de la Reforma Cambiaria y Monetaria de 1959... El clientelismo político, la falta de autonomía y eficiencia del Estado y el fraccionalismo partidario, continuaron operando con un costo cada vez*

¹ Véase Nahum, Benjamín, *Manual de Historia del Uruguay Tomo II 1903-1990*, Ediciones de la Banda Oriental, 1998, pág. 246.

más creciente para la reproducción del sistema pero al mismo tiempo bloqueando su transformación”.²

2. EL ADOLESCENTE DEL 60: PERFIL Y PROTAGONISMO

2.1. Una introducción informal³

Desde comienzos de siglo la psicología y la pedagogía definían a la adolescencia como una etapa peligrosa cargada de conflictos y rebeldía, diferenciándola de la del joven adulto. Hasta fines de los 50, el ser díscolo que describían las publicaciones especializadas no se expresó abiertamente más que en casos excepcionales, el mundo adulto estaba poco acostumbrado al cuestionamiento juvenil. Pero algo estaba cambiando para aquellos que crecían entre las promesas de un porvenir confiable y la percepción de un mundo cada vez más incierto. Se expresaría en una consigna “Sexo, drogas y Rock ‘N’ Roll”.

A comienzos de los 60 el centro de la escena musical se desplaza de Estados Unidos a Liverpool: nacían los Beatles que muy pronto tendrían rivales, los Rolling Stones. La moda juvenil, con la colaboración de los medios, tendría a Inglaterra como centro. Nueva York no perdió el tiempo, Joan Báz y Bob Dylan –entre otros– salían al ruedo.

No todo era música. También era droga. La búsqueda de la expansión de la conciencia, de los psicofármacos legales, marihuana y heroína se pasó al LSD (Acido Lisérgico) que permitía el “viaje” y la cocaína. Quienes mejor encarnaron el matrimonio entre música y droga fue la banda norteamericana “Doors” que tenía al frente a Jim Morrison, un perso-

naje torturado cuya mayor influencia provenía de Antonin Artaud, el poeta creador del “teatro de la crueldad”.

No sólo las drogas constituían una postura negativa frente a la sociedad. Todo debía ser tan excesivo como fuera posible (pelo largo, barba crecida, etc.). Alrededor del 66’ se comenzó a utilizar el término hippie: comenzaba la fugaz “Era del Amor”, que generó una auténtica contracultura. Sin las trabas, prejuicios y tabúes occidentales, se sentía lista para la revolución sexual, ayudada por la píldora anticonceptiva, de venta autorizada a partir de 1960. Esa contracultura alcanzaría su ápice precisamente al fin de la década con un hito histórico: el festival de Woodstock que tendría lugar una semana después de los asesinatos de la actriz Sharon Tate y sus compañeros a manos del clan Manson (en lo que constituía otro signo de la época)

En nuestro país, el impactante estreno de la película “Round Around the Clock” y la aparición de los “Shakers” marcaron los primeros síntomas de una nueva “identidad juvenil”.

2.2. Los cambios

La unidad familiar comenzó a vivir un tiempo de transformaciones, en un ciclo de permanencias y cambios. Si el hogar dejó de ser el escenario privilegiado de nacimientos y muertes, el papel de la mujer no se alteró en demasía. La unidad familiar seguía girando en torno al “aportante único” (el padre) y de profesión “labores” (la madre), con un número de hijos determinado por el estatus social.

El incremento de la matrícula en Educación Secundaria generó un cambio importante en tanto permitió a los jóvenes encontrar un espacio de sociabilidad alternativo a la familia y al barrio. El liceo, que sin duda los disciplinó, también les dio la posibilidad de alejarse de la vigilancia familiar.

En 1958, la lucha de los estudiantes por la “Ley Orgánica” para la Universidad, arrastró a los liceales, que a partir de ese momento tam-

² Pamizza, Francisco E., *Uruguay: Batllismo y después: Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*, Ediciones de la Banda Oriental, 1990. Col. Temas del Siglo XX N° 41, pág. 121.

³ La presente introducción informal tiene como base Griego Y Bavio, Alfredo, *Cómo fueron los 60*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1995. Col. Fin de Siglo.

bién serían protagonistas y militantes con reclamos y utopías.

Sería el punto de partida para un movimiento contestario al régimen político, económico y social vigente, que adoptó diversas formas, algunas con signos de identidad propios (resistencia gremial, movilización de masas, etc.) y otras extrapoladas (bajo el influjo de la revolución cubana), además de la incidencia del contexto mencionado en el ítem anterior.

Fueron tiempos de “*absoluto*”, sentimientos, acciones y opciones sin matices ni relativismos: “*El tiempo de soñar con la sociedad perfecta*” .

3. TIEMPO DE CAMBIOS. LA EDUCACION

3.1. El impacto en la Enseñanza Secundaria

La década estuvo signada por la masificación y universalización de la enseñanza secundaria. En poco menos de 20 años el alumnado de los liceos públicos y privados creció de una base 100 en 1942 a 360 en 1960. Según señala el Prof. Germán Rama, la principal causa del aumento en la matrícula fue la popularización de la misma, es decir, la integración a ella de hijos de hogares de clase media baja y sectores populares que hasta 20 años antes no tenían acceso a la escuela.

Asimismo cambió la composición del alumnado, pues comenzó a darse un predominio de los sectores populares; el acceso irrestricto era visualizado como una forma de ascenso social. Era el primer paso hacia las profesiones liberales, que permitirían a su vez un ascenso en la escala social: “*esa convicción típica de los inmigrantes del primer tercio del siglo, se había extendido a toda la sociedad*”.⁴

No dejaba de ser una paradoja: la búsqueda de un estatus social superior a través de la

educación en un momento en que el estancamiento económico era evidente. De allí que se creara un cuello de botella que buscaba otras salidas: el empleo público o el sector terciario privado, lo que arroja, según el sociólogo Héctor Apezechea, dos consecuencias fundamentales:

1) La sobreeducación relativa: es decir la existencia de un conjunto poblacional con niveles educativos globalmente superiores a los requisitos de calificación que necesitaba el mercado de trabajo.

2) La devaluación de la Educación expresada a través del deterioro de las remuneraciones ante la oferta de trabajo calificado.

“*El crecimiento de las clases medias y bajas desbordó al Sistema Educativo y los gobiernos no repararon en que el fenómeno social era inconcebible e incontenible. Para acoger a todos los aspirantes a recibir educación, el sistema necesitó más dinero, más edificios, más docentes. Los recibió y fue creciendo lentamente pero se fue atrasando respecto del brusco cambio social, por lo que la educación también mostró los problemas de acomodamiento que siempre tuvo el país para enfrentar las novedades*”⁵

Por otro lado cabe tener presente que si bien en el ámbito educativo los efectos del período de prosperidad económica (agotados hacia mediados de la década del 50) se prolongaron durante una década más, el creciente clima de tensión social y el avance del autoritarismo no quedaron al margen del sistema educativo.

Por ejemplo: el período se cerró con la aprobación de la ley 14.101 de Educación General por la cual se eliminaba drásticamente la autonomía de Primaria, Secundaria y UTU, estableciéndose un Consejo Nacional de Educación (CONAE) designado por el Poder Ejecutivo. También el período culminaba con la contracción de los gastos de educación en el Presupuesto general del Estado y un proceso

⁴ Nahum, Benjamín, ob. cit. pág.226.

⁵ Nahum, Benjamín, ob.cit. pág.228.

de congelación y retroceso del sistema educativo.

A mediados de la década del 60 encontramos una población estudiantil en la secundaria pública de 60430 estudiantes, lo que se considera un *“cambio violento, ya que significa instruir alumnos cuyos padres tienen un nivel de estudios inferior al que reciben sus hijos”*.⁶

La sobrecarga en el sistema implicó la creación de nuevos liceos tanto en Montevideo, como en los restantes departamentos. En la capital, el crecimiento se debió a que los liceos eran necesarios *“para mantener el status social de una sociedad en que se modifica la estructura ocupacional por el aumento permanente de las actividades terciarias”*.⁷ En los otros departamentos habrán de surgir como consecuencia de la inquietud de determinados sectores (comerciantes, estancieros, profesionales, etc.) e intelectuales de la zona, liceos públicos con la intención de que sus hijos pudieran ocuparse de las empresas familiares en el primer caso y/o continuar sus estudios en Montevideo en el segundo.

Paralelo a este crecimiento (y las consiguientes dificultades para dar soluciones adecuadas) apareció un problema que a la fecha es endémico: la deserción. Problema que es multicausal: procedencia del alumnado, nivel educativo de los padres, acceso a la información en los hogares, etc.

Esta deserción no es homogénea, y depende en buena medida del origen del alumnado. Señala Rama que *“para el conjunto de los liceos oficiales de la capital la retención es del 59,9 %, presenta variaciones sustanciales según se trate de liceos de zonas populares o de la clase media o superior; mientras para el liceo del Cerro es del 37,5 % para Maroñas es del 27,9 %... para los liceos céntricos es del 62,4 % y para el liceo N° 7 alcanza al porcentaje más elevado, del 76,8 %”*

⁶ Rama, Germán *Grupos sociales y Enseñanza Secundaria*, Arca, 1964

⁷ *Ibidem*.

Esta merma se hace notoria en el pasaje de primer a segundo año, y este fracaso inicial hace que la deserción sea definitiva, por lo que el Prof. Jean Labbens ha destacado que se trata de *“el mayor obstáculo en el camino del desarrollo”*⁸ tanto para Uruguay como para América Latina.

3.2. Expansión y Heterogeneidad

Históricamente la educación ha respondido a los intereses y criterios del sistema de gobierno en que se desarrolla. Esto es lógico, pues al ser la educación un *“aparato ideológico del Estado”* al decir de Althusser, difícilmente pueda haber discrepancia entre el proyecto educativo y el poder del estado.

Al enfrentar una década de transición y cambios, la educación no permanecería ajena al contexto, de donde es fácil constatar fisuras y ambigüedades. De una educación acorde a un régimen democrático que apuntaba a consolidarlo, se pasaba a recorrer un camino que desembocaría en un sistema de opresión, con una educación claramente jerárquica y de connotación tradicionalista

Simplificando en exceso se puede afirmar que dos etapas configuran el período: a) en los primeros años se vive las consecuencias de aquel *“Uruguay Feliz”* donde se reafirman modificaciones en las estructuras de la sociedad; b) posteriormente se transita a lo que con todo acierto el Prof. Nahum ha denominado *“El fin del Uruguay liberal”*: un proceso de crisis que habrá de acelerarse al fin de la década para culminar en 1973 con el golpe de Estado.

En la primera etapa es comprobable el aumento de la matrícula (que no debe pensarse como el resultado de un crecimiento demográfico de la población, pues en estos años precisamente la tendencia es a la disminución). El aumento de la matrícula fue particularmente relevante en el Interior.

⁸ *Ibidem*.

EVOLUCION DE LA MATRICULA

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	INDICE
1960	91586	54	26733	46	58319	100
1961	33082	55	27348	45	60430	104
1962	33740	54	29231	46	62971	108
1963	34260	52	31301	48	65561	112
1964	37632	53	33543	47	71175	122
1965	40363	53	35552	47	75915	130
1966	45372	54	38794	46	84166	144
1967	48984	53	43769	47	92753	159
1968	54101	53	47881	47	101982	175
1969	53856	50	52879	50	106735	183

FUENTE: Dpto. de Estadísticas del C.E.S. Índice Año Base 1960

Los factores (de forma resumida) que explican este fenómeno fueron los siguientes:

1. La existencia de un mayor ingreso en el interior con respecto a décadas anteriores, donde no se presentan aspectos de prestigio social que promueven, como en la capital, la preferencia de la enseñanza privada.

2. La creencia que presenta al liceo como medio de ascenso social y la vía para alcanzar una profesión terciaria, frente a la condición de trabajadores manuales, tal como ha sido señalado.

3. La existencia de un acercamiento geográfico a ciudades y pueblos de la educación formal en este nivel. También se puede agregar la feminización de la población estudiantil, que es sorprendente por su notoriedad en el interior donde los hombres se encuentran en minoría.

Las cifras antedichas se relacionaban con el proceso económico general del país, en el cual las exigencias del mercado y su inserción al sistema internacional afirmaban el valor de la Educación por sobre todo lo demás.

En la Capital, si bien hubo un crecimiento destacable, éste no configuraba un “fenómeno” y se debía más bien a la existencia de una mayor oferta de la órbita privada.

Lo que sí resulta relevante es el acceso al sistema de nuevos grupos sociales. Estos alum-

nos pertenecen a hogares de clase media baja y clase popular. Esta democratización educativa representaba una nueva realidad y ello afectó los resultados, consecuencia de la disminución de los rendimientos, lo que a su vez aparejó un descenso en los niveles de estudio.

AÑO 1962

DEPARTAMENTOS	Número de establecimientos oficiales
ARTIGAS	2
CANELONES	8
CERROLARGO	3
COLONIA	9
DURAZNO	3
FLORES	1
FLORIDA	3
LAVALLEJA	3
MALDONADO	5
PAYSANDÚ	3
RIONEGRO	3
RIVERA	3
ROCHA	5
SALTO	2
SAN JOSE	2
SORIANO	4
TACUAREMBO	3
TREINTAY TRES	4
TOTALES	66

Fuente: Datos proporcionados por la Oficina de Estadística y Estadigrafía del C.E.S.

PARTICIPACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRIVADA EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEDIO

NIVEL	1966		1973	
	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICA	PRIVADA
1º	83%	17%	72,8%	27,2%
6º	93,2%	6,8%	87,4%	12,6%

Fuente: Datos proporcionados por la Oficina de Estadística y Estadigrafía del C.E.S.

Había una incidencia del factor sociocultural muy nítida en los resultados de estos alumnos, pues provenían de hogares que no brindaban estímulo, no poseían comodidades básicas ni tampoco referencias lingüísticas adecuadas. Por lo tanto, Montevideo presentaba una expansión caracterizada como “popular” y ella se centraba en las zonas suburbanas, marginales, generando –a nivel general– un alumnado y un rendimiento cada vez más heterogéneo.

A medida que fue promediando la década, las estructuras productivas del país se estancaron y la educación se encaminó a una crisis de orden institucional. El agravamiento de la problemática económica alejó a la enseñanza secundaria de su contexto. A pesar de las buenas intenciones que pretendieron concretarse en el Plan 63 no se logró superar su radical separación del país real.

Todo ello se veía incrementado por las restricciones en el Presupuesto destinado a la misma, lo que incidió en la concreción de diversas formas de protesta (agitaciones, huelgas, paros, etc.).

El resultado fue que aquellos que pudieron optaron por una enseñanza privada que relevaba además de la búsqueda de prestigio, su idea del orden y la seguridad.

La enseñanza media en los años tabulados, concentró un mayor acceso de alumnos en el sector público, pero también el incremento en el sector privado.

3.3. La crisis en otras facetas

Se han elegido –entre muchas– dos facetas de la crisis: a) lo concerniente a los periódicos estudiantiles b) el informe del Consejero Miguel López Lomba.

a) Desde los orígenes hasta los años 50 los periódicos estudiantiles fueron muy importantes como actividad regular y sostenida de los alumnos liceales. En la época que nos ocupa existió un notorio descenso en la producción de los mismos. Este cambio se presentó en primera instancia por causas de índole económica, pero también porque hubo una sustancial modificación en los hábitos: comenzaban a circular “*los apuntes de clase*” que sustituían a la publicación de tipo pedagógica.

En el Interior, este hecho fue considerado como lamentable, porque a través de sus páginas se podía ejercitar la expresión escrita de los alumnos y el pensamiento de la juventud en cada tiempo.

b) Las dificultades inherentes a la provisión de cargos frente a una demanda que superaba con creces la oferta, ameritó un informe del Consejero electo por la Universidad (Prof. Miguel López Lomba) sobre la irregularidad de los procedimientos de Provisión en cargos de administrativos, de servicios y ayudantes en secundaria elevado al señor Rector interino Dr. Washington Buño el 14 de junio de 1966.

Por el artículo 16 de la Ley Orgánica del Ente (Nº 9523, 11/12/35) el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria era el órgano encargado de efectuar nombramientos; y al no contar con un Estatuto del funcionario Administrativo, la provisión de cargos se hacía por designación directa sobre la base de la presentación de aspirantes por parte de los Consejeros.

En el informe argumenta el Consejero Miguel López Lomba, que el sistema era contrario a las normas establecidas por la Ciencia de la Administración; ya que descansaba en un criterio subjetivo y personal que no se ajustaba al principio democrático “*de la igualdad*”

de todos los ciudadanos de poder aspirar a ejercer cargos públicos, sin otra diferencia que la emanada de sus condiciones morales y técnicas.”

El Consejero presentó dos proyectos de reglamento para la designación del personal necesario. Ingresados el 13/4/66 en el Consejo para ser estudiados, fundamentaba que con ellos se buscaba dotar a la Enseñanza Media del personal capacitado imprescindible para acompañar “a nuestro mayor capital: el alumnado”. Con los proyectos buscaba erradicar el “clientelismo” pues consideraba humillante que alguien que aspirara a un cargo no lo obtuviera por sus propios méritos sino por su proximidad a un Consejero.

Dada la premura en tener más funcionarios para atender el número creciente de alumnos se procedió (votación mediante) a crear cargos de inmediato, en forma independiente del estudio de los proyectos que pasaban a Comisión.

En la sesión del 8/6/66, el Consejero instaba a un pronunciamiento sobre los proyectos dado que la Comisión que estudiaba los mismos no lo había hecho, y temía que significara un entierro de lujo para dicho proyecto de reglamentación.

4. EL PLAN 1963

4.1. Introducción

La expansión de la matrícula originó cambios en relación a los fines de la enseñanza, a su infraestructura, al nombramiento de los profesores y “en el nivel del rendimiento del servicio”.⁹

Entre otros ejemplos puede mencionarse que el Instituto de Profesores “Artigas” comenzó su actividad de formación sistemática en el año 1951, de donde puede inferirse que

para los años 1960, se carecía del número de profesores necesarios con adecuada formación académica para llevar adelante una correcta labor educativa. En otras palabras: faltaba personal idóneo para desarrollar una función pedagógica que optimizara el sistema educativo. Sería una –entre tantas– de las falencias.

Apuntando a paliar la problemática se introdujeron, en los años 60, dos modificaciones sustantivas: 1) La actualización de los contenidos del plan 1941 que estuvo a cargo de los inspectores correspondientes, los cuales presidieron las Comisiones Redactoras; 2) Un nuevo plan de estudios, que se aplicó en principio en cuatro liceos de Montevideo y en diez del interior del país.

4.2. Los fundamentos del Plan 63

Los parámetros de la sociedad uruguaya hacían necesario un cambio profundo en materia de educación, principalmente en lo que se refiere a la enseñanza secundaria.

La formación y educación de los adolescentes era un tema que exigía atención por parte de las autoridades de la enseñanza, basado en el devenir constante que afectaba al mundo.

El órgano correspondiente que tenía a su cargo la tan esperada reforma educativa era el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria. La misma se caracterizaría por intentar ser una reforma integral, partiendo de la idea que no se trataba sólo de un simple cambio de planes y de programas, sino que comprendía el estudio de un nuevo Estatuto del Profesor, la creación de la Inspección Técnica, la formación de profesores y las diferentes acciones destinadas a ampliar la actividad cultural del Ente.

Para llevar adelante un plan de tal naturaleza era imprescindible tener en cuenta:

- 1) El aumento constante de la población estudiantil.
- 2) El mejoramiento de las condiciones para la enseñanza secundaria.

⁹ Asociación de Egresados Instituto de Profesores, *Enseñanza Media* N° 3, 1966. pág. 4.

Los aspectos antes reseñados requerían que se atendieran ciertas necesidades relacionadas a:

- Conocimiento de la realidad socio-cultural del país, a fin de que los planes de estudio se pudieran adaptar a sus necesidades.
- Infraestructura edilicia.
- Asistencia integral al alumno.
- Equipamiento de edificios liceales
- Materiales didácticos imprescindibles para la labor educativa.

4.3. Propósitos que persiguió la reforma

La reforma del Plan de Estudios estuvo unida a diversas variables, entre las cuales se encontraban: cantidad de años de estudio, estructura del plan en relación con la enseñanza cíclica, organización del mismo en relación a las asignaturas que lo componían, sus objetivos y el alcance de los mismos, cambio del régimen horario, situación laboral de los profesores y su directa relación con los medios materiales para llevar adelante su labor.

La idea era no realizar una reforma total sin previa experimentación; para ello se propuso la yuxtaposición de dos sistemas educativos que tuvieran la misma finalidad transformadora mientras fuera necesario para realizar las correcciones que resultaran de la experiencia.

El plan vigente (1941) se mantendría en ambos ciclos –con programas reformados– hasta que fuera sustituido por el nuevo.

Luego de ensayarse el primer año de estudio durante dos cursos lectivos, se efectuarían las rectificaciones y se aplicaría al resto de los liceos del país.

Merece resaltarse la importancia que se le atribuyó a diferenciar los cursos nocturnos de los diurnos en relación a sus planes, régimen de estudio y metodología.

Se consideraba equivocado someter a la enseñanza secundaria nocturna, al mismo ré-

gimen aplicado a los adolescentes sin ocupaciones laborales durante el día.

La reforma de los programas vigentes era otra materia pendiente a atender con suma urgencia. Se entendía que los programas eran muy antiguos, carecían de objetivos concretos para que el profesor pudiera hacer la estimación relativa del valor que cada disciplina tiene en la enseñanza. Eran extensos, profusos y demasiado analíticos. No tenían normas para la enseñanza, instrucciones para su aplicación ni bibliografía.

En definitiva: eran índices de temas con cierto orden, que llegaban –eventualmente– al profesor y muy poco al alumno.

En estas circunstancias el profesor no tenía flexibilidad en el ordenamiento del curso y se veía impedido –por la vía de los hechos– de cumplir con la obligación del dictado del programa oficial en forma integral.

Se aspiraba a que los nuevos programas fueran concretos y sintéticos. Deberían expresar en forma precisa las finalidades que se perseguían con la enseñanza de la asignatura, la metodología a aplicar, disposiciones expresas para el plan del curso y su distribución, bibliografía específica para alumnos y profesores. Por último los programas deberían ser ordenados en su temática de tal forma que fueran actualizados.

Los programas deberían ser proyectados para cada una de las asignaturas al mismo tiempo, para todos los cursos de los dos ciclos, con lo cual se lograría tener un panorama completo de la materia, ordenada con un mismo criterio en extensión, profundidad y proporcionalidad.

4.4. La resolución del Consejo de Enseñanza Secundaria

El día 10 de agosto de de 1962 el Consejo de Educación Secundaria daba a conocer la siguiente resolución:

- 1º) Convocar a la V Asamblea de Profesores, en forma extraordinaria, de acuerdo a la ley N° 10973 (estatuto del

- Profesor), desde el día 17 de setiembre hasta el día 20, con el orden del Día: “Reforma del Plan de Estudios”. La Asamblea deberá pronunciarse antes del día 31 de octubre y elevar los antecedentes al Consejo.
- 2º) Tratar la reforma del plan de estudios, en sesiones especiales, las que comenzarían a trabajar en los primeros días hábiles del mes de noviembre de 1962.
 - 3º) La Inspección Técnica y la Secretaría de Enseñanza Secundaria deberían presentar todos los antecedentes al respecto incluido los de la Asamblea de Profesores y todas las demás conclusiones a que ésta hubiera llegado en las distintas oportunidades, ordenadas por la materia a que se refieren.
 - 4º) Aceptar que el nuevo plan de estudios sea experimentado en Liceos pilotos durante dos años y luego hacer las rectificaciones que aconseje la experiencia, imponer su aplicación por cursos, en el resto de los liceos del país.
 - 5º) Disponer la organización de una comisión encargada de organizar la enseñanza nocturna, la cual debía ser adecuada a su alumnado.
 - 6º) Disponer que el plan de estudios (siempre que el nuevo plan de estudios comience a regir a partir del año 1963) continúe vigente mientras se vaya incorporando gradualmente el otro, para todos los alumnos que no cursen los liceos pilotos hasta el año 1965. El actual plan de estudios solo regirá para aquellos alumnos que lo cursen en 1965 desde el 2do año del 1er ciclo en adelante.
 - 7º) Nombrar comisiones para que propongan reformas a los programas en vigencia.
 - 8º) Enviar copia de todas las resoluciones adoptadas por el Consejo con relación

a planes de estudios y de programas a la Asamblea de Profesores y a las Comisiones a que se refiere el numeral 7.

- 9º) Encargar a la Inspección Técnica la coordinación de toda la labor concerniente a la modificación de programas y realizar el ordenamiento correspondiente para proponer al Consejo.

4. 5. La reforma en marcha

La V Asamblea de Profesores trabajó en sesiones extraordinarias para la consideración de la “Reforma del Plan de Estudios *“en muy poco tiempo, asimismo se logró importantes conclusiones que constituyeron aportes fundamentales para labor del Consejo. Dichas conclusiones fueron remitidas por parte de la Inspección Técnica al Consejo.”*

Teniendo presente los criterios para la extensión de los servicios durante el año 1963, el Consejo analizó la ubicación de la población estudiantil de Montevideo y del resto del país y estableció pautas para racionalizar la distribución del alumnado.

Los resultados de tales decisiones determinaron el aumento de la capacidad locativa de algunos liceos, incluyendo en estas la creación de dos nuevos locales liceales en la ciudad de Salto.

Cumplida esta etapa que establecía mejores condiciones para la implementación del nuevo Plan de Estudios, se designaron y constituyeron las comisiones encargadas de la renovación de los programas del plan vigente y se comenzó de inmediato a trabajar en el nuevo plan de estudios.

4.5.1. La nueva estructura y los principios que la rigen

1. El plan estaba dirigido a la atención y asistencia del mayor número de alumnos (educación de masas).

2. Sus contenidos se estructuraban en etapas que constituían por sí, en distinto grado, núcleos de formación o de capacitación habilitantes, ya para la culminación de los estudios secundarios, ya para la incorporación del joven a los destinos ofrecidos por otros sectores de la enseñanza pública o de la actividad oficial o privada.

3. Los contenidos incluían desde los primeros años junto a los culturales, actividades y experiencias especialmente dirigidas a la exploración de aptitudes y vocaciones.

4. El plan se integraba con las disciplinas necesarias a los fines vocacionales o profesionales perseguidos.

El plan se estructuraba de la siguiente manera:

- Un primer ciclo, de 5 años de carácter cultural, desarrollado en dos niveles, de 3 y 2 años respectivamente.
- Un segundo ciclo, de un año de carácter preprofesional.

El segundo ciclo (sexto año) era de introducción a las carreras universitarias y a otras actividades superiores. Ello explica el predominio que el campo de los estudios diferenciados tiene sobre los de carácter común en ese período.

Había una disposición vertical en tres niveles, integrados en forma horizontal por dos áreas o sectores.

a) estudios y actividades comunes

b) estudios y actividades de carácter diferenciado.

c) actividades extraprogramáticas (facultativas, dirigidas).

Se podían establecer tres etapas bien diferenciadas para lograr la aplicación total del nuevo plan de estudios.

Del análisis de la reforma se aprecia que la misma tenía como objetivo la sustitución del criterio selectivo tradicional por un criterio distributivo que proporcionara a todos los alumnos la adecuada orientación en sus vocaciones, aptitudes e intereses.

Se producía un cambio sustantivo, pasando de la rigidez a la flexibilidad. Esto se pudo lograr debido a la implementación de actividades más laxas y diferenciadas, como la labor de taller.

Para el 1er año estas actividades estaban dirigidas a:

1. “Actividades de Educación Moral, Social y Democrática”
2. “Taller de expresión Artística y Manualidades” (actividades de adiestramiento de la mano con la finalidad de relacionarla con la plástica y con la música), perseguía favorecer la expresión artística del alumno y su capacidad de creación y de trabajo.

Los conocimientos en dos ramas de los estudios del primer ciclo aparecen nucleados: en un caso unido bajo el nombre de “Ciencias Naturales” y en otro bajo el nombre de “Ciencias Sociales”. Se entendía que mantener independientes y aislados temas y experiencias que estaban estrechamente vertebrados, había perjudicado la formación intelectual de los alumnos y la adquisición de ideas correctas y claras.

1) Planificación	2) Organización de los liceos pilotos	3) Extensión: condiciones para la generalización del Plan
1er ciclo	Selección	Adecuaciones impuestas por la experiencia.
Fines, estructura, contenidos	Organización	Complementaciones
2do ciclo	Orientación y Fiscalización Evaluación	Acuerdos con otros organismos

EL CURRÍCULO DEL PRIMER CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA Plan 1963

Objetivos centrales de la propuesta	Estructura y organización del conocimiento	Orientaciones metodológicas
<p>Proporcionar una formación integral del hombre y del ciudadano. Capacitar para la vida nacional e internacional. Guiar el descubrimiento y la conducción de las vocaciones. Posibilitar la integración en la vida de la comunidad. Atender: -el dominio de las técnicas matemáticas y del uso y aplicación del pensamiento matemático. -La interpretación científica de las principales leyes que rigen la realidad física, biológica, social y económica. -La salud física y mental. -La conducta moral superior. -La sensibilidad para el goce estético. -el espíritu de comprensión y respeto hacia los demás. -el empleo y distribución racional del tiempo en el trabajo, en el descanso y la recreación. -Los hábitos de orden, economía, puntualidad, pulcritud y adecuada utilización de los recursos.</p>	<p>PRIMER NIVEL Duración: 3 años Estudios comunes. SEGUNDO NIVEL Duración: 2 años. DISEÑO CURRICULAR DEL PRIMER NIVEL LENGUAS VIVAS MATEMÁTICAS CIENCIAS NATURALES CIENCIAS SOCIALES TALLER DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y MANUALIDADES. TIEMPO PEDAGÓGICO 36 unidades semanales. (45 min.) 27h. Act. Facultativa. Dirigida. 6hs. Intervalos-descanso.3h. SEMANAL.36 horas.</p>	<p>Búsqueda de nuevos criterios del quehacer docente: de "Catedrático" a "maestro". Nuevos criterios de trabajo teórico-práctico en el aula: consulta de libros y documentos; uso y preparación de material audiovisual; fichas y guías bibliográficas para el manejo personal del estudiante, entre otros. ESTRUCTURA HORARIA Los nuevos criterios metodológicos conllevan cambios en la estructura horaria: extensión a 2 unidades de trabajo en las asignaturas (90') salvo disciplinas de carácter teórico que como excepción tendrán una jornada de 45'. EVALUACIÓN El juicio del docente sustituye calificaciones. Abolición de exámenes finales. Curso de Reparación, para posibilitar la recuperación. Se incluyen pruebas objetivas que serán de carácter uniforme y realizada sobre los conocimientos fundamentales.</p>

C.E.S.(1963) Reforma y Plan de Estudios.1963.Talleres Gráficos 33. Montevideo. (pág.16)

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DISTRIBUCIÓN HORARIA EN PRIMER AÑO

PLAN 1963	
LENGUAS VIVAS	UNIDADES SEMANALES
Idioma Español	6
Francés	2
Matemática	6
CIENCIAS NATURALES	
Biología	
Física	5
Química	
CIENCIAS SOCIALES	
C. Geográficas	
Historia	6
Ed. Moral. Soc. Dem.	
TALLER DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA Y MANUALIDADES	
Expresión Plástica	
Expresión Musical	8
Manualidades	
EDUCACIÓN FÍSICA	2
SUBTOTAL	36

Por otro lado la extensión y mejor distribución de la jornada de trabajo permitirían la vigencia de criterios metodológicos que se reclamaban de larga data.

Se establecían condiciones para que la labor del aula o del taller se transformara en un “*aprender, conducido u orientado por el profesor*”, utilizando los recursos más renovados de la didáctica.

La transición de la forma de trabajo “*dirigido*” a otras, de trabajo “*independiente*”, se puede aplicar llegado al segundo nivel y terminando en el segundo ciclo.

La evolución de este criterio didáctico es paralela a dos modalidades de integración del Plan:

PRIMERA: una gradual transformación de la uniformidad inicial (primer nivel) a la progresiva diferenciación (segundo nivel) y de ésta a los estudios pre-profesionales.

SEGUNDA: escalonada aparición de las nuevas asignaturas, diferenciándolas de los

núcleos comunes iniciales (ciencias naturales y ciencias sociales).

El Plan entero funcionaría como una experiencia diversificada en varias direcciones:

- Criterio de organización de estudios con relación a las asignaturas que figuran en él.
- Crear ambientes de convivencia y trabajo flexibles y aptos para una comunicación entre el profesor y el alumno en las actividades llamadas periliceales o extracurriculares. Ej. Actividades de taller en el 1er año.
- Mayor permanencia del alumno en el ambiente lineal; es un aporte a la formación integral del joven.
- Solo una parte de los que egresan del primer ciclo, ingresa al segundo, y solo

un poco más de la mitad de ellos, lo completan.

- Solo el 31 % de los alumnos que estudian en el plan actual, terminan el ciclo secundario.

La reforma pretendía obtener dos logros:

1. Hacer más eficaz la enseñanza que impartían los institutos mediante planes, programas y organización adecuados, en beneficio del mayor número de jóvenes
2. Contribuir al conocimiento amplio del alumno, por medio de la investigación y de la orientación de las aptitudes que posea.

4.5.2. Ordenanzas del Plan 63¹⁰

Temas tratados en las Ordenanzas: Actas, Actividades Facultativas y Taller; Boletín de Orientación; Certificados de Estudios; Cuestionarios; Cursos de Reparación; Exámenes; Horarios de Clase; Inasistencias; Monografías; Reglamentos para levantar Observaciones; Opción de Asignaturas; Pautas de Observación y Escalas de Apreciación; Programas; Pruebas de Evaluación; Refundición de Modalidades, Creaciones y Supresión de grupos especiales; Regímenes de Evaluación; Reuniones y Asambleas de Profesores; Liceos Habilitados.

4.5.3. Régimen de evaluación y pasaje de grado para el primer nivel del primer ciclo¹¹

Existía una Comisión Encargada de la Evaluación de la Enseñanza.

Información sobre el alumno en la Reunión de la 2ª quincena de junio:

- Juicio sobre el Rendimiento o Aprovechamiento del Alumno (Inciso a del Art. 2º).
- Actitud en el trabajo (Inciso b del Art. 2º): laboriosidad, puntualidad, grado de atención, rapidez, seriedad, grado de reflexión, per-

severancia, exactitud y rapidez en la comprensión, grado de fatiga, orden, reacción frente a las dificultades, reacción frente a un trabajo nuevo, actitud frente a trabajos complementarios, intervención espontánea en los trabajos de clase, espíritu de iniciativa, colaboración.

- Aptitudes e Intereses (Inciso e del Art. 2º):
- Comportamiento y Carácter (Inciso d del Art. 2º)
- Juicio de la Reunión (Pautas de observación y escala de apreciación).

Las antedichas pautas fueron elevadas por la Comisión respectiva, y referían a la formulación de juicios sobre aspectos de la personalidad y actividad de cada alumno. Las instrucciones para el uso de las pautas de observación y escalas de apreciación proponían “Escala de apreciación” por las cuales se ordenaban los rasgos correspondientes a cada aspecto tenido en cuenta.

La apreciación del alumno se expresaba mediante:

- 1) Juicios del Profesor, los cuales figuraban en la libreta de lecciones. Los mismos debían tener en cuenta estos aspectos:
 - a. Rasgos de carácter y comportamiento.
 - b. Actitud frente al trabajo.
 - c. Aptitudes e intereses.
 - d. Rendimiento en la labor liceal.
- 2) Ficha del alumno, la que se llenaba en cada reunión de profesores.
- 3) Boletín para enviar a los padres.

Cada escala cuenta con 5 matices o niveles, de los cuales, solamente adoptan forma expresa tres: 1, 3 y 5, quedando los matices intermedios 2 y 4. El profesor asignará el número de dicha escala que mejor precise el rasgo a evaluar.

4.5.4. Los cursos de reparación

El “Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado” preveía los Cursos de Reparación, los

¹⁰ Archivo Liceo Departamental de Soriano.

¹¹ Ibidem.

que comenzarían el primer día hábil posterior al de clausura de los cursos ordinarios y tendrían un mes de duración.

Las finalidades de este curso eran las siguientes:

a. Procurar la capacitación para proseguir los cursos superiores, mediante la integración con los cursos ordinarios.

b. Atender insuficiencias y dificultades evidenciadas por cada alumno individualmente considerado, y programar una serie de lecciones, trabajos y actividades vigilados, destinados a reparar dichas insuficiencias, sin perder de vista el sentido integral y el valor formativo de cada disciplina.

c. Recoger los juicios emitidos por la Asamblea de Profesores sobre las actitudes, intereses e inclinaciones del alumno, a los efectos de que la actividad a cumplir en los Cursos de Reparación sirva para estimular los aspectos positivos de su personalidad.

d. Insistir en una orientación que tienda al fortalecimiento de los aspectos esenciales de una sana conducta individual y social en el alumno.

Finalizado el Curso de Reparación, la Asamblea de Profesores emitiría un fallo según las siguientes categorías:

a) Alumnos aprobados en el curso de reparación.

b) Alumnos aprobados con observaciones.

c) Alumnos que deberán repetir el curso.

Los alumnos que promovieran con observaciones, deberían levantarlas en el transcurso del año. De lo contrario, *“en aquellos casos en que el alumno no realizara el esfuerzo requerido para que le sean levantadas las observaciones pendientes, deberá pasar a los Cursos de Reparación en las asignaturas respectivas”*. (Art. 31, Cáp. V, Cursos de Reparación).

3. EL PLAN 1968 NOCTURNO¹²

Como ha sido señalado una de las preocupaciones del C.E.S. fue diferenciar los cursos diurnos de los nocturnos.

El llamado Plan 1968-Nocturno es mencionado como tal, en la Circular N° 1069 del 10 de octubre de 1968, *“...el nuevo Plan de Estudios puesto en práctica en el presente año para los Liceos Nocturnos*. La Circular N° 1031 de fecha 10 de enero de 1968 *“...aprueba el proyecto de reformas inmediatas para los liceos nocturnos, estableciendo que dichas reformas se aplicarán a partir del año lectivo 1968 en todos los liceos nocturnos con las siguientes exclusiones: a) No se aplicará en los cursos nocturnos; b) Liceo Nocturno Experimental de Paysandú; c) Liceo Nocturno de Salto y Politécnico de Dolores, que proseguirán cumpliendo los cursos politécnicos, sin perjuicio de que apliquen a las materias comunes del Plan 1941, que ambos desarrollan, las reformas inmediatas que se señalan”*, y firma: Por la Presidencia, el Secretario, Sr. Pedro Espinosa Borges.

Para este plan, se había tenido en cuenta el informe de actuación y el proyecto de reformas inmediatas que fue estructurado por la Comisión de Estudio de los Liceos Nocturnos.

Las diferencias con el Plan 1941 radicaban en modificaciones en cuanto al régimen de evaluación; Reglamentación y Adelanto de Estudios; sustitución de la hora de clase de 40 minutos por dos unidades continuas de 30 minutos; solicitudes de pases; modificaciones en programas del Plan 1941 a través de complementos en Ciencias Geográficas, Educación Cívica Democrática, Biología e Higiene, Francés. Para ello se dictaban cursos complementarios siempre que el número de inscriptos para los mismos alcanzase el mínimo exigido para la creación de grupos del 2° Ciclo.

La Circular 1105 del 29 de diciembre de 1969 establecía el Reglamento relativo a los alumnos que ingresaran al Plan 1968 provenientes del Plan 1941 y a la creación de cursos complementarios. Destacaba que *“No se exigirá trabajo domiciliario y se evitará que las pruebas que eventualmente realicen y que impliquen una labor de revisión, sean propuestas en los periodos en que el alumno intensifica normalmente su labor en los*

¹² Ibidem.

cursos ordinarios. El profesor no emitirá calificaciones pero sí juicios bimestrales que orienten al alumno en su actuación". El fallo final era el de Promovido o a examen libre.

Finalmente establecía que también podrían ser admitidos alumnos provenientes del Plan

1963, "... y oportunamente, el Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria dictará la normas pertinentes al respecto".

Personas entrevistadas de la época, afirman que este Plan fue creado para que los integrantes de las Fuerzas Armadas tuvieran la posibilidad de mejorar su educación.

ANEXOS

1. TESTIMONIOS

1.1. Una docente de la época

Nombre y Apellido, edad, asignatura que dictaba: *Docente de 75 años. Dictaba: Idioma Español y Literatura.*

Años de trabajo y de jubilado: *Veintiocho años en el liceo N° 11 del Cerro, dos años en el Liceo N° 6 Bauzá y cinco en el IPA.*

Cargos que ocupó: *Comenzó como profesora de Idioma Español, cargo al cual accedió por concurso y luego Literatura.*

Cuando empezó el plan 63 dictaba cuartos años de Idioma Español, y en el plan dictó quinto y sextos años.

Formación profesional: IPA

Contexto del barrio y del Liceo: *“Fuerte identidad entre la población del Cerro, un puente que separa del resto de Montevideo. Un cúmulo de gente inmigrante que he estudiado y plasmado en el libro: ‘Crecer en el Cerro’”.*

También está haciendo un libro en el que los protagonistas son sus “ex alumnos del 11”.

La profesora participó en un grupo teatral del Liceo 11 al cual Secundaria le daba pasajes para las representaciones de los estudiantes.

“Las obras elegidas eran clásicos uruguayos y universales”.

Inserción del Liceo en el barrio y del barrio en el liceo. (Influencia recíproca):

“El liceo piloto marcó en forma positiva al barrio y el barrio fue su referente.”

La población del Cerro estaba formada fundamentalmente por gente trabajadora de clase media”. Según la profesora, esta población tenía sus necesidades básicas satisfechas.

Comparativo del plan 63 con otros planes: *“Era el plan 63 un plan ágil comparado con el 41”. A pesar de opinar que el 41 tenía cosas buenas, “había materias optativas y talleres, y se realizaban monografías”.*

¿Algo más que tú quieras agregar?

La profesora realizó una breve descripción de una clase en este Plan.

Grupos de 42 alumnos, sin una infraestructura adecuada. Apoyo del Rotary en la creación de salones, pues los originales no alcanzaban.

“Frente a situaciones de enfermedad de algún alumno, los profesores y los compañeros acompañaban a ese alumno yendo a su casa”.

¿Algún aspecto negativo de este plan, según la profesora ?:

“Cansancio en el alumno por la larga jornada Los alumnos ingresaban al liceo a las 8 horas,

almorzaban en el propio liceo un refuerzo, y seguían hasta las 17 horas. Cada clase duraba una hora y treinta. “

¿Qué brindó secundaria a estos profesores que fueron pioneros en este Plan?

“Once profesores, uno de cada asignatura, recibió una beca Fulbright para ir a varios centros educativos de los EEUU durante un mes y medio.

Buenos sueldos que permitían por ejemplo, viajar en taxi desde el Centro hasta el Cerro”.

¿Que lugares del Cerro son referentes de esa época?

“Un lugar llamado ‘El culto’ donde se vendían cosas usadas, el club Armenio y el Lituano, Rotary, Leones y el teatro Apolo, hoy Florencio Sánchez”.

En resumen según la profesora en esa época, y en ese liceo *“los profesores se sentían bien allí”.*

NOTA : La profesora actualmente trabaja dando “Talleres Literarios”, hoy justamente iba a ir al Cerro pues le pidieron apoyo para tratar de “reflotar” el viejo local del liceo N° 11.

Es una persona muy agradable y sencilla, que se nota muy comprometida con una zona y un liceo.

1.2. Exalumno del Plan 63

Ingeniero Químico de 54 años, que vive hace años en Israel, pero que realizó Secundaria en nuestro país.

Tu opinión del plan y recuerdos positivos y negativos:

“En cuanto a tu pregunta, me es un poco difícil recapitular claramente mis lejanas impresiones de los estudios secundarios. Yo empecé el liceo en el 65, a dos años de implantarse el plan 63 y los liceos pilotos, y terminé en el 70. Es preciso mencionar que durante los dos últimos años –69 y 70– estudiamos muy poco debido a la situación que reinaba en el país. En ese entonces el plan consistía de 3 años de núcleo básico, ¿así se llamaba?, luego 2 años, cuarto y quinto, de campos especializados: ciencias, humanidades... con pruebas semestrales escritas y finalmente un año, sexto, en el cual había un grupo de materias básicas, que se pasaban haciendo una monografía y un examen oral, y las materias especializadas en las que había exámenes semestrales. En ese tiempo el último año, sexto, debido a que había muy pocos liceos pilotos en Montevideo, era común para todos los liceos y se hacía en el tercer turno en el Liceo Zorrilla.

Con respecto a los estudios la impresión general era de que el grupo de profesores involucrado en el proyecto, por lo menos al principio, era bastante bueno y seleccionado. Particularmente, en los primeros tres años, estudiábamos una hora más y había una o dos materias optativas que las elegían toda la clase. También teníamos educación sexual que en esos tiempos era algo bastante revolucionario. Había también clases de taller. Los varones hacíamos carpintería, electricidad, las mujeres no me acuerdo qué es lo que estudiaban, lo que hoy parece un poco caduco. En cuanto a las materias tengo la impresión de que se le trataba de dar al alumno una visión bastante amplia del mundo la cual incluía nociones de ciencia: Matemática; Física; Química; Biología y Humanidades; Idiomas: Francés e Inglés; Dibujo; Historia; Geografía; Psicología y Filosofía, independientemente de la especialización que se elegía. Yo creo que lo más significativo en comparación con los estudios regulares fue hacer la monografía, la cual consistía en escribir sobre un tema teniendo que considerar las diferentes materias incluidas en el grupo de materias humanas que hicimos ese año. En realidad en los doce años de estudio fue uno de los pocos momentos que se le dio al alumno la posibilidad de hacer algo propio”.

1.3. Profesor de Educación Física

Edad: 69 años.

Enseñanza Secundaria no tenía como ahora Profesores de Educación Física en su Padrón Docente, por lo tanto era la CNEF la que proveía docentes para la asignatura, que no siempre se tomaba muy en serio por parte de las Direcciones de los Liceos.

En la CNEF ingresaban a la docencia los graduados en el ISEF (hoy con rango universitario).

Fui representante de la CNEF en la Comisión coordinadora con Secundaria.

Mi trabajo en Secundaria comenzó el 12 de marzo de 1959, con la inauguración del Dpto. Físico del Liceo N°2 Héctor Miranda. Al año siguiente pedí para ir al Liceo del Cerro, que era la antítesis del Miranda. Uno todo, el otro nada.

En febrero de 1960 me presenté al Director del Liceo N°11, el Prof. Don Leandro Bastos Peltzer, con una cantidad enorme de ilusiones, iniciativas y también condiciones.

Durante las dos horas que duró la reunión, no podía creer lo que estaba viviendo. Aquel veterano, pelo muy blanco, hablar pausado y amable, superó en propuestas y entusiasmo lo que yo llevaba, y él me triplicaba en edad.

Creamos un Dpto de E.F con cuatro Profesores; nos incorporamos al plantel de Secundaria, meramente nominal. La asignatura se integró al currículo con sanción; teníamos las mismas libretas que las demás asignaturas y teníamos la obligación de concurrir a las Reuniones ambos docentes del grupo (H y M). Las clases se dictaban en el mismo predio del Liceo y había duchas para utilizar L,M y V niñas y M,J y S varones.

2. EL BARRIO Y EL LICEO

El Liceo fue creado en 1953, con el impulso de la Comisión de Fomento Edilicio y Social del Cerro, un grupo de vecinos que tras arduas gestiones lograron satisfacer la imperiosa necesidad de una población geográficamente aislada pero con una pujanza impresionante ya que la mayoría de sus habitantes trabajaba en los prósperos frigoríficos Nacional, Swift, Artigas, Alianza y Castro, que venían de una época de post guerra que los había proyectado al primer plano de la industria nacional.

Con una población cosmopolita, integrada fundamentalmente por inmigrantes europeos, con predominancia de griegos, lituanos, polacos, yugoeslavos, y también armenios, turcos y rusos, todos ellos provenientes de países donde la 1ª Guerra mundial y algunos de la 2ª, los había marcado a fuego y los había hecho valorar lo más mínimo que tuvieran. Se creó así un conglomerado único en el país por la heterogeneidad de idiomas, costumbres, religión y política.

Fueron ellos los que crearon el mito “Villa del Cerro”.

El trabajo en los frigoríficos ocupaba a más de 30.000 personas en forma directa e indirecta, de una población de 70.000.

La rápida recuperación europea después del 45, comenzó a crear algunos problemas años más tarde en las fábricas nacionales, frigoríficos, curtiembres, textiles, etc.

Esto activó los sindicatos, como la muy poderosa FOICA (Federación Obrera de la Industria de la Carne y Afines) que veía peligrar sus fuentes de trabajo. Hecho que se concretó con el cierre del Swift en 1959, la creación del EFCSA donde era el Frigorífico Artigas, ahora con participación de 2 obreros delegados en el Directorio, que lo condujo en pocos años al fracaso del proyecto. También cierran el Castro y La Alianza, todos ellos enclavados en el área de la Villa del Cerro.

Esto, además de crear pobreza, cortó el vínculo entre los obreros, que tuvieron que buscar fuera de la zona los medios para el sustento familiar.

En muchos casos, provocó el éxodo, permitiendo que otras familias, con otras características, ocuparan ese lugar, sin el sentimiento de comunidad que se había forjado naturalmente hasta ese momento.

EL LICEO:

El Liceo N° 11 se instaló en un viejo local de principios de siglo XX que había sido Hotel donde se hospedaban los troperos que arreaban las reses hacia los frigoríficos, y también de otros traficantes que usaban los atracaderos del Cerro para sus negocios.

Construcción clásica, un patio central grande con claraboya y piezas que se acondicionaron para aulas.

Con pequeñas reformas se inauguró el liceo en 1953.

Si bien el predio era de una manzana, la parte no construida tenía desniveles que impedían su utilización como patio de recreo. Rápidamente fue necesario construir 4 aulas más.

La ubicación del predio no era la mejor pues estaba sobre la costa o sea en un extremo de la Villa, lo que obligaba a los alumnos a un mayor desplazamiento, fundamentalmente los que empezaron a venir de fuera de la zona (La Boyada, La Paloma y La Teja).

El Liceo vino a enriquecer la actividad cultural de la zona, que contaba con un teatro (hoy Florencio Sánchez), 2 cines, una biblioteca, 6 escuelas primarias, dos plazas de deportes y más tarde una UTU.

El Liceo N° 11 rápidamente adquirió su mayoría de edad en la comunidad. Solamente el ir y venir de 800 jóvenes todos los días, cambió las características de la relación social, en la locomoción, con el comercio y con los vecinos.

Se formó una APALC que tesoneramente trabajó en las mejoras y necesidades del Liceo (pintura, ampliaciones, reformas, baños, etc), saliendo al barrio a buscar apoyo, el que siempre llegaba de una u otra forma. Se logró apoyo del Club Rampla Juniors, de la Casa de la Amistad y del Teatro Apolo para dictar las clases de gimnasia los días de lluvia o para organizar festivales y torneos deportivos.

Se organizaban competencias atléticas en las calles y juegos deportivos en los estadios de Rampla y Cerro, con gran asistencia de padres y público en general.

En suma, el barrio acunó a su hijo y éste le respondió con cariño y realizaciones.

El mejor ejemplo de colaboración fue la construcción de un gimnasio en 1963, en el predio del

Liceo, que llevó 3 años hacerlo, y narrar hechos relacionados con esto, llevaría mucho más espacio que toda esta respuesta. Alcanza con decir que los padres colaboraron con un bono anual de \$10, que se cobraba en tickets de \$1 mensuales puerta a puerta. Los alumnos de 3° cargaban piedras en la playa en carros tirados por caballos, de algún vecino, para hacer los cimientos del gimnasio. El Varadero del Cerro, el Dique de la Armada Nacional, el Frigorífico Nacional y EFCSA eran fuertes y permanentes colaboradores en el accionar del Liceo.

COMPARATIVO:

Todos los conceptos aquí vertidos, pasan por mi subjetividad inevitable, ya que en lo profesional, 36 años como funcionario, fueron los más plenos de realizaciones, de crecimiento y de ofrecimiento hacia los alumnos.

“VIVI” en el Liceo del Cerro desde febrero de 1960 hasta noviembre de 1969.

El Plan 63 fue una revolución que estalló en 4 Liceos de la capital (11,15,18 y 22) y otros en el interior.

En el 11, según reuniones de evaluación que se realizaron con docentes de todo el país, fue donde se pudo llegar más lejos en los objetivos concretos. Algo a tener en cuenta al respecto es que yo era Prof y Jefe de Servicio, donde llegamos a ser 13 docentes. Conocía a la totalidad de los alumnos, directa o indirectamente a través de mis colegas con los que mantenía reuniones semanales.

La asignatura se presta para otro tipo de relación con el alumno, diferente al docente en el aula. Teníamos la gran ventaja de tener 20 o 24 horas semanales concentradas en el Liceo, lo que nos hacía ver a todos los alumnos todos los días.

El Plan 63 fue algo tan distinto a lo anterior que al principio desorientó a unos y rebeló a otros.

Características más visibles:

-Horario de 7.45 a 13.40 y 13.50 a 19.45 (seis horas dentro del Liceo contra 4)

-Unidades docentes de 90 minutos (contra 45 anteriores)

-Educación Física dentro del horario liceal y obligatoria.

-Cambio de calificación del alumno (concepto contra escala numérica)

-Juicios evaluativos en varios rubros en cada asignatura en vez de nota única.

-Formación de dos Ciclos.

1er Ciclo Nivel 1= 1° a 3°

Nivel 2=4°

2° Ciclo Nivel 3= 5° y 6°

-Creación de las A.F.D obligatorias para el primer nivel (una idea genial).

El aumento del horario de permanencia en el Liceo, con materias y actividades variadas creó un mayor arraigo a la casa de estudios. Por otra parte, todos los fines de semana organizábamos una actividad competitiva.

Un capítulo aparte merece la consideración de las A.F.D que se realizaban al final del horario.

Anécdota: Nos pagaban del rubro limpieza: ¿Cuántas escobas y paños de piso cobraste?

En el Liceo 11 se llegaron a crear 43 actividades diferentes, todas ellas con gran participación de alumnado, desde deportes, primeros auxilios, fotografía, cerámica, carpintería, estudio de la naturaleza, ajedrez, hasta literatura, francés, inglés, declamación, narrativa, teatro, coro, etc, etc.

Se formaron Clubes de Deportes organizados en la Liga Deportiva liceal. Cada grupo liceal formaba su Club, con un nombre, emblema, himno, hurra, autoridades (Presidente, Secretario y Tesorero) y un delegado a la Liga, todos elegidos por los integrantes del Club. Todos los Clubes debían presentar a la Liga, mensualmente, un álbum deportivo que era evaluado por los docentes que integraban la Liga.

El álbum se formaba con todo aquello que tuviera que ver con el deporte.

Pero estos Clubes además participaban como tales en las jornadas de Teatro, concursos de Murgas, Canto popular, bombardeo de conocimientos (coordinado con todas las asignaturas y evaluados por el docente de la materia) y debates sobre los más variados temas (un defensor y un fiscal, los profesores eran jueces).

En el área estrictamente deportiva, se competía en: Voleibol, Básquetbol, Handbal, Atletismo y juegos predeportivos como endbol, pingball, perúfutbol, futbasebasquet, manchado, voleibol gigante y softbol.

Todo esto se realizaba los domingos y feriados con la participación de 400 alumnos (niñas y varones) y más de 10 docentes de Educación Física, adscriptos y docentes de algunas asignaturas; en el predio del Liceo, la calle, el monte de eucaliptos y la playa. Nadie cobraba ni un peso.

Frecuentemente almorzábamos en el Liceo con lo que cada uno podía aportar (tipo lluvia).

En vacaciones de julio, organizábamos campamentos mixtos de 8 días a las instalaciones de la CNEF en Parque del Plata. Ahí llevábamos 100 alumnos y 12 docentes. La alimentación era proporcionada por el INDA, Subsistencias, Frigoríficos y Comercios de la zona, todo por gestiones realizadas por los alumnos en el barrio. Los padres colaboraban en la recolección de ali-

mentos, locomoción y nos reuníamos previamente con ellos varias veces.

La locomoción hasta el Campamento la aportaban gratuitamente los padres que tenían camiones o el Ejército.

La Dirección del Liceo era el aval para toda la gestión a la vez que participaba en todo directamente.

Se organizaban festivales deportivos en los Estadios y con danzas folclóricas enseñadas en las clases de Educación Física.

Las clases de Educación Física eran simultáneas para niñas y varones, cada uno con su profesor, y parte de la clase se desarrollaba en forma mixta (ritmos y danzas y juegos recreativos). La ducha era obligatoria. En febrero de 1963 se construyó entre funcionarios del Liceo y algunos padres el vestuario femenino.

Mi aporte a lo solicitado, es a través de mi visión y un cometido dentro del Plan. No puedo opinar sobre el efecto en otras asignaturas, pero creo que hay un ejemplo que puede servir para evaluar la dedicación de los docentes de las otras asignaturas, y a la vez marcar una gran diferencia con el Plan anterior.

La primera reunión de evaluación que se realizó en el Liceo N° 11 (VI/63) en el marco del Plan 63, llevó 7hs 30' y las siguientes, ninguna menos de 4 horas. Esto último, porque se confeccionó para cada punto a evaluar, una serie de juicios de los cuales el profesor debía escoger el que mereciera el alumno.

A pesar de la muy difícil situación político social que se vivió en la década del 60, de la cual no escapó la actividad estudiantil, más, fue co protagonista, en el Liceo N° 11 gracias a la magistral batuta de su Director, el Prof. Don Walter Andrada, se mantuvo la unidad, el espíritu de cuerpo y el esfuerzo por llevar las cosas adelante, aún participando muy activamente y a veces violentamente en los hechos de 1967, 1968 y 1969.

Pasados los años y ante el desafío tuyo de recordarlos, no puedo ocultar mi ferviente adhesión al Plan 63, lamentablemente destinado al fracaso, al no haberse previsto los recursos mínimos que sostuvieran las principales modificaciones estructurales como la extensión horaria, el equipamiento de talleres y laboratorios, bibliotecas y espacios para recreación y Educación Física.

En el Liceo N° 11 se logró el máximo exponente entre los liceos piloto, por la entrega de sus docentes, por las características del barrio y por la inteligencia de su Director.

Personalmente, tuve el honor de ser el representante de todo el cuerpo docente en la APALC

durante varios años así como en las asambleas del Art. 40.

Probablemente lo expresado les sirva de muy poco, pero confieso que es tal la avalancha de recuerdos que me es difícil ordenarlos, expresarlos y tal vez viví solo el comienzo, hasta el año 69 inclusive, en el que todos pusimos el alma en un

plan de estudios que ofrecía inéditas posibilidades de desarrollo personal del alumno, apenas el docente se lo propusiera.

En lo personal, me apropié de una expresión de Juvenal. “Educa como si todo dependiera de ti”, o sea, no busques excusas para dejar de hacer lo que tienes que hacer: educar.

BIBLIOGRAFIA

- ANEP, *La reforma de la educación. Los planes de estudio y el cambio educativo. Documento III y IV*. ANEP, 1996.
- ARCHIVOS LICEO DEPARTAMENTAL DE SORIANO. INSTITUTO JOSÉ MARÍA CAMPOS
- ASOCIACION EGRESADOS INSTITUTO DE PROFESORES Y EX SECCIÓN AGREGATURAS, *Enseñanza Media. N° 3 año 2*. ADAYPA, 1966.
- BARRÁN, J. P. et al. *Historias de la vida privada en Uruguay. Tomo III. Individuos y soledades 1920-1990*, Taurus-Santillana, 1998.
- BLIXEN, S., *Sendic*, Trilce, 2000.
- CAETANO, Gerardo & RILLA, José *Historia Contemporánea del Uruguay. De la Colonia al MERCOSUR*, Fin de Siglo, 1997 (6ta.ed.).
- CES, *Reforma y Plan de Estudios 1963*, Talleres Gráficos 33, 1963.
- CES. *Plan de desarrollo educativo*. 1967.
- CES. *Memoria*. Montevideo: Oficina de Estadísticas y Estadigrafías.
- CIEP. *Elementos para el diagnóstico del sistema educativo*.
- DELGADO, G. *El Mundo Moderno y Contemporáneo*. Tomo II. México.
- FAROPPA, Luis A., *La crisis económica actual*. Arca, 1969. Col. Enciclopedia Uruguay N° 55.
- GARCÍA, M. & GATELL, C. *Historia del Mundo Contemporáneo*, Vicens Vives, España, 2001
- FINCH, Henry, *La Economía Política del Uruguay Contemporáneo 1870-2000*, Ediciones de la Banda Oriental, 2005.
- JACOB, Raúl Benito Nardone. *El ruralismo hacia el poder 1945-1958*, Ediciones de la Banda Oriental, 1981.
- LACALLE HERRERA, Luis Alberto *Herrera. Un nacionalismo Oriental*. Ediciones de la Banda Oriental, 1978.
- MEC – OEA. PROGRAMA REGIONAL DE DESARROLLO EDUCATIVO. 1974. *Estadística educativa 1966 – 1973*. Montevideo: MEC.
- MEC-OEA. *Estadística Educativa 1966 – 1973*.
- NAHUM, Benjamín et al. *El fin del Uruguay liberal. Historia Uruguaya Tomo 8: 1959-1973*. Ediciones de la Banda Oriental, 1990.
- El Uruguay del siglo XX. Tomo I: La Economía*. Ediciones de la Banda Oriental, Instituto de Economía, 2001.
- NAHUM, Benjamín *Manual de Historia del Uruguay. 1903-1990*. Ediciones de la Banda Oriental, 1995.
- PANIZZA, Francisco *Uruguay: Batllismo y después: Pacheco, militares y tupamaros en la crisis del Uruguay batllista*, Ediciones de la Banda Oriental, 1990.
- PARIS DE ODDONE, Blanca et al. *Cronología comparada de la Historia del Uruguay 1830-1985*, Universidad de la República 1986.
- RAMA. Germán *Grupos Sociales y Enseñanza Secundaria* Arca, 1964.
- SERÉ, Pedro *El Uruguay en el Mundo actual*. Arca, 1969. Col. Enciclopedia Uruguay N° 55.

CAPÍTULO 6

Dictadura. 1973-1985

—oooo0000oooo—

PROFESORA COORDINADORA: LUCILA ARTAGAVEYTIA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. ESTELA BENDHAM, LICEO N° 20, “JOAQUÍN TORRES GARCÍA”, MONTEVIDEO
PROF. ZELMIRA CIBILS, LICEO N° 2, PAYSANDÚ
PROF. LIZABETH DE LOS SANTOS, LICEO N° 24, “CARLOS SABAT ERCASTY”, MONTEVIDEO
PROF. MARTHA IRULEGUY, LICEO N° 20, “JOAQUÍN TORRES GARCÍA”, MONTEVIDEO
PROF. JIMENA OLIVERO, LICEO N° 3 SAN JOSÉ, LIBERTAD, SAN JOSÉ
PROF. MARÍA SORAYA ORSY, LICEO N° 1, “JUAN LUIS PERROU”, COLONIA
PROF. ZULIS PETROSINO, LICEO N° 1, “DR. ALFONSO ESPÍNOLA”, SAN JOSÉ
PROF. LAURA QUINTEROS, LICEO N° 35, LIBERTAD, SAN JOSÉ
PROF. SEBASTIÁN RIVERO, LICEO N° 1, “JUAN LUIS PERROU”, COLONIA
PROF. ANA MARÍA SOSA, LICEO N° 3, SAN JOSÉ
PROF. MARTHA SOSA DÍAS, LICEO N° 1, “DR. ALFONSO ESPÍNOLA”, SAN JOSÉ



1. ANTECEDENTES.¹ LA COYUNTURA SOCIO-POLÍTICA EN LA DÉCADA DEL 60

1.1. La caída del mito del “Uruguay feliz”.

Enseñanza Secundaria como institución² se vio profundamente afectada por la polarización social y política que caracterizó la época.

“En esos años se concretó la bipolaridad de la sociedad uruguaya, por un lado estaban aquellos que creían que existía un mal que se llamaba “comunismo”, etiqueta que englobaba formas muy diversas de cuestionamiento político y social que amenazaba peligrosamente la existencia de la democracia, el estilo de vida, la cultura occidental y por lo tanto debía extirparse.

Por otro lado, los que, también con fervor, muchas veces no sin fanatismo, sostenían la idea de la construcción del Hombre

Nuevo, idea mesiánica por excelencia, que también condujo a la intolerancia, al desconocimiento de la diferencia, a etiquetar como reaccionario o fascista a todo aquel que no era de izquierda.”³

A partir de 1955 comenzó una crisis económica estructural, que provocó cambios sociales y políticos, y sobre todo la caída del mito del “Uruguay feliz”, aquel país de “las vacas gordas”, de “la tacita de plata”, del “Maracazo”.

En los años anteriores, en política cambiaria, la especulación de los grupos económicos culminaría con la crisis bancaria más grande de la historia del país en 1965, cuyas consecuencias fueron la inflación, la caída del salario real y los conflictos sociales.

La sucesión de quiebras bancarias, algunas fraudulentas, llevaron al procesamiento y prisión de muchos de sus directivos. Se produjo la fusión de bancos y una mayor dependencia de la banca extranjera.

El sector obrero creció y se organizó en sindicatos y gremios, arreciando las huelgas por motivos gremiales o políticos. Se ocuparon los lugares de trabajo, y los funcionarios públicos se sumaron a estos movimientos. Esto llevó al gobierno a decretar “Medidas Prontas

¹ En la primera parte del presente capítulo el Equipo buscó realizar un planteamiento de los principales antecedentes históricos alejándose de subjetividades, dado las características propias del período.

² Desde su separación de la Universidad, (11/12/1935), el nivel medio de la Educación Nacional se denominó “Enseñanza Secundaria”.

Por la Ley 14.101, del 4 de enero de 1973, Art. 8, se denominó Consejo de Educación Secundaria Básica y Superior.

Por la Ley 15.739, del 28 de marzo de 1985, art. 7, pasó a denominarse Consejo de Educación Secundaria.

³ Viñar, Marcelo, Gil, Daniel, bajo la dirección de José Pedro Barrán. Caetano, G. y Porzecanski, T., “Historias de la vida privada”, Tomo 3, “Individuo y soledades”. Capítulo: “La dictadura: una intrusión en la intimidad”. Ediciones Santillana, 1997, pág. 308.

de Seguridad” al verse afectados los servicios públicos.

Al final de su mandato este gobierno se volvió al Fondo Monetario Internacional y sus recomendaciones, produciéndose problemas como inflación, fuga de capitales, endeudamiento, que aparecieron en 1966 y que favorecieron al Partido Colorado, que ganó las elecciones nacionales el año siguiente.

En el plano social la crisis polarizó las posiciones: algunos sectores apoyaron una política de “mano dura” por el gobierno; los trabajadores sindicalizados multiplicaron sus formas de organización y de movilización para defender sus ingresos; otros emigraron (profesionales, técnicos) en busca de mejores oportunidades; los estudiantes apoyaron a los sindicatos en sus reclamos, y una minoría eligió la lucha armada.

Como se ha planteado en el capítulo anterior en este período, el Estado en su labor educativa, se preocupó por cambiar los planes y metodologías en la enseñanza Primaria, Secundaria y Técnica y se extendió a sectores más amplios de la población.

1.2. El movimiento estudiantil

Nuevos e importantes actores aparecieron en la escena de la acción política, entre ellos los movimientos estudiantiles que surgieron en principio como una forma de protesta contra el oficialismo y sus políticas económicas.

Los estudiantes comenzaron a movilizarse como protesta por la suba del boleto y la congelación de precios y salarios.

Es necesario tener en cuenta el hecho de que esta situación estaba empobreciendo a la clase media, que reclamaba mantener el nivel de vida que había tenido cuando el Uruguay aún era “la tacita del Plata”. El estudiantado uruguayo, en su mayoría, pertenecía a esta clase media.

La Federación de Estudiantes Universitarios (FEUU) nunca se había adherido a ningún partido político; desde 1940 mantenía una

inclinación al anarquismo o seguía líneas independientes. Hacia 1968, comenzó a surgir lo que se denominó “*la tendencia*” o “*línea dura*”, que apostaba al movimiento de masas y el enfrentamiento violento con la policía con el objetivo de “*crear conciencia*”. Criticaba y atacaba lo que llamaban el “*freno burocrático*” de las corrientes más moderadas. Se crearon entonces dos corrientes dentro de la FEUU, que no se enfrentaron tanto por las ideologías como por los métodos de manifestarlas. Pero “*la tendencia*” no era totalmente homogénea y daría lugar al surgimiento de distintas posiciones y organizaciones entre las que se encontraría luego, como la más importante, el “Movimiento 26 de Marzo”.

En la Enseñanza Media, la actividad gremial era bastante moderada hasta 1968, donde el panorama mundial (Guerra Fría y el Mayo Francés entre otros sucesos) y la situación social y económica del país, produjeron la combinación perfecta para movilizar a estos grupos que comenzaron a salir a la calle y enfrentarse a la policía. Por los factores antes mencionados, los gremios estudiantiles, que supuestamente estaban cohesionados por la Coordinadora de Estudiantes de Secundaria del Uruguay (CESU), pero que en realidad dependían de cada centro, ahora comenzaron a unirse y organizarse (también participaron los gremios de estudiantes de la UTU) y se empezaron a congregarse los grupos militantes aunque no fueran comunistas (tengamos en cuenta que la CESU en sus orígenes estaba controlada por la corriente de izquierda que adhería al comunismo).

Sus dirigentes eran experimentados y promediaban una edad más cercana a los integrantes de la FEUU. Estos factores incidieron en el hecho de que pudieran actuar sindicalmente.

No se debe olvidar que la reivindicación más importante hasta 1968 era la reducción del precio del boleto para estudiantes. Ello los llevó a varias protestas, movilizaciones y negociaciones, ya que las compañías de transporte presionaban constantemente para aumentar su precio. En 1968 lograron la prome-

sa del director de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto de que no se concretaría el aumento, pero el Intendente de Montevideo lo elevó de todas formas. Este hecho caldeó los ánimos de los estudiantes y llevó a una serie de manifestaciones mucho más violentas, que se unieron a las de los gremios de la FEUU que reclamaban, año tras año un aumento en el presupuesto para la Universidad.

La dura reacción del gobierno de Pacheco Areco contra estas movilizaciones hizo que los enfrentamientos recrudecieran.

A partir de ese momento, reclamaron contra la represión policial en mayo, contra las medidas prontas de seguridad en junio, contra la violación de la autonomía universitaria y la primera muerte de un estudiante, Liber Arce, en el mes de agosto, reconocido luego como el primer mártir estudiantil.

Las protestas se politizaron y los movimientos estudiantiles, ligados a la izquierda, propulsaron una ideología marxista en enfrentamiento permanente contra el sistema vigente. Las negociaciones ya no se percibían como posibles por medio de la palabra, y los hechos violentos, de ambos sectores, dominaron el panorama de la sociedad uruguaya.

Incluso se escindieron los gremios de los estudiantes secundarios de los universitarios, cuando sostuvieron que, de estos últimos, había surgido la clase política que dominaba al país.

1.3. La polarización social y política en el contexto mundial.

Los intentos de desestabilización de los movimientos sindicales no hicieron más que profundizar las diferencias entre estos y el gobierno y produjeron una escalada de movilizaciones que culminó en una huelga general y la incorporación de sectores no sindicalizados a la resistencia articulada sobre el desgaste político del gobierno.

Los intelectuales desde sus tribunas (generación del 60), los profesores, y la Iglesia también se polarizaban, proclamando sus ideas

muchas veces de izquierda y a favor de la lucha armada.

Mientras tanto, los partidos tradicionales intentaron por diversos modos salir de la crisis, pero las soluciones implementadas dieron lugar a algunas mejorías coyunturales que no perduraron.

En esa época el contexto mundial era bipolar, Estados Unidos apoyaba a los gobiernos “democráticos”, y especializaba a los ejércitos, mientras que la Unión Soviética apoyaba a los partidos comunistas del mundo y a los movimientos guerrilleros.

El triunfo de la revolución cubana en 1959 y el carisma de sus líderes: Fidel Castro y Ernesto “Che” Guevara, tuvieron repercusiones en toda América.

“*En los años sesenta, un huracán revolucionario soplaba desde Cuba*”, escribe Mark Van Alen.⁴

En el caso del Uruguay, una sociedad volcada hacia el exterior, hacia la teoría del foco y de la lucha armada, explica, entre otros factores el surgimiento de grupos guerrilleros.

Los movimientos guerrilleros que surgieron en América Latina fueron apoyados por Cuba, como admitió públicamente Fidel Castro el 3 de julio de 1998 cuando dijo que su país ayudó a promover la revolución en toda América.⁵

Mauricio Rosencof (del Movimiento de Liberación Nacional, Tupamaros) reconoció que los tupamaros y otros movimientos recibieron entrenamiento en Cuba para la guerrilla.

El grupo guerrillero más importante en Uruguay fue el Movimiento de Liberación Nacional, MLN: Tupamaros, movimiento guerrillero urbano que surgió hacia 1963 con su líder Raúl Sendic, socialista, defensor de los derechos de los cañeros de Bella Unión.

⁴ Lessa, Alfonso, “La revolución imposible: los Tupamaros y el fracaso de la vía armada en el Uruguay del siglo XX”. Editorial Sudamericana, 2003.

⁵ Lessa, Alfonso, “La revolución imposible”. Editorial Sudamericana, 2003.

Los tupamaros consideraban a la lucha armada como la principal vía para la “*liberación nacional*”.

Al principio robaron armas, bancos, instituciones financieras, y denunciaron casos de corrupción. Con el correr del tiempo, se produjeron atentados contra miembros del Colegiado: Alberto y Mario Heber, Giannattasio, secuestros; toma de radios para lanzar proclamas; intento de copamiento en la ciudad de Pando; asesinatos; bombas explosivas en diversos lugares.

Estos hechos desencadenaron la reacción del gobierno, que recurrió a las Fuerzas Armadas para su combate.

En lo político, desde 1966 hubo una nueva Constitución que volvía al sistema presidencialista, otorgándole más poder al Ejecutivo.

En 1967, el General Oscar Gestido (perteneciente al Partido Colorado) llegó al gobierno.

La confrontación social, que ya se había visto en las calles desde el período de gobierno de los colegiados blancos, recrudeció. Se volvieron a tomar Medidas Prontas de Seguridad, recurso constitucional para casos extremos de desorden interno.

La crisis económica aumentó con la inflación, que llegó a niveles inéditos.

A los nueve meses de asumir la presidencia de la República, murió el General Oscar Gestido y fue sustituido por el Vicepresidente, Jorge Pacheco Areco.

Poco se conocía de Pacheco, aunque había sido diputado y periodista del diario “El Día”.

Al poco tiempo de asumir, sus medidas mostraron lo que sería su gobierno, basado en la tolerancia cero: combatiría a quienes violaran la ley con sus actos, pero también con sus palabras. Clausuró periódicos de izquierda e ilegalizó grupos políticos de izquierda por considerar que incitaban a la rebelión.

Pacheco Areco gobernó con mano dura, y como objetivos se propuso la recuperación económica, la restauración de la autoridad pública y el combate a la subversión.

Frente a las movilizaciones estudiantiles y sindicales la policía reprimió duramente, produciéndose la muerte de estudiantes y una creciente polarización social.

En setiembre de 1971, luego de la masiva fuga de detenidos del Penal de Punta Carretas, se formaron las Fuerzas Conjuntas: la unión de la Policía y las Fuerzas Armadas para luchar contra la subversión.

1.4. La crisis política

Las elecciones de 1971 fueron las más críticas en la historia del país.

Había un clima de enfrentamiento y creciente polarización en medio de secuestros, atentados, fugas carcelarias y violencia represiva. Pero había coincidencia en la importancia de las elecciones en el mes de noviembre, pues se entendía que podían destrabar el conflicto y llevar al país hacia un escenario mejor.

El gobierno esperaba recibir el apoyo para la reelección. La figura que aparecía en la publicidad electoral era Pacheco Areco. Juan María Bordaberry, quien resultara electo, apenas figuraba.

En el Partido Nacional, destacaba Wilson Ferreira Aldunate como líder político de gran arraigo. Su plan de gobierno apuntaba a la reforma agraria y a la nacionalización de la banca, entre otros proyectos.

En la izquierda surgió el Frente Amplio, a instancias entre otros del General Líber Seregni. Fue un conglomerado de sectores agrupando al Partido Socialista, al Partido Comunista, políticos que pertenecían al partido colorado como Zelmario Michelini, Alba Roballo, políticos que pertenecían al Partido Blanco como Enrique Erro y al Partido Demócrata Cristiano, que otorgó el lema.

Los candidatos más votados, Pacheco Areco y Ferreira Aldunate, no triunfaron, y debido a la ley de lemas triunfó en las elecciones Juan María Bordaberry, un candidato sin votos, ni partido, que además carecía de convicciones democráticas, como después lo expresó públicamente.

La violencia política llegó al máximo en 1972: el Parlamento declaró el estado de guerra interno, y la Ley de Seguridad del Estado.

En unos meses la guerrilla fue derrotada, pero las Fuerzas Armadas cada vez se tomaron más atribuciones.

Mientras tanto, los partidos políticos, vacilantes, divididos, y en continuo enfrentamiento con el Poder Ejecutivo, no llegaron a plantear una respuesta firme y concertada a la grave situación que enfrentaba la democracia.

Las Fuerzas Armadas comenzaron a realizar declaraciones políticas con un protagonismo cada vez mayor. En febrero del 1973 los comunicados Nro. 4 y Nro.7 fueron vistos con simpatía por sectores de izquierda, por su tinte “populista”.

Ferreira vio el peligro que estas declaraciones implicaban. Este proceso culminó el 27 de junio de 1973 con la disolución de las Cámaras por Bordaberry, impulsado y apoyado por los militares.

Un Consejo de Estado sustituyó al Parlamento, el régimen se autodenominó “Proceso cívico-militar”, ya que no estuvo exento de apoyos civiles.

Los militares nombraron presidentes durante todo ese período: Juan María Bordaberry hasta 1976; Alberto Demicheli unos meses; Aparicio Méndez hasta 1981 y el Gral. Gregorio Álvarez hasta 1984.

En febrero de 1974 se aprobó la Ley Orgánica Militar, que contenía la “Doctrina de la Seguridad Nacional”, principal elaboración teórica del golpismo.

Según Aldo Solari, a pesar de que la Doctrina de la Seguridad Nacional es un elemento común con otras dictaduras en el Cono Sur, hay rasgos muy uruguayos que la diferencian: la obsesión por justificarse y el derroche intelectual en esa justificación.

“No creo que existan en Argentina o Chile documentos análogos”, “De la subversión a la Paz” o “Testimonio de una Nación Agredida”.

2. LA “DOCTRINA DE LA SEGURIDAD NACIONAL” Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA.

2.1. Fundamentos

La Doctrina de la Seguridad Nacional surgió en Estados Unidos y se aplicó en los países latinoamericanos a partir de la década del 60.

En esencia consistió en la asignación de un nuevo y diferente rol a los militares en América Latina, en el que asumían un fuerte poder en el enfrentamiento contra el enemigo externo, tanto en lo ideológico como en los hechos, abarcando la totalidad de los aspectos de la vida social.

Según Castagnola y Mieres⁶, la concepción de la Doctrina de la Seguridad Nacional se basa en cuatro afirmaciones medulares:

1. La concepción bipolar, es decir, la oposición entre dos concepciones del mundo, “*diferentes y excluyentes*”; la civilización occidental y cristiana, basada en el valor de la libertad y la democracia, y por otro lado, el comunismo internacional, que representa en esta visión la aniquilación de las libertades y la imposición del totalitarismo como estilo de vida.

2. La confrontación total. Se refiere a un enfrentamiento a escala mundial en un plano ideológico, en el cual la guerra abarca todos los aspectos de la vida social. El objetivo consiste en la destrucción del enemigo internacional, el comunismo.

3. La visión de Occidente en peligro, “*...débil y sin protección...*”, por lo que las FFAA (Fuerzas Armadas) deben hacer frente a la subversión.

4. La necesidad, por tanto, de fortalecer a Occidente. Se cuestiona la democracia liberal en el entendido de que no constituye una respuesta adecuada, por lo que resulta nece-

⁶ Castagnola, José Luis y Mieres, Pablo en “El Uruguay de la dictadura”, EBO, 2004, “La ideología política de la dictadura”. Capítulo IV, págs. 73:76

sario la alteración de la legislación para la defensa de la subversión.

Esta doctrina de la Seguridad Nacional, como su nombre lo indica, abarca todos los aspectos de la vida social y política, y encuentra su fundamentación en la lucha contra el enemigo internacional, el comunismo.

Como señalan los autores ya citados, éste “... es el agresor que intenta la destrucción total del enemigo por medio de la acción subversiva...”.

El papel de las FF.AA. (Fuerzas Armadas) es clave: “se asignan un rol insustituible” en la defensa y el mantenimiento de la seguridad, para crear un nuevo Estado Nacional. Entre otros elementos, el patriotismo y la celebración de efemérides especiales pretenden crear este Estado portador de una mística muy particular.

La Doctrina de la Seguridad Nacional se convierte en una clara actividad militar, cuyo eje referencial permanente es la guerra. Los conceptos de subversión, seguridad, nación y desarrollo son los que justifican su presencia.

Es importante destacar que las actividades consideradas subversivas para la doctrina no son solamente las de tipo delictivas sino también otras, por lo que este hecho enmarca las acciones en la arbitrariedad, al no delimitarse manifiestamente un marco legal.

La represión, las medidas permanentes de control y vigilancia, la guerra psicológica, la presencia de un potente aparato de Información e inteligencia, constituyeron los mecanismos de acción de las FF.AA en el marco de la Doctrina de la Seguridad Nacional.

2.2. Los “...tentáculos del marxismo...”

En la Educación, el alcance de esta Doctrina se encuentra claramente explicitado en un texto ineludible.

Para analizar la ideología dominante de la Educación Pública Uruguaya en el período de la dictadura se considera imprescindible la lec-

tura y el análisis del folleto denominado “Proceso de la Educación en el Uruguay”.⁷

Este folleto fue escrito por el Coronel Julio R. Soto, Vicerrector Interventor del Consejo Nacional de Educación (CONAE) y publicado por este organismo en el año 1975, llamado “Año de la Orientalidad”.

Fue remitido a las instituciones educativas en todo el país y repartido a los docentes dependientes del CONAE.

Este hecho destaca la importancia que tuvo en el año 1975 para la difusión de las ideas referidas a la concepción educativa de las FF.AA, las que aparecen como una institución “salvadora” de la “infiltración comunista” en el sistema educativo.

El Coronel Soto aparece, según señalan Appratto y Artagaveytia⁸, como “la figura visible más importante.” Señalan además que era militar, Profesor de Matemática que dictaba sus clases de uniforme, Director de Liceo responsable de haber iniciado sumario a varios docentes por razones ideológicas y colaborador constante de la revista “El soldado”.⁹

Campodónico, Massera y Sala¹⁰ señalan que es la obra más conocida del Coronel Julio R. Soto y que, habiendo sido repartida a todos los docentes dependientes del CONAE, su divulgación en los ámbitos docentes “... produjo verdadero estupor...”.

Este estupor al que se hace referencia puede responder al hecho de que los conceptos vertidos por Soto forman parte de una co-

⁷ Coronel Julio R. Soto, Vicerrector Interventor. “Proceso de la Educación en el Uruguay”. Conferencia. Publicación realizada en dependencias del Consejo Nacional de Educación (CONAE). Diciembre de 1975, “Año de la Orientalidad”. Departamento de Divulgación y Cultura de Educación Secundaria Básica y Superior.

⁸ Appratto, Carmen y Artagaveytia, Lucila en “El Uruguay de la Dictadura”, ob. cit., “Filosofía educacional de la dictadura”, pág. 226.

⁹ La revista “El soldado” era una publicación mensual editada por el Centro Militar. Se distribuía en forma gratuita en todos los centros educativos del país durante el período de la dictadura.

¹⁰ Campodónico, Silvia, Massera, Ema y Sala, Niurka. “Ideología y Educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto y consecuencias”, Banda Oriental,

riente minoritaria de opinión, “...inclusive dentro de las mismas FFAA...”.

Señalan además que “...no se podía entender de dónde provenían conceptos tan alejados de las corrientes representativas de la vida intelectual uruguaya...”.

El folleto “Proceso de la Educación en el Uruguay” comienza ubicando a “...los que hemos nacido en tierra uruguaya... como herederos de la CIVILIZACIÓN OCCIDENTAL...”, “...enraizada en lo más hondo de nuestra conducta frente a la vida”.

Destacan las autoras que no menciona ni al proceso independentista ni la figura de Artigas. En este sentido, el deber consiste para Soto en “...estar alerta ante la infiltración foránea y echar mano, sin dilaciones, del arma más firme que para ello disponemos: LA EDUCACIÓN DE NUESTRO PUEBLO”. (Mayúsculas en el original).

Esta constituye la idea central desarrollada en el resto del folleto cuyo autor expone lo que ha denominado su “posición ideológica”.

En el capítulo II, Soto menciona “...los errores padecidos y no corregidos en tiempo, que fueron, a partir de 1950, sistemáticamente agravándose hasta caer en las redes del marxismo”.

Se refiere al período comprendido entre 1968 y 1973 como “...la historia más negra de la Educación Nacional...”, época, además, en la que el autor destaca que “...las generaciones de esos años difícilmente podrán borrar las huellas de este estigma”. El texto, breve, se elabora en la forma de una exposición de hechos a través del tiempo pero también en una clara justificación de la intervención de los militares en la Educación.

En la visión del Coronel Soto, la “...subversión marxista...” ha estado “...desde la Universidad hasta la escuelita rural más modesta”.

El texto se configura de a poco en un discurso que defiende y posiciona el rol de las FFAA en la salida de la crisis, en lo que llamaba “la vuelta a la calma para que funcionen los centros docentes”.

Se anteponen en el lenguaje los principales conceptos que trazan su postura: “historia negra” del pasado, opuesto a “calma y orden” del presente; “ignorancia del conocimiento”, también del pasado, opuesto a “la formación de seres útiles en la sociedad”.

Al finalizar el breve capítulo II se concentra el autor en destacar que también el objetivo está “...dirigido en especial a los niveles primario y secundario...”, necesario para “...conocer el real trasfondo de lo sucedido en el campo de la educación”, apuntando finalmente al “sentir del educador...”.

En una somera historia destaca la importancia que en el Uruguay tuvieron los jesuitas y los franciscanos en la educación, y la llegada de una “...especie rara de catolicismo masón...” (y agrega: “...de alguna manera hay que llamarlo...”).

Así, continúa rápidamente Soto, este enfrentamiento entre jesuitas y masones, “...determinó la victoria de los últimos...”.

Opone Soto los objetivos de los jesuitas, quienes “...habían tenido el mérito de impartir la mejor ilustración superior que podía darse a los jóvenes orientales”, con los objetivos de los masones, pues en la Universidad “...el ateísmo se convirtió en un verdadero culto, que con el paso de los años quedaría enmascarado en lo que se llamó laicidad”.

Esta visión define la postura de las FFAA, para las que la educación ha tenido un papel negativo en el desarrollo político, social y cultural del país.

Posiciona a las mismas y enmarca los postulados, que a su juicio y a juicio de la institución, deberían desaparecer.

El capítulo IV continúa analizando el proceso comprendido entre la creación de la Universidad y la institucionalización del nivel medio, al que considera “...más retrasado...”.

No olvida referirse al rol del Estado en esta rama de la Educación durante el gobierno del Coronel Latorre y a la creación de la Escuela de Artes y Oficios durante el mismo.

La Educación Media “...vivió embelesada por el brillante intelectualismo que irra-

dió una generación de notables...”; pero, “...lástima grande que la mayoría de estos ilustres ciudadanos estaba impregnada de la savia del pensamiento materialista que desparramó por el mundo la filosofía “roussoniana” (ortografía del original) de la Francia del siglo XIX...”, “...enterrando las ideas humanísticas de la herencia hispánica...”.

Soto se ubica como un defensor de las más fuertes tradiciones cristianas, que debido a su planteo anterior, dejó a los docentes “... indefensos frente a los embates del marxismo que llegaría a nuestras tierras pocos años más tarde.”

De la misma manera en que más adelante hará referencia a los jóvenes, Soto considera que los docentes han sido manipulados y usados, y que este hecho haría necesaria la intervención militar para asegurar la calma y el orden en el sistema educativo.

La Educación Secundaria tuvo, para el Coronel, “...cuna de rancio abolengo...”, diferenciándola claramente de la educación en la rama industrial, artesanal y agraria.

La vigencia en el año 1975 del Plan ‘41 en la Educación Media no apuntaba, en su mirada, más que a la formación para “...la Universidad sin otras salidas que ofrecer”. Opone la instrucción del Plan ‘41 a la formación, si bien “...posee innegables valores intelectuales, pero carentes de contenido de esencia moral”.

Vuelve a mencionar la importancia del pensamiento cristiano de muchos docentes, que, “...aunque parezca contradictorio...”, agrega Soto, llevaron adelante su tarea a pesar de un plan que, a su juicio, no tenía valores morales.

De todos modos, no olvida señalar que muchos profesores eran “...ingenuos sostenedores de que “todas las ideas son respetables” (comillas en el original), máxima estúpida que dio albergue a las corrientes marxistas que por ese entonces ya habían comenzado su penetración”.

Es permanente la aportación del pensamiento de las FF.AA., representado en la fi-

gura del Coronel Soto, de forma tal que permite caracterizar toda la ideología con que se dirigió el proceso educativo durante la dictadura.

Pero nada más claro que el inicio del capítulo VII, en el que se expone casi a modo de síntesis que “...si en algún área de la actividad ciudadana debe existir estricto control, es en el campo de la educación, y es a la autoridad nacional a quien corresponde ejercerla”.

Comienzan a tomar fuerza en el discurso los adjetivos con los cuales se refiere el autor a la subversión, al “comunismo” y los jóvenes.

Establece claramente los objetivos: eliminar el laicismo como doctrina para evitar el embate de las corrientes marxistas, y la “...implantación de una clara, firme y real política educativa, ..., que logre la formación integral del hombre uruguayo”.

Soto hace referencia a lo que él mismo denomina “...cifras redondas...”, para destacar que solamente en la Educación Primaria existen 24.000 funcionarios que asisten a 330.000 niños, y se les da de comer diariamente a no menos de 140.000.

Con estas cifras pretende demostrar la “...fuerza enorme sobre la sociedad uruguaya...” de la educación pública, lo que a su juicio, explica que “... los tentáculos del marxismo procuraran infiltrar la estructura de los cuadros docentes, pues por esta vía conseguirían, no solo subvertir la mente infantil hacia los moldes del pensamiento materialista, sino también llegar al seno de los hogares con su deslumbrante dialéctica perniciosa...”.¹¹

1991.

¹¹ La Doctrina de la Seguridad Nacional en este folleto se encuentra claramente explicitada en las permanentes alusiones a un enfrentamiento entre los militares, abanderados en la defensa de las más ricas tradiciones nacionales, y la infiltración comunista, fundamentalmente en el campo educativo.

Es interesante el reconocimiento de las palabras que en el folleto se reiteran con mayor frecuencia. En un total de 28 páginas, de las cuales muchas de ellas ni siquiera llegan a la mitad, se repite 29 veces la palabra comunismo o

La división posterior a la posguerra en la década del 50 entre los marxistas y los que no lo eran se configura como una etapa clave en la que Uruguay es visto por Soto como “...una notable cabecera de puente continental para la infiltración marxista...”, que “...operó, especialmente, sobre Secundaria”.

Visualiza a Secundaria como una institución en la que, previo al Golpe de Estado de 1973, el profesor fue “...usado en las movilizaciones estudiantiles, lo que era reductible...”.

El análisis que realiza Soto de la institución en esa época es negativo, pues señala la gran desorganización que imperaba. En Secundaria afloraron “...todos los vicios de la política barata a que nos tenían acostumbrados los demagogos que transitaban por las altas esferas a nivel nacional...”, “...lo que llevó a una burocracia infernal”.

El análisis de la realidad educativa imperante en Secundaria le vale también a Soto para realizar una crítica al sistema político, y a los políticos propiamente dichos.

Sorprenden, en todo el folleto, las expresiones empleadas por el Coronel, alejándose de un registro académico que si bien, suponemos, debió desearse, nunca se logró.

En un rápido análisis, como todos los que impregnan el folleto, de la realidad de la Educación Secundaria en la segunda mitad del siglo XX, Soto entiende que la institucionalización de los profesores precarios no fue más que “...un fácil camino para la infiltración de las fuerzas subversivas que desde la Universidad se orquestaron estratégicamente”.

Los profesores, en esta mirada, no eran más que “líderes de determinados grupos,

y paralelamente a la labor docente, fueron sembrando ideología marxista...”.

Todo ello, para lograr la expansión subversiva en Secundaria.

Es notoria la reiteración de conceptos tales como infiltración, subversión, avance del marxismo, impregnación ideológica foránea, que marcan permanentemente el discurso.

También “...el Cuerpo de Inspectores fue infiltrado...”. El gremio docente se transformó en la “...comunista Federación Nacional de Profesores...”. Nada debería quedar en pie en Secundaria, pues el “...propio IPA se convirtió en el más descarado reducto de agitación subversiva..., que producía auténticos comunistas pues sus aulas eran verdaderos centros de adoctrinamiento”.

Se parte del supuesto de que los jóvenes son manipulables y que han sido un juguete en manos del enemigo subversivo, no seres libres.

De la misma manera, para el Coronel, hasta el Consejo de Educación Secundaria “que entró en funciones en 1960 estaba infiltrado...”.

Tampoco debía quedar en pie el Plan '63, de “gran peligrosidad ideológica” para lograr la “masificación marxista”.

A medida que avanzamos en la lectura del folleto se advierte claramente una evolución en un lenguaje que inicialmente fue medido por el autor, pero al acercarse al análisis de los hechos más inmediatos en el tiempo, no ahorra adjetivos despectivos para referirse a la educación como un terreno que solamente sirvió para ejercitar “...notorias técnicas de lavados de cerebro...”.

En el capítulo final, el número X, lo primero que destaca Soto es que al haber sido derrotado el Frente Amplio en las elecciones nacionales del año 1971, el nuevo gobierno “buscó remedio al problema subversivo enseñado en todos los niveles de la Educación, incluso en las ramas privadas de ésta”.

Critica, de todos modos, la sanción de la Ley de Educación General de enero de 1973, por la que se creó un Consejo Nacional de Educación, CONAE.

marxismo, usados por el autor de manera indistinta. Es decir, una cita por página. Esta insistencia lingüística establece claramente el eje sobre el que Soto centra su discurso: el enfrentamiento contra la infiltración foránea.

En el mismo sentido, la palabra subversión, vinculada a la Educación en general, a los docentes, a los alumnos, a los Consejos de autoridades, y a la vida social y política propiamente dicha, aparece reiterada en el texto un total

Emplea por primera vez los signos de exclamación al referirse a este hecho: “¡Cuándo no!...ah, liberalismo!...”, y criticando así lo que a su juicio pudo responder a una buena intención del legislador pero que en los hechos no dio resultado alguno.

Toda esta rápida sucesión de hechos y análisis lleva a Soto a afirmar finalmente que con el apoyo de las FFAA se está llevando a cabo un “reordenamiento adecuado del sistema educativo nacional”.

2.3. Un proyecto de futuro: “...LA FORMACIÓN DEL HOMBRE URUGUAYO...”

Las bases, vale la pena la cita, que “... las FFAA han tomado como principios para que la educación de nuestro pueblo sea una realidad nacional”, son las siguientes:

1. La Educación, inmersa en la situación general del País, debe estar al servicio de un Uruguay independiente, que conduzca al bienestar nacional. El fin de la misma es la formación del HOMBRE URUGUAYO, para lo que establecen los siguientes principios:

2. Procurar la capacitación del educando de forma que ejerza en el futuro, una libertad responsable y noblemente orientada a orientar (textual en el original) y jerarquizar las relaciones humanas en aras del bien común.

3. Atender la orientación filosófico-política que conduzca a la concreción de los ideales de nuestra nacionalidad.

4. Formar su carácter en base a los principios morales del honor, la dignidad y el patriotismo.

5. Orientarlo hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos.

6. Crearle una conciencia activa en defensa de los valores intrínsecos de la nacionalidad, con sentido de responsabilidad de su familia, su comunidad, la sociedad uruguaya y el culto a la tradición patria.

7. Asegurar una acción que posibilite el acceso de todos los educandos a las fuentes

de la cultura, en el orden y la disciplina, permitiendo su inserción natural en el medio geopolítico del país.

8. Desarrollar las facultades naturales del educando en el cultivo de la mente y el cuerpo.

9. Estructurar el sistema en diferentes niveles coordinados entre sí, atendiendo los avances en los campos educativos.

10. Evaluar en forma permanente el rendimiento del sistema educativo nacional.

Finaliza el Coronel Soto, luego de esta exposición de principios, planteando que existe una revolución educativa en marcha, y que “las FFAA. son conscientes de esto”.

La frase final tiene el tono de una sentencia y según Appratto y Artagaveytia, lo colocan como el representante del pensamiento de las FF.AA. como institución en lucha.

3. LEGALIZANDO EL “NUEVO ORDEN”¹²

3.1. La Organización: la búsqueda de “...un mecanismo ágil...”

A fines de 1967 el Consejo de Educación Secundaria, con el fin de racionalizar y acelerar los trámites y oficios, dispuso que la Secretaría de Enseñanza Secundaria procediera a redactar las providencias o resoluciones emanadas del Consejo y la Dirección del organismo.¹³

Se conformarían en los siguientes años diversos departamentos y oficinas para controlar todo el sistema. Regularizar, centralizar, homogeneizar, fueron las pautas impuestas desde la etapa pre-dictatorial, para así terminar con el autonomismo y el caos (una misma cosa para los ideólogos de la época) que se le

de 15 veces.

¹² Se optó por la realización de un análisis pormenorizado de las circulares de Educación Secundaria en el período de la dictadura, antes que la transcripción de las mismas por la magnitud del material y la gran cantidad de temas a los que se hace referencia en las mismas.

atribuía a Educación Secundaria. Este caos habría conducido a la infiltración de elementos foráneos y marxistas.

En 1970 se creó la Oficina de Sumarios;¹⁴ en 1973 el Departamento de Secretaría del Consejo, logrando así “*un mecanismo ágil para el inmediato procesado de las resoluciones que diariamente adopta este Cuerpo*”;¹⁵ ese año también aparecieron la Oficina de Trámites pre-jubilatorios y la Oficina de Planeamiento (para proporcionar un diagnóstico del servicio).¹⁶

En 1974 surgió la Oficina de Administración de Personal y Racionalización Administrativa, para proceder a la eficacia y “*desburocratización*” del servicio.¹⁷

Viendo la heterogeneidad de muebles y útiles, se creó en 1976 la Sección Inventario del Organismo, que dependió del Departamento de Material Educacional y Administrativo.¹⁸

A mediados de 1976 se ordenaron los documentos emitidos por el CONAE en cuatro categorías: ordenanza, circular, boletín y orden de servicio. Se integró, asimismo, la Oficina de Sumarios a la División Jurídica.¹⁹

En octubre de ese año se formó el servicio de Relaciones Públicas, para proporcionar la debida información de todos los actos públicos. Las dependencias técnicas, docentes, administrativas y liceales, deberían dar cuenta por nota al servicio de Relaciones Públicas de la programación de actos o actividades.²⁰

En enero de 1977 se creó la División de Administración Liceal, con la finalidad de reorganizar los departamentos de liceos de capital e interior.²¹

Esta fue la materialización del enorme esfuerzo por fiscalizar el sistema. Creadas las estructuras, luego se debió llenarlas de nuevos contenidos, reformando planes y textos.

¹³ Circular N° 1020.

¹⁴ Circular N° 1140.

¹⁵ Circular N° 1281.

¹⁶ Circulares N°s 1266 y 1270.

¹⁷ Circular N° 1298

¹⁸ Circular N° 1439.

¹⁹ Circulares N°s 1453 y 1448.

²⁰ Circular N° 1472.

3.2. Programas, textos y Plan de estudios

En enero de 1968 se había procedido a la reforma de los programas de los liceos nocturnos, y en abril de 1969, con el fin de armonizar estos cambios con el Plan 1941, se instrumentaron asignaturas complementarias: Ciencias Geográficas, Francés, Biología e Higiene y Educación Cívico-Democrática.²²

En clara violación a la libertad de cátedra, en setiembre de 1969, se dispuso el estricto cumplimiento de los programas oficiales “*prohibiendo que los cursos sean organizados sobre la base de elaboración personal*”.²³

Se crean comisiones de Educación Cívico Democrática en 1970, señalando el nuevo rol del docente frente al joven.²⁴

En 1973, por la Ley 14101, se extremó el control de libros contrarios a la doctrina nacional, soberanía nacional, el orden y la seguridad integral del Estado.

A fines de ese año el CONAE aprobó el Plan para ciclo básico que se aplicaría a partir de 1976.

En mayo de 1975, “Año de la Orientalidad”, se trató de ajustar los textos al clima de exaltación nacional preconizado por el Proceso, para así superar al “*ideario Marxista*” que se habría “infiltrado” en los programas.

Se resolvió entonces aprobar el reglamento de atribuciones de la Comisión Asesora de Textos.²⁵ Por su parte se ordenó a los directores fiscalizar el material bibliográfico que entraba en las bibliotecas, rechazando aquellos considerados de tendencia marxista. Este examen no debía limitarse a las ciencias sociales. Junto con el material “*nocivo*”, se debía remitir una nómina de aquellos textos de contenido dudoso.²⁶

En octubre de 1975, en el programa “Proceso del Uruguay en el siglo XX” del Plan 63,

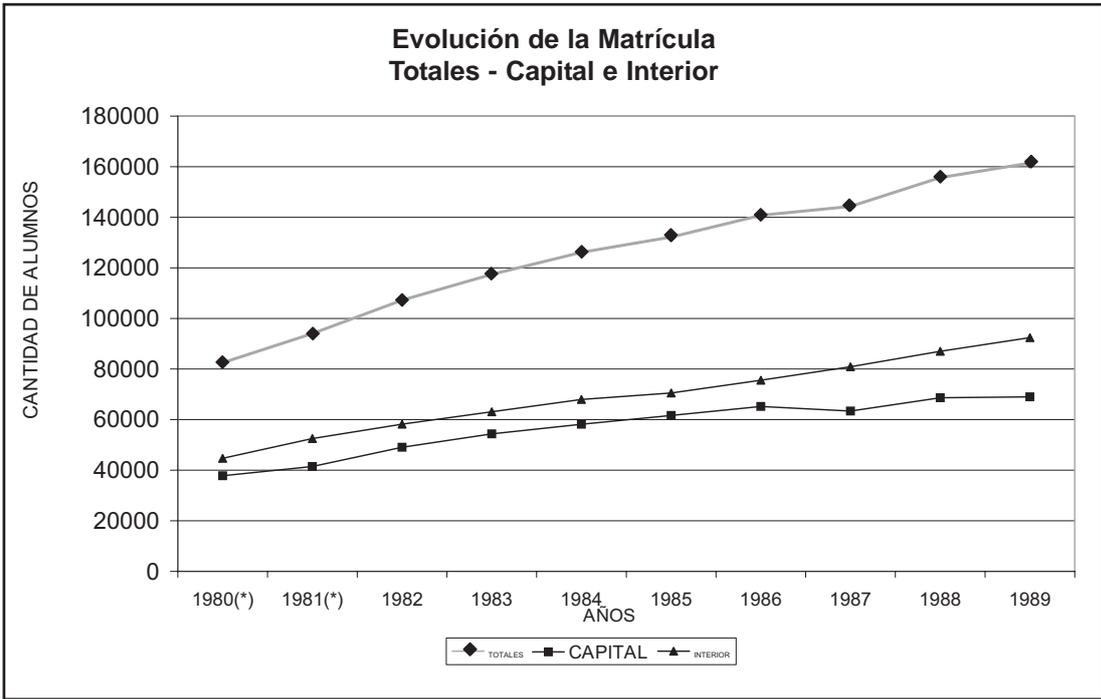
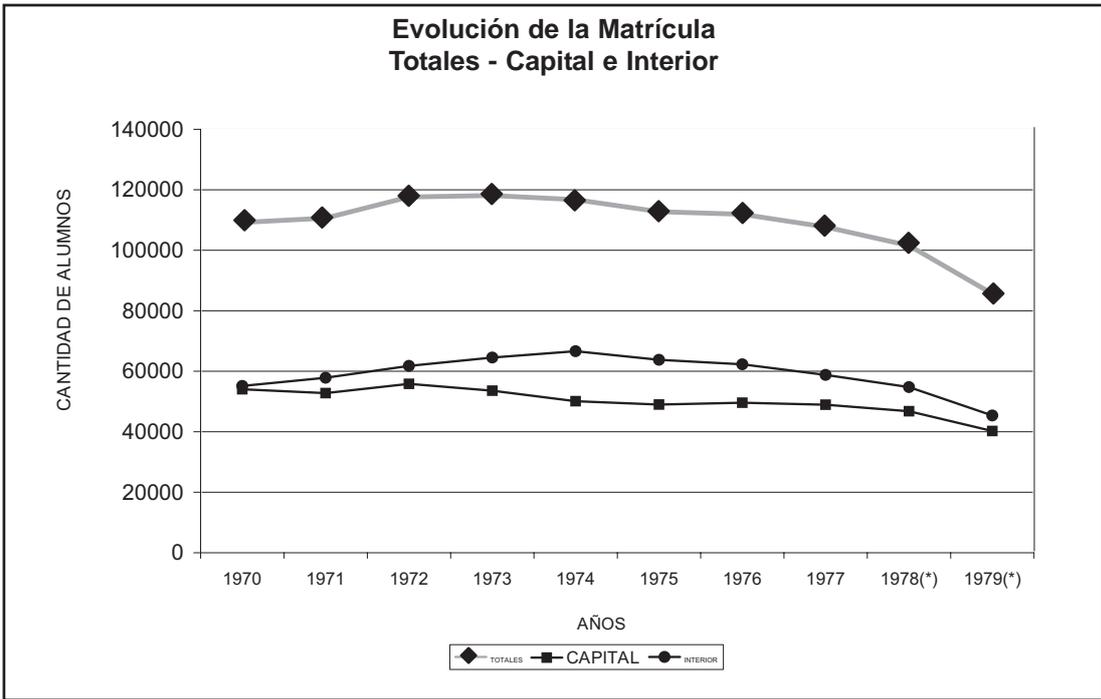
²¹ Circular N° 1499

²² Circular N° 1089

²³ Circular N° 1101.

²⁴ Circular N° 1130.

²⁵ Circular N° 1372.



para sexto año, se suprimió el apartado “El Uruguay en la nueva coyuntura”.²⁷

²⁶ Circular N° 1376.

Se buscó imponer programas y textos asépticos, de carácter tecnocrático (aunque se recalca desde el oficialismo su profunda raigambre humanista), ajenos al entorno y con una fuerte exaltación nacionalista.

En la Enseñanza Media, la reforma de planes de estudio del período dictatorial se dio en el período 73-76.

El Plan 76 sustituía al tradicional Plan 41 y al Plan 63, acusado este último de fomentar la subversión. En el nuevo Plan el gobierno afirmaba su voluntad de cambio “en atención a los fines primarios en materia educativa que constituyen uno de sus más sagrados y fundamentales deberes” y se proponía según consta en su Introducción “la transformación paulatina de nuestro sistema educativo”. Declaraba, entre sus propósitos explícitos “la formación de la juventud como hombres libres y responsables, como futuros ciudadanos útiles para el país, para sí mismos y para su familia, con el culto de la Nacionalidad, del honor, de la dignidad y del patriotismo”.

El Plan 76 comprendía dos ciclos. El primero, llamado “ciclo básico”, duraba tres años, era común a los alumnos de enseñanza secundaria y enseñanza técnica, tenía carácter obligatorio y pretendía impartir una cultura general básica. Terminado el ciclo básico, el alumno podía orientarse hacia el Bachillerato Diversificado, que duraba tres años y conducía a las distintas Facultades, o a la educación Técnica Profesional, que ofrecía el pasaje desde determinados cursos a algunas Facultades.

La separación entre los ciclos dio lugar a marchas y contramarchas en la definición de cuarto año, ambigüamente situado entre el básico y el diversificado. Una vez en bachillerato, el alumno podía elegir entre tres opciones: Humanística, Científica y Biológica y en sexto año se le abría la posibilidad de cursar seis orientaciones: Derecho, Economía, Arquitectura, Ingeniería, Medicina y Agronomía.

3.3. Reglamentos: “La consideración y lealtad que deben los alumnos a las autoridades liceales...”

El 3 de noviembre de 1967 se dio a publicidad un Reglamento de Disciplina para los

alumnos.²⁸ En los artículos 3 y 4 se remarcaba: “El alumno se obliga [...] a observar durante su permanencia en la Institución, estricta moralidad, respeto, honestidad en sus procederes y empeño en aplicarse, principios éstos que deberán orientar su vida liceal y a los cuales deberá ajustar su conducta” (Art. 3). “La consideración y lealtad que deben los alumnos a las autoridades liceales, a sus Profesores, a los funcionarios del establecimiento, a sus compañeros y aún a sí mismos, como el respeto a los bienes materiales de que disfrutaban [...]” (Art. 4).

El Reglamento de Calificaciones y Promoción de alumnos del primer ciclo, para los planes 41 y 63, es testimonio por demás elocuente de una valoración moral del alumno (acorde a los objetivos del Régimen) sobre obras educativas o humanas. “La evaluación del desarrollo educativo del alumno se basará sobre las apreciaciones que, referentes a sus rasgos personales, formulen sus profesores”.²⁹

De principios de 1976 datan unas normas de comportamiento para estudiantes.

En las mismas se destacaba: cuidar el decoro personal, ser correcto y cortés, observar orden y rectitud, mantener una actitud respetuosa de la moralidad individual y social, observar el debido respeto a las autoridades.

Se declaraba ilícito sostener una actitud proselitista y preconizar la violencia como método o fin, o ser un instrumento de una política autoritaria o antidemocrática. Acompañaban a esto una serie de rigurosas sanciones.³⁰

3.4. Funcionamiento: “un buen padre de familia...”

Espacios liceales, horarios, vestimenta, comisiones de padres, fueron regulados. Des-

²⁷ Circular N° 1417

²⁸ Circular N° 1025

²⁹ Circular N° 1394.

de los grandes eventos a los más pequeños gestos, la normativa pautó toda la circulación de la vida liceal.

Desde fines de los años 60 se controlaron los donativos dados a los centros liceales y el empleo de sus espacios públicos.

Se hizo saber a los directores, en agosto de 1968, que no se aceptarían donaciones referidas a obras liceales, o terrenos para nuevos edificios, sin el previo conocimiento y aprobación de Enseñanza Secundaria.³¹

Dado que en algunos locales liceales se realizaron actos con intervención de personas ajenas a Enseñanza Secundaria, se resolvió en setiembre de 1971, regular estos episodios.³²

En mayo de 1973 se hizo saber a los directores, que debían administrar sus liceos con *“la diligencia propia de un buen padre de familia”*.³³

Al comenzar 1974 se dictaron disposiciones acerca de la vestimenta de docentes y alumnos. Camisa y corbata para los primeros, uniforme los segundos.³⁴

En mayo del año siguiente se reiteraron estas pautas, advirtiendo que los “Señores Profesores y funcionarios” debían usar camisa y corbata, llevar la cara rasurada y el cabello corto, admitiéndose un bigote moderado, y las “Señoras Profesoras y el personal femenino” podrían usar pantalones discretos (excepto vaqueros) “con una prenda que cubra las caderas.”³⁵

En julio de 1975 se informó que los padres y tutores de los alumnos, tenían la obligación de reparar daños morales y materiales causados por ellos. De lo contrario, serían suspendidos los derechos de asignación familiar y otros beneficios sociales.³⁶

El mismo mes se establecieron los requisitos para integrar las Asociación de padres de Alumnos (APAL). Los postulantes debían po-

seer crédito moral y no haber integrado asociaciones ilícitas disueltas por el Poder Público.³⁷

En abril de 1976 se reiteraron disposiciones acerca de los uniformes liceales.³⁸

Por disposición del Presidente de la República, se ordenó enarbolar diariamente el Pabellón Nacional.³⁹

En octubre de ese año, el CONAE exigió cumplir el calendario de actividades para 1977 *“no admitiéndose ningún tipo de modificaciones u omisiones en la programación efectuada”*.⁴⁰

Se preveía un reglamento para el uso de las salas de actos de institutos y liceos. En los casos no reglados, la autorización para su uso competía exclusivamente al CONAE.⁴¹

3.5. Actos patrios, homenajes

Si bien desde la instauración del Proceso los actos patrios y la afirmación nacionalista constituyeron componentes claves, a partir de 1975, “Año de la Orientalidad”, esto se consolidó y reforzó.

Se resolvió a mediados de 1975 que en los establecimientos que llevaran el nombre de un pedagogo, escritor, artista, hombre de ciencia o gobernante, se dictaría anualmente en todos los cursos, una clase sobre su vida y obra.⁴²

El CONAE, en diciembre de 1976, resolvió: *“que se considera necesario para la formación de nuestra juventud el conmemorar las fechas en que nuestros héroes realizaron sus acciones más importantes, pues un evidente confucionismo hizo olvidar esos hechos, con un claro propósito antipatriótico”*.

Se propuso, por lo tanto, que en todas las fechas patrias los institutos y liceos públicos y

³⁰ Circular N° 1432.

³¹ Circular N° 1053.

³² Circular N° 1176.

³³ Circular N° 1274.

³⁴ Circulares N°s 1302 y 1304.

³⁵ Circular N° 1370.

³⁶ Circular N° 1387.

³⁷ Circular N° 1391.

³⁸ Circular N° 1442.

³⁹ Circular N° 1465.

⁴⁰ Circular N° 1470.

⁴¹ Circular N° 1485.

privados debían conmemorar el hecho histórico.⁴³

En agosto de 1978 se estableció que las inasistencias injustificadas de los alumnos a los Actos Patrios, serían sancionadas con una inasistencia para Ciclo Básico y 4º año, y otra para teórico y práctico de Bachillerato.⁴⁴

Se propuso realizar homenajes a diferentes figuras como Joaquín Suárez, Calderón de la Barca, Juan Ramón Jiménez y Simón Bolívar, entre otros. También exaltar la personalidad y la obra del General Edgardo Ubaldo Genta.

Asimismo se presentó un proyecto de ley para decretar el día de la “Lealtad Artiguista” como conmemoración cívica y homenaje a Ansina.

3.6. Proselitismo, ocupaciones: “ningún funcionario puede hacer proselitismo de cualquier especie...”

Por el decreto de Medidas Prontas de Seguridad, de setiembre de 1968, se reiteraba la Circular N° 997 de fecha setiembre 4, con respecto al Reglamento de uso de las salas de actos en los institutos y liceos.

Se incluía un informe de la Sala de Abogados que en su artículo 2 establecía: “*Prohibir las reuniones que, a criterio de la autoridad competente estén vinculados con la interdicción establecida en el artículo anterior y clausurar los locales en que intenten realizarse*”.

La interdicción mencionada consiste en “*prohibir toda propaganda oral o escrita sobre paros o huelgas u otras medidas que, directa o indirectamente, puedan influir en la agravación o subsistencia de los hechos que motivan el presente decreto*”.⁴⁵

En octubre de 1968 se difundieron dos circulares acerca de las ocupaciones de centros

educativos y el proselitismo que se hiciera en los mismos. Ratificando lo esencial de la doctrina contenida en las circulares 410, 529, 860 y 936, se afirmaba que “*ningún funcionario puede hacer proselitismo de cualquier especie [...] ni permitir que los bienes o el prestigio del Ente sean usados con tales fines*”.

Se ordenaba que en situaciones de paros, huelgas u ocupaciones, los Directores, agotados los recursos normales, deberían adoptar todas las medidas tendientes a asegurar la custodia de las sedes liceales, realizando, en caso de ocupaciones, “*el señalamiento preciso a los ‘ocupantes’ de las responsabilidades que los hechos pudieran originar*”.

Se remitía asimismo un modelo de acta para el caso de probables ocupaciones.⁴⁶

Para evitar el proselitismo, en febrero de 1975, se advertía al cantinero y su personal, que no se permitiría en las cantinas discusiones de índole política o religiosa, y a su vez se promulgaba un reglamento de caseros, donde se intimaba a estos a abstenerse de “*toda actividad política, filosófica, religiosa o gremial que suponga proselitismo en el inmueble*”.⁴⁷

3.7. Cargos, sumarios

En marzo de 1969 se dio a conocer el Reglamento para la Provisión de Cargos Administrativos. En el capítulo II (“*De las condiciones para el ingreso*”) se especificaba que el postulante no debía tener “*antecedentes judiciales o policiales que a juicio del Consejo, lo inhibieran para la función pública*”; y además “*firmar una declaración jurada de adhesión al sistema republicano representativo de gobierno que la Nación ha implantado por sus órganos soberanos*”.⁴⁸

⁴² Circular N° 1402.

⁴³ Circular N° 1484

⁴⁴ Circular N° 1593.

⁴⁵ Circular N° 1065

⁴⁶ Circulares N°s 1071 y 1072.

⁴⁷ Circulares N°s 1349 y 1350.

A partir de junio de 1972 el Consejo Interino habilitaba a nombrar candidatos por docencia directa.⁴⁹

El diario “El País” informaba que 3.000 docentes, en julio de 1974, se negaron a firmar una declaración jurada de fe democrática estipulada en la Ley 14248.⁵⁰

En agosto, el CONAE destituyó a 300 docentes y en octubre a 222 funcionarios.⁵¹

Al comenzar enero del siguiente año se destituyó a 214 docentes y administrativos.⁵²

Alrededor de 10.000 trabajadores de la enseñanza perdieron sus empleos.⁵³

En abril de 1976, el CONAE dio a conocer el texto de la Ordenanza N° 17, aprobada en marzo. En la misma se sostenía que era imprescindible dictar normas relativas al ingreso y cese de funcionarios.

Dado que *“muchos funcionarios que están en directa y permanente vinculación con educandos han incurrido en conductas que contradicen abiertamente los principios rectores de la política educativa nacional”* y que *“se ha comprobado reiteradamente el propósito de los grupos antinacionales de utilizar los centros docentes para captación de adherentes”*, se resuelve plantear normas para el ingreso de funcionarios.

Entre ellas: declaración de adhesión al sistema democrático republicano, no pertenecer a organizaciones que por medio de la violencia tiendan a destruir las bases de la nacionalidad y haber cumplido las obligaciones de la instrucción militar y sufragio obligatorio.

Principal causal de cese será la *“actividad proselitista comprobada”*.⁵⁴

En mayo de ese año se plantearon los requisitos para el ingreso de funcionarios al Ente. Se mencionaba no tener antecedentes

judiciales, policiales o *“relativos a la seguridad nacional”*.⁵⁵

En enero de 1978 se advertía que la reincidencia durante el año de las faltas sin aviso de cualquier funcionario, serían penadas con doble descuento y a partir de la cuarta, incluso con el triple.⁵⁶

En 1981 se especificó que los profesionales universitarios y militares podrían ejercer la docencia directa como provisionales, teniendo acceso al título de profesor, mediante diversos cursos de capacitación.

Por la Ley 15783 sobre funcionarios públicos destituidos (29/11/1985), se otorgaba 60 días de plazo para presentarse en reclamo de sus derechos, para así reincorporarse a la función pública.

4. ENTREVISTAS⁵⁷

Es difícil referirse a esta etapa de la historia reciente de nuestro país con rigurosidad y asepsia, con apertura y sin ceguera para captar que no puede haber una historia única y un relato unísono.

Para lograr una aproximación a una realidad tan particular, se entendió que un acercamiento

⁵⁴ Circular N° 1440.

⁵⁵ Circular N° 1447.

⁵⁶ Circular N° 1565.

⁵⁷ Las entrevistas fueron realizadas a docentes y a una estudiante del mismo departamento del país. Por lo tanto, no pretenden de ninguna manera tener un afán generalizador.

El universo reducido de docentes no puede tomarse como marco para la definición de conclusiones mayores. Se convierten en una muestra de lo experimentado por profesores que se desempeñaron durante el período. Las entrevistas, en su totalidad, estuvieron marcadas por la emotividad.

Se debatió en el Equipo de docentes autores de este capítulo cuáles serían las pautas de las entrevistas y cuál debería ser el perfil de los entrevistados. El Equipo llegó al acuerdo de que sería beneficioso que el entrevistado hubiera pasado por los dos períodos de transición: de la democracia a la dictadura y de la dictadura a la democracia, sin haber dejado de trabajar durante el período dictatorial. Esta decisión delimitó el universo de los posibles entrevistados. Los docentes cuentan aproximadamente con 55 a 60 o más años, y muchos de ellos se encuentran en situación de retiro.

⁴⁸ Circular N° 1085.

⁴⁹ Circular N° 1230.

⁵⁰ Martínez, V., “Tiempos de dictadura. 1973/1985”, EBO, 2007, p. 39.

⁵¹ Op. cit., pp. 40-41.

⁵² Op. cit., p. 47.

⁵³ Op. cit. p. 93.

miento a los protagonistas era vital para obtener una visión más real y más próxima de lo acontecido en aquel período.

El testimonio de los protagonistas es expresión de una experiencia de vida y como tal se justifica sin necesidad de presentar la identidad de los entrevistados.

La actividad fue posible gracias a los estudiantes liceales, quienes no solamente asistieron sino que transcribieron la totalidad de las entrevistas pautadas.

La entrevista es una herramienta de investigación que permite atrapar la oralidad e inmovilizarla para transformarla en un documento escrito.

No menos importante es destacar que si bien en parte se logra este objetivo, muchas de las expresiones y gestos de los diferentes entrevistados se pierden, a pesar del intento de mantenerlos por su fuerza expresiva.

Prueba de ello es que los estudiantes, en la transcripción, decidieron mantener la firmeza de una mirada con ojos empañados de lágrimas, o de largos silencios antes de esbozar una respuesta.

Estos gestos, así lo entendieron, valen tanto como las palabras.⁵⁸

Para organizar el trabajo se consideraron tres grandes ejes vertebradores de cada una de las entrevistas realizadas, que se convirtieron en objetivos de trabajo e indagación: por un lado, los temores, y si los hubo; por otro lado, el análisis del relacionamiento con la Inspección, con la Dirección, con los colegas, con los padres y con los alumnos; y finalmente, las formas de resistencia, las diferentes manifestaciones de rechazo y disconformidad.

Se incluyen también otros datos que por su relevancia y pertinencia constituyen un complemento valioso a las pautas de trabajo preestablecidas.

⁵⁸ En el trabajo realizado con las entrevistas y la selección de los docentes, es importante tener en cuenta que en las mismas, lo que se obtiene es la resignificación de lo ocurrido, lo que los docentes recuerdan del período en consideración, no los hechos en sí. Inevitable y necesaria distinción entre la historia de los hechos ocurridos y la memoria de sus protagonistas.

El criterio de selección de los entrevistados se estableció desde un primer momento: fue necesario ubicar a docentes que se hubieran desempeñado en Educación Secundaria durante los años de la dictadura militar, es decir, 1973 a 1984, muchos de ellos retirados de la actividad docente. Los testimonios corresponden a docentes de distintas asignaturas, un alumno y un administrativo de un Liceo de un departamento del interior del país.

Los profesores entrevistados poseen el siguiente perfil, además de una estudiante del período:

Entrevista N° 1. Profesora de Francés. 1963 a 1988.

Entrevista N° 2. Profesora de Química. 1970 a 2005.

Entrevista N° 3. Profesor de Biología. 1972 a la fecha.

Entrevista N° 4. Profesora de Física. 1972 a 2008.

Entrevista N° 5. Profesor de Física. 1969 a la fecha.

Entrevista N° 6. Profesor de Dibujo. 1974 a la fecha.

Entrevista N° 7: Docente y Administrativo. 1975 a la fecha.

4.1. Primer eje: los temores

Fue una pregunta clave para analizar la situación vivida en los centros a partir de la intervención en Educación Secundaria. Muchos docentes recuerdan haber vivido cambios vertiginosos e inesperados, y experimentar una incertidumbre permanente. Inclusive, muchos plantearon que esos temores no cesaron en la totalidad de los años en que se desarrolló la dictadura militar.

“... evidentemente había una tensión brutal, siempre el temor, no se sabía mañana qué iba a pasar...”; “... el ‘76 fue un año duro...”

Un momento clave fue la evocación, apenas iniciada la dictadura, de una especie de “*desfile*” por la Dirección liceal a los efectos de mantener una entrevista con la Dirección.

Todo se encontraba envuelto en el más secreto hermetismo y de dicha entrevista podía depender continuar o no en el sistema:

"...A los pocos días ya se empezó a saber... cuando fueron citados los profesores haciendo cola a la Dirección se les realizaba algún planteo; entonces los citaron y, de a uno iban saliendo y les iban advirtiéndolo lo que les esperaba... y los que nos quedábamos en el liceo siempre esperábamos saber qué día nos citarían o qué se yo, no sabíamos, entonces el clima, por supuesto, no era bueno; siempre teníamos miedo..."

Otro docente entrevistado recuerda la misma situación, las destituciones de los colegas en el centro educativo, de la siguiente manera:

"...no se notificaba que se estaba destituido, sin firma, sin nada, por boca nada más, no había nada escrito y fue violento; me acuerdo bien porque hubo prohibición de entrada al liceo... una grosería, fue todo muy grosero y muy violento, a todos nos dolió..."

No obstante, el mismo docente afirma también que:

"...después hicieron otra tandada más, ... fueron en varias tandadas... también echaron a otros más y después prácticamente quedamos muy poco profesores en ese momento, los que habíamos entrado hacia muy poco..."

Una estudiante de un Liceo del mismo departamento analiza en el tiempo cómo vivían las destituciones de los docentes:

"...Viví dos situaciones de destitución de profesores que tenían algunas características comunes, los dos eran de Libertad⁵⁹ y de la misma asignatura, Idioma Español, cuando pretendimos saber el motivo por el que no venían a clases, se nos respondía: "no trabaja más". Era la respuesta usual. Después nos enterábamos de la verdad en la calle o en nuestros hogares. Era muy

⁵⁹ Se refiere a la ciudad de Libertad, en el Departamento de San José.

extraña esa situación porque generaba un sentimiento de inestabilidad, era muy raro asistir a clase y preguntarse a quién sacarán hoy..."

Otro docente menciona un episodio en particular vinculado a su vida personal, que él mismo define en la memoria como un incidente marcado por el temor:

"Una anécdota de la época en que me casé; coincidía mi luna de miel con un curso en la ciudad de Carmelo; se me llamó a Dirección y se me dijo que tenía que ir al curso. La anécdota, por ejemplo marca el temor que había, tuve que decidir suspender un evento familiar (mi propia luna de miel) para hacer el curso.

No cambiar está marcando un cierto temor, a nivel de Primaria; (el entrevistado es además Maestro) yo sabía perfectamente que estaba siendo controlado en cuanto a lo que decía y que se me seguía a punto y coma.

El resultado fue que cumplí ambas situaciones y opté por cambiar mi luna de miel para Carmelo, porque no se me aseguraba la continuidad laboral, en caso de no concurrir al curso."

Otra profesora destaca de su actuación docente en Educación Secundaria todo lo vinculado a lo que se denominó "Fe democrática":

"...Yo era muy joven durante el proceso de cambio de democracia a dictadura. Las personas que quedábamos dentro del sistema dependíamos de la fe democrática, de cómo éramos considerados.

La fe democrática era un seguimiento que hacían las fuerzas conjuntas para evaluar si esa persona era A, B, o C. Yo recién en el año 1985 me enteré que era clase B.

La fe democrática A era para los que consideraban demócratas indiscutidos, demócratas entre comillas...

Fe democrática B quiere decir que había personas que habían dicho o denunciado que se estaba involucrado en asuntos políticos, ... y la fe democrática C era la que tenían pruebas contundentes de haber

pertenecido a partidos políticos y esas personas eran automáticamente destituidas; es decir, yo quedé dentro del sistema con una fe democrática B, ..., no lo comunicaban, yo fui a buscar mi fe democrática porque me avisaron que estaba pronta y no me la dieron, me dijeron: no Sra., va a los lugares donde usted trabaja y está.

Cuando yo me enteré en el año 1985 de mi proceso fui a la comisaría a ver qué era lo que tenían para ser fe democrática B.

Me atendió justo un hombre que había sido alumno mío y me sacó una ficha en que estaba la fotografía de mi credencial y decía: comunista... Entonces está, pero da vuelta la ficha me dice: "...ah, pero no se preocupe, porque hubo tres personas que afirmaron que era demócrata". Nunca supe quiénes eran esas tres personas."...

"...si tenían alguna otra desconfianza o alguna cuestión te allanaban la casa en busca de documentación, material que involucrara en lo que ellos tenían sospechas, eso a mí nunca me pasó, en mi casa nunca entró nadie... pero entonces vivías en una incertidumbre continua..."

Un profesor se acuerda, siendo muy joven, de su experiencia en la vida diaria de un liceo en esos años:

"No podías decir nada, ni siquiera andar comentando mucho con tus compañeros, por ejemplo por no cantar el himno de repente ibas preso o te sacaban el trabajo, todo el mundo tenía un terror terrible; ibas a Montevideo y al pasar por el puente... te encontrabas con gente del ejército pidiéndote la cédula, subían al ómnibus y nunca sabías qué pasaría cuando bajaban a uno, quedabas preguntándote qué pasó. ...yo creo que tuvimos la suerte y la desgracia de haber estado en los momentos más duros de oposición al régimen establecido.

Para 1979 la dictadura ya estaba totalmente instalada, y creo que como todos nos conocíamos la situación estaba más «apañada», si bien pasaron hechos muy feos, como cuando echaron a algunos compañeros..."

No recuerdan los entrevistados diálogos fluidos en la Sala de Profesores. Los motivos eran bien claros:

"...no podíamos volcarnos demasiado, manteníamos cualquier conversación general..." porque no sabíamos si alguno podría ser informante, porque ahí empezamos a pensar que podía darse de todo. Porque así como ingresaron a la Dirección, podrían haber ingresado a otros escalafones..."

Un funcionario administrativo, desde otro lugar, define todo lo vivido en función de las destituciones de los docentes:

"...por escrito quedaba poca cosa, todavía hay gente que hoy busca documentación de su destitución y como no quedó nada registrado no pueden realizar trámites, porque la comunicación era muchas veces telefónica nada más, o correspondencia estrictamente confidencial que llegaba directamente a la Dirección; también venía gente del ejército a realizar la investigación, a buscar nombres; cuando pasaba eso la Directora reaccionaba con mucha sumisión, con mucho miedo, los demás estábamos acostumbrados y luego restaba esperar a ver "quién la quedó", desde la Administración los veías llegar y luego era esperar... era todo vertical, se aplicaba el mismo criterio que se utilizaba en la jerarquía militar, venía la orden y el de abajo no preguntaba, la Directora tampoco y nosotros nunca a ella.

Las ventajas de pueblo chico era que después se hablaba fuera del contexto del liceo y te enterabas de lo ocurrido extraoficialmente, pero siempre cuidando con quién hablabas porque había gente puesta para que sistemáticamente buscara datos y los brindara a los militares, los llevaba a la Región, se reunía con ellos, gente que integraba la JUP⁶⁰ y también había otros compañeros que para hacer méritos con la jerarquía de turno transmitían lo que se conversaba..."

⁶⁰ Juventud uruguaya de a pie.

Un rasgo importante fue ver cómo se sentían los docentes que trabajaban en este período.

Una de las docentes entrevistadas cuenta lo que su esposo, profesor destituido de Educación Secundaria, le dijo, haciendo alusión a ella misma y a otras dos colegas que tenían la misma situación: ellas permanecieron en el sistema educativo y los compañeros habían sido destituidos de sus cargos docentes:

“... un día hablando en casa, mi marido me dijo: “sabés que ahora, mirando el liceo de lejos, yo a ustedes las veo como «VIUDAS DE GUERRA»..., eso es algo que te estremece el alma... (un profundo silencio y se emociona...)”

4.2. Segundo eje: el Relacionamiento

Las relaciones de los miembros de las distintas comunidades educativas son diferentes con respecto a los criterios actuales. Muchos plantean como opción, inclusive de resistencia, la decisión personal de no establecer vínculos con las autoridades en la medida en que la situación lo permitía. En la transición de la democracia a la dictadura cambiaron las autoridades de los liceos, los equipos de Dirección fueron removidos.

Esos cambios no fueron fáciles para quienes continuaron trabajando en Educación Secundaria.

Una profesora plantea:

“... la designación de cada Dirección fue justamente porque se prestaron..., se prestaban directamente para la tarea que se les iba a asignar. No fue por méritos, ni nada de eso..., lo que se tomó como base para la elección de Dirección ese momento fueron otros criterios, fueron llevados ahí con una misión determinada...”

Otro docente recuerda que:

“... durante la dictadura tuve la posibilidad de ser Director, porque me ofrecieron durante el proceso la Dirección...”

Recuerda el mismo docente que en el Liceo en el cual se desempeñaba los responsa-

bles de las Direcciones, en un primer momento, variaban con frecuencia y los Directores venían de otros departamentos vecinos.

También recordando la forma en que se relacionaban con los equipos de Dirección, o con la figura de la Dirección, y con los colegas, otro profesor señala:

“... en ese momento yo trabajaba en Primaria y Secundaria, la relación con los compañeros, era diferente si comparo con lo que tenemos ahora, por ejemplo con el tema de coordinaciones y demás, te diría que era casi nulo, es decir, circunstancialmente, en función del tema, pero no nada armónico que nos permitiera hablar del hogar, de nosotros; la relación era simplemente la de profesores que estábamos en la sala de profesores, hablábamos, conversábamos de temas, pero no de temas académicos...”

Con respecto a la relación con los estudiantes, una profesora destaca que:

“... con los alumnos, siempre tuve relaciones cordiales...”

Una docente en particular rememora un hecho puntual ocurrido en el aula:

“... Yo recuerdo una cosa específica; un día un alumno, cuando entramos a la clase, me dijo: «¿Profesora, me permite ir a DENUNCIAR un hecho?». Me acuerdo que yo lo miré y le dije: «¿DENUNCIAR?, Denunciar se denuncia en la comisaría, que yo sepa»; entonces me dijo: «ah! sí, pero si hay papeles o está la clase sucia nos pidieron que denunciáramos a la Dirección, para poder determinar quién había sido». Este tipo de palabras se iban incorporando al lenguaje, antes no las usábamos, de ninguna manera...”

Un Profesor plantea que la forma de relacionarse implicaba:

“... aceptar medidas que no gustaban, como el hecho de no poder tener el pelo más largo, se paraban con una tijera en la puerta del liceo, estas medidas eran exageradas y quedaban violentas. Existía además el temor por lo que decías, tenías que hablar con una voz bajita, no te podías re-

unir con más de dos o tres personas en una esquina porque venía la policía y preguntaba qué estabas haciendo.”

4.3. Tercer eje: Resistencia

Aún en este clima de trabajo fue posible, en un entorno muy reducido, lograr formas de rebelión, por así llamar a algunas actitudes de resistencia de los docentes.

La reiteración de las circulares en el período determina una de las formas que los docentes encontraron para establecer resistencias.

Muchas de las normas, consideradas ridículas, llevaban al no cumplimiento de las disposiciones impuestas.

Algunos recuerdan que, si bien no le hubieran dado el nombre de resistencia propiamente dicha:

“...tratábamos de que fuera, no sé, de no enloquecernos, de que no fuese tan..., incluso tratamos de que fuera lo más “light” posible. El relacionamiento con la dirección influía en ese aspecto, o sea, cuanto menos los veías, los tratabas, los saludabas y todo ese tipo de cosas, podría ser una resistencia; pero salvo que te llamaran por algo, si no, en lo posible ignorarlos,...”; “... en Secretaría, entrar en la Secretaría era como entrar en terreno del enemigo... pasábamos de largo...”, “...porque había determinadas personas...”, “... que ingresaron justamente en esa época y la Secretaría era lo que dominaba todo, entonces había un rechazo general, si no había necesidad de ingresar por algo o te llamaban, en realidad se puede llamar una forma de arreglarte dentro de lo que podías, ni siquiera tener contacto con ellos, no?...”. Todo se redujo a: entro, doy clase y salgo...”; “... , no me involucro y me voy...”.

Todo indica que esta fue una postura asumida por muchos docentes que trabajaron en el período de la dictadura en Educación Secundaria.

No hablar demasiado, no confiar, entrar y salir, no mantener vínculos estrechos, fue una

manera de resistencia, consciente o inconscientemente.

Otros adoptaron posturas diferentes para resistirse:

“...Muchas veces se resistía desde el salón de clase, ya cerrada la puerta del mismo se formaba una especie de vínculo con los alumnos, que también eso permitía, de repente, decir algunas cosas que afuera no decíamos... eso siempre daba miedo...”.

No todos los docentes se comportaban en el aula de la misma manera, obviamente. Una alumna del período menciona:

“... Como alumna durante la Dictadura recuerdo la rigidez normativa que debíamos acatar y practicar porque entrábamos al salón y nos quedábamos de pie al lado del banco hasta que el profesor nos diera la orden para poder sentarnos.

Algo parecido ocurría cuando ingresaba una persona ajena al salón porque también nos teníamos que poner de pie como una muestra de respeto y obediencia.

Esto se traducía desde la apariencia incluso, a la entrada del liceo había un funcionario que revisaba el largo del cabello, que no podía sobrepasar el cuello de la camisa porque de lo contrario el alumno no ingresaba al liceo, se lo mandaba de regreso a la casa. Lamentablemente había funcionarios del liceo que se encargaban de llevar a cabo ese control y el cumplimiento del uniforme era estricto.

Las mujeres llevábamos pollera hasta una fecha determinada por la dirección que nos habilitaba al uso del pantalón, que estaba regido por el calendario, no ocurría lo mismo con Educación Física, porque todo el año debíamos usar pantalón corto de color blanco, creo que se nos permitía buzo de manga larga en invierno, pero nada más.

Me pregunto ahora: ¿el uso del uniforme contribuyó a formar mejor a las personas? ¿O respondía al propósito de la obediencia en todos los casos?...”.

Los estudiantes y los docentes recuerdan asimismo que eran frecuentes las “violaciones”

a las normas establecidas en las circulares, burlándose permanentemente del sistema de estricto control que se estableció.

De esa manera, los estudiantes “escondían” el cabello largo en la camisa, usaban entre varios la misma corbata para ingresar al centro de estudios y las alumnas “subían” intencionalmente el largo de las polleras grises del uniforme.

La burla y las bromas al sistema establecido se convirtieron en una constante sobre todo en los últimos años del período de la dictadura.

Los estudiantes, inclusive cantando con mucha fuerza el “... *tiranos temblad...* ” del Himno Nacional, rebelándose contra la totalidad de las normas impuestas, fueron muy importantes en los cambios que viviría Educación Secundaria como institución durante los últimos años del período y los primeros de la democracia.

Finalmente, una profesora señala que la estrategia más importante de resistencia que ella recuerda, fue, fundamentalmente, interior:

“... lo más importante para mí era saber que podían cambiar lo que quisieran, menos la libertad interior...”

ANEXOS

1. Liceos fundados en este período

1973	Salinas	Canelones
1973	Soca	Canelones
1973	Ismael Cortinas	Flores
1973	San Jacinto	Canelones
1973	Mariscal	Lavalleja
1973	Punta del Este	Maldonado
1973	25 de Mayo	Florida
1973	Villa Constitución	Salto
1973	Quebracho	Paysandú
1973	Palmitas	Soriano
1973	Nº 27 de Montevideo	Montevideo
1974	25 de Agosto	Florida
1974	Nº 2 de Florida	Florida
1974	Nº 4 de Salto	Salto
1974	Nº 29 de Montevideo	Montevideo
1974	Nº 30 de Montevideo	Montevideo
1975	Nº 31 de Montevideo	Montevideo
1975	Nº 32 de Montevideo	Montevideo
1975	Nº 33 de Montevideo	Montevideo
1976	Carlos Reyles	Durazno
1977	Nº 2 de Melo	Cerro Largo
1977	Nº 29 de Montevideo	Montevideo
1977	Nº 34 de Montevideo	Montevideo
1978	Nº2 de Artigas	Artigas
1979	Capilla del Sauce	Florida
1980	Mendoza	Florida
1980	Cebollatí	Rocha
1980	La Paloma	Rocha
1980	San Bautista	Canelones
1980	El Pinar	Canelones
1980	Cerro Colorado	Florida
1980	Joaquín Suárez	Canelones
1980	Blanquillo	Durazno
1980	Montes	Canelones
1981	Paso Carrasco	Canelones
1982	Nº 2 de Minas	Lavalleja
1983	Nº 37 de Montevideo	Montevideo
1984	18 de mayo	Canelones
1985	Nº 38 de Montevideo	Montevideo
1985	Nocturno de San José	San José

2. Matrícula estudiantil

PERÍODO 1973 a 1979

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1973	53589	45%	64536	55%	118125	108
1974	50088	43%	66645	57%	116733	107
1975	48987	43%	63779	57%	112766	103
1976	49604	44%	62300	56%	111904	102
1977	48929	45%	58788	55%	107717	99
1978(*)	46794	46%	54754	54%	101548	93
1979(*)	40255	47%	45371	53%	85626	78

Indice Año Base 1970

NOTA: (*) Años que sólo incluyen alumnos de turnos diurnos.

PERÍODO 1980 a 1985

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1980(*)	37795	46%	44696	54%	82491	76
1981(*)	41472	44%	52528	56%	94000	86
1982	49055	46%	58187	54%	107242	98
1983	54347	46%	63096	54%	117443	108
1984	58175	46%	67970	54%	126145	116
1985	61653	47%	70531	53%	132184	121

(*) Años que sólo incluyen alumnos de turnos diurnos.

Bibliografía

- Apprato, Carmen y Artagaveytia, Lucila en “El Uruguay de la Dictadura”, ob. cit., “Filosofía educacional de la dictadura”. 2004
- Campodónico, Silvia, Massera, Ema y Sala, Niurka. *“Ideología y Educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto y consecuencias”*, Banda Oriental, 1991.
- Castagnola, José Luis y Mieres, Pablo en “El Uruguay de la dictadura”, Banda Oriental, 2004, “La ideología política de la dictadura”. Capítulo IV.
- Comando General del Ejército. “Testimonio de una Nación agredida”, Montevideo, 1978.
- Coronel Julio R. Soto, Vicerrector Interventor. *“Proceso de la Educación en el Uruguay”*. Conferencia. Publicación realizada en dependencias del Consejo Nacional de Educación (CONAE). Diciembre de 1975, “Año de la Orientalidad”. Departamento de Divulgación y Cultura de Educación Secundaria Básica y Superior.
- Demasi, C., Rico, Á., Landinelli, J., López, M.S., 1996, “La caída de la democracia. Cronología comparada de la Historia reciente del Uruguay”, (1967-1973), FCU.
- Lessa, Alfonso, “La revolución imposible”: los Tupamaros y el fracaso de la vía armada en el Uruguay del siglo XX”. Editorial Sudamericana, 2003.
- Martínez, Virginia, “Tiempos de dictadura. 1973/1985”, Banda Oriental, 2007.
- Viñar, Marcelo, Gil, Daniel, bajo la dirección de José Pedro Barrán. Caetano, G. y Porzecanski, T., *“Historias de la vida privada”*, Tomo 3, *“Individuo y soledades”*. Capítulo: *“La dictadura: una intrusión en la intimidad”*. Ediciones Santillana.
- Traversoni, A. y Piotti, D., 1984, “Nuestro sistema educativo hoy”, Banda Oriental.
- Varela, G., 1988, “De la República liberal al estado militar. Crisis política en Uruguay (1968-1973)”, Nuevo Mundo.
- AAVV. “El sistema educativo uruguayo 1973-1983. El deterioro cuantitativo”, CIEP, 1985.



CAPÍTULO 7

Restauración democrática 1985-2005

—oooo0000oooo—

PROFESORA COORDINADORA: CARMEN TORNARÍA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. MANUEL BUONOMO, LICEO N^o 3, FLORIDA.

PROF. ROCÍO GONZÁLEZ, LICEO 23, “CERRITO”, MONTEVIDEO.

PROF. SILVIA MINHONDO, LICEO 11 “BRUNO MAURICIO DE ZABALA”, MONTEVIDEO.

PROF. SUSANA RAMOS, LICEO N^o 1 “DR. MIGUEL C. RUBINO”, DURAZNO.

PROF. PABLO RIVERO, LICEO N^o 1, “BRIGADIER GENERAL MANUEL ORIBE”, FLORIDA.

PROF. SILVIA SHOLDERLE, LICEO 10, “CARLOS VAZ FERREIRA”, MONTEVIDEO.



1. LA RECONCILIACIÓN INSTITUCIONAL, 1985-1990

1.1. Impulsos y frenos

En este período la sombra del autoritarismo jugó fuerte contra los intentos de recuperación de un clima adecuado entre autoridades y docentes, entre docentes y estudiantes y entre docentes y padres.

Fue necesario transformar el orden institucional de la dictadura, en el clima institucional necesario para la convivencia democrática.

Para muchos, autoridad significaba mala palabra: el uniforme liceal, que como la túnica y la moña en la escuela, había significado pertenencia e igualdad, ahora se identificaba con represión; el himno, las fechas patrias, la puntualidad y hasta el aseo, y las tareas domiciliarias, se identificaban con caprichos dictatoriales.

La visita de un Inspector o de un Director al aula tardó en volver a resultar algo inherente a la evaluación saludable y natural en la tarea docente.

El gran desafío fue volver a asumir roles y reconocer los roles de cada uno en el sistema, en un clima de confiabilidad y compromiso conjunto.

Mientras tanto Secundaria creció, evidenciando una restauración de la confianza ciudadana en que la Educación Pública más allá de la escuela era útil y necesaria.

1.2. La nueva ley

En 1984, antes de las Elecciones Nacionales se creó la CONAPRO, integrada por delegados de todos los partidos políticos, gremios, sindicatos, organizaciones sociales y empresariales. Dentro de ésta funcionó la Comisión de Educación, compuesta por personalidades como el Prof. Víctor Cayota, y la Prof. Alex Mazzei, como representantes de la Federación de Profesores de Enseñanza Secundaria; el Prof. Alfredo Traversoni y el Prof. Andrés Vázquez Romero por el Partido Colorado; Escribano Juan Gabito Zóboli y el Lic. Daniel Corbo por el Partido Nacional; el profesor Ruiz Pereira, por el Frente Amplio, por la Federación Uruguaya del Magisterio Nora Castro y Hugo Rodríguez y por AFUTU el Profesor Washington Rodríguez.

La Comisión elaboró las bases de la futura Ley de Educación. Se trató de un proceso muy dificultoso, dada la conformación diversa en ideas y personalidades de la Comisión. Debe recordarse que el Dr. Julio María Sanguinetti asumió entonces como primer presidente electo en la restauración democrática y que precisamente él, como Ministro de Cultura en 1973, había sido el autor de la Ley 14101, que se planteaba derogar. La Ley 15739, fue aprobada por el Parlamento el 25 de marzo de 1985, se llamó Ley de Emergencia de la Educación, y sustituyó a la ley 14.101.

En el marco del retorno a la democracia y de acuerdo con la nueva Ley, en su artículo

5to. se creó la A.N.E.P, Administración Nacional de Educación Pública, y en ese momento asumieron las nuevas autoridades de la educación.

El Senado de la República, por mayoría especial, aprobó la integración del Consejo Directivo Central, bajo la presidencia del Profesor Juan Pivel Devoto. Lo acompañaron como vicepresidente el Dr. Aldo Solari, el Arquitecto Enrique Lessa, el Maestro Juan Bertrán y la maestra Elida Tuana.

El CODICEN nombró a los integrantes del Consejo de Educación Secundaria: a la profesora María Ester Cantonnet como Presidenta y a los profesores Alfredo Castellanos y Gregorio Cardozo como Consejeros. Eran figuras reconocidas en la comunidad docente por una extensa y prestigiosa trayectoria en el ámbito de Secundaria.

1.3. Viejas y nuevas heridas

La tarea que les esperaba no era sencilla, Secundaria y sus centros educativos, los liceos, habían constituido durante la dictadura un terreno de fracturas y recelos por miles de destituciones, generándose un ambiente de sospecha hacia los que ocupaban las horas de clase y los cargos de los expulsados.

No bastó con restituir a los destituidos en dictadura como lo indicaban los artículos .44 y 45 de la nueva ley. Fue necesario pero no suficiente. Se abrió un largo camino de reconciliación institucional y de fortalecimiento profesional.

La batalla por la reconciliación del sistema se dio en los centros educativos. La euforia por la recuperación democrática colaboró creando un espíritu emprendedor y generoso en la mayoría de los docentes y funcionarios, aunque sin dejar de reconocer la existencia de rispideces.

Secundaria sufrió una herida profesional profunda durante la dictadura, perdió docentes valiosos y experimentados y no todos volvieron. Algunos estaban ya fuera del país, otros encauzaron su vida en otras actividades y otros

estaban presos. Fueron años de reencuentro con el aula, con el liceo y con la muchachada que no era la misma. Algunos lo lograron, otros no.

1.4. Experimentación y pragmatismo

El 85 fue un año de experimentación y de pragmatismo para las autoridades y para los docentes. Se creó una figura para hacer lugar a los destituidos, que se denominó Coordinador. Los Coordinadores comenzaron a desempeñarse en los centros educativos apoyando a las direcciones.

Eran cargos “vacíos” de contenido, que dieron cabida en el sistema a profesores de literatura, historia, geografía y filosofía con 5to grado en el escalafón docente, que eran restituidos. La Inspectora Rolina Ipuche, cuando convocó a los destituidos para ofrecer esos cargos, decía: “*el contenido se lo van a poner ustedes*”.¹ Los Coordinadores, más tarde Profesores Orientadores Pedagógicos, constituyeron una innovación, fruto de las circunstancias, que se vinculó a la cultura institucional en forma muy positiva. Resultaron figuras claves para articular estudiantes, padres, docentes y funcionarios.

Unos llegaban, otros debían irse por falta de credenciales para ocupar sus cargos. Estos se auto proclamaron “destituidos de la democracia”, a pesar de que el sistema los incorporó como trabajadores posteriormente.

Fueron removidos de sus cargos dentro del Consejo de Educación Secundaria, Inspectores y Directores designados en dictadura. Se dispuso el llamado inmediato a cubrir los cargos en forma interina. Las autoridades designaron Tribunales de Opinión para la evaluación de los méritos de los aspirantes.

Hubo un esfuerzo por sustituir reglamentaciones vinculadas a la dictadura una vez recuperada la vida democrática. Una Comisión

¹ Testimonio de la profesora Carmen Tornaría, junio de 2008.

Especial integrada por representantes de los Consejos Desconcentrados elaboró un anteproyecto de Estatuto Docente que se aprobó en marzo de 1986, sustituyendo a la Ordenanza 28.

También en 1986, en junio, se aprobó la reforma del Reglamento de APAL (Asociación de Padres de alumnos liceales) que democratizaba su integración y funcionamiento.

En este período las innovaciones en el sistema se concentraron en la elaboración de planes y programas.

Una comisión llamada de Ciclo Básico elaboró los lineamientos de la reforma educativa, siendo la participación de todo el resto de los involucrados muy limitada. Inspectores y directores lo hicieron contestando en forma individual, una vez en marcha el plan, una encuesta de preguntas abiertas donde se pretendió recoger opiniones que posibilitaran futuros ajustes.

La reforma fue pensada como un proceso abierto, de transformación del sistema educativo, aunque en los hechos se centró en los tres primeros años de Educación Media, tanto Secundaria como Técnica.

Se argumentó insuficiencia de recursos financieros e infraestructura edilicia muy deteriorada e insuficiente de los establecimientos públicos a la hora de explicar la imposibilidad de una reforma más amplia.

1.5. Nuevo Plan, nuevos programas

El Plan 86 creó un Ciclo Básico Único, que abarcó los subsistemas de Secundaria y de Educación Técnica. Este ciclo comprendió los tres años posteriores al egreso escolar, el cuarto año, que en el Plan 76 integró el primer ciclo, pasó a denominarse Primer año de Bachillerato.

Durante un tiempo, el viejo cuarto año quedó flotando en la práctica, e incluso desde el punto de vista de la remuneración, se siguió pagando al costo horario del primer ciclo.

El Plan 86 estaba organizado en Áreas que abarcaban las diversas asignaturas: Instrumen-

tal, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Expresión. No hubo otras innovaciones a nivel de asignaturas que la creación de Introducción a las Ciencias Físicas. Hubo sí, cambios significativos en la distribución de la carga horaria, poniéndose énfasis en Idioma Español y Matemática. El plan propuso la hora de clase de 60 minutos dejando atrás la modalidad tradicional de 45.

Las novedades pedagógicas eran la Compensación para aquellos estudiantes que evidenciaran dificultades durante el año y la Recuperación, como período complementario para los estudiantes que no hubieran alcanzado suficiencia en la Primera Reunión Final. La Compensación se abrió en cuatro áreas: Expresión Oral y Escrita, Razonamiento, Dificultades de Aprendizaje y Dificultades Múltiples. Cualquier alumno podía ser derivado a alguna de estas áreas y durante algún tiempo integraban grupos más pequeños para superar las dificultades que habían determinado su derivación, al mismo tiempo que continuaba asistiendo a sus clases normalmente. Superadas las dificultades, podía ser dado de alta. Estaba planteado como un espacio de tránsito.

Además de las asignaturas obligatorias el plan incluyó las APO, (actividades planificadas optativas), entre las cuales el estudiante debía optar por dos.

Hubo tensiones entre la comunidad docente y el Consejo de Secundaria, y entre el Consejo de Secundaria y el CODICEN frente al nuevo plan.

La responsabilidad del Plan, de acuerdo con la ley de Educación, le correspondía al Codicen. Hubo un intercambio ríspido entre la Presidenta de Secundaria y el Presidente de CODICEN, centrado más que en el contenido del Plan, en la oportunidad de su implementación inmediata.

El profesor Rodríguez Zorrilla emitió su opinión, en una entrevista, señalando fallas en cuanto a oportunidad y contenidos: *“Lo fundamental es rescatar la idea de reforma en nuestro sistema educativo. Pero sorprende que se haya llevado a cabo con esa precipitación y sin antecedentes de estudio. Sor-*

prende además que se plantee una reforma mediante una resolución del CODICEN". Más adelante señala:... "habría que ver que es lo que se adecua mejor a los alumnos que salen de 6to año. La brusquedad del tránsito subsiste... Por lo tanto la enseñanza de primer Año debiera ser una enseñanza general a cargo de un profesor de Matemática y Lenguaje. La enseñanza de la Geografía y la Historia encarada con nociones histórico-geográficas. Habría que discutir si conviene que el alumno pase de un profesor único en 6to año a cuatro profesores. Las actividades pedagógicas podrían estar a cargo de menos profesores que en la actualidad donde el alumno pasa de un profesor único a once profesores... No va a mejorar ni el índice de deserción ni el índice de repetición, sino todo lo contrario. El primer año debe ser estudiado en función del 6to año escolar, dividido en dos o tres maestros que dirijan las actividades pedagógicas; Lenguaje, Matemática., Ciencias Naturales e Higiene o Historia y Geografía encaradas en forma distinta. Habría que plantearse si conviene que haya tres cursos de Historia en los tres años de Ciclo Básico... Habría que darle otro contenido a los cursos de historia.

En el plan 63 había integración de la historia en el área de Ciencias Sociales... Tanto ruido y lo único que se va a lograr es mantener en los liceos una enseñanza empobrecida".²

Los docentes se enteraron de los contenidos de la reforma poco tiempo después de iniciadas las clases. Las asambleas por centro educativo finalmente, aceptaron implementarlo con postura crítica, manifestando que hubieran preferido tener más tiempo para conocerlo y discutirlo.

"En el 85 la salida a la democracia para la educación generó grandísimas expectativas. Nosotros creíamos que se iban a pro-

ducir grandes cambios en la educación y luego nos encontramos con que los cambios fueron lentos, difíciles y todos muy peleados. Y además cambios que se hicieron a veces sin participación de nadie. Del Plan 86 nos enteramos por una separata del diario El Día, que ahí es cuando se comunica al Consejo que a partir de marzo comienza ese plan de estudios. Lo conocimos 15 días después de comenzar las clases"³

La discusión trascendió el ámbito de las autoridades de la educación y surgieron en la prensa sucesivos artículos sobre las posturas de los protagonistas. En el año 1988, la discusión se convirtió en un debate verdaderamente mediático, al que se sumaron declaraciones de varias personalidades políticas y educativas.

Ocurrió por la observación de CODICEN al Consejo de Educación Secundaria sobre los contenidos de los programas de Geografía, Literatura y fundamentalmente el de Historia. Calificado como atentatorio del principio de Laicidad.

"Todos queremos una enseñanza eficiente y una enseñanza decente en el sentido de que en la misma; ni directa ni indirectamente se abran las puertas para la violación del principio de laicidad..."⁴

"Ocultando la historia no formaremos ciudadanos... sería útil, fructífero, un diálogo con el profesor y ex inspector Traversoni (no con el senador) en el medio docente, ... los cuatro inspectores somos egresados del Instituto de Profesores Artigas y dos, encargados de cursos de Historia de las Ideas en la Facultad de Derecho... sentí por radio que se nos tildaba de delincuentes intelectuales y depravadores de la juventud... ¿qué puede hacer una Inspección cuando en el mes de Enero le di-

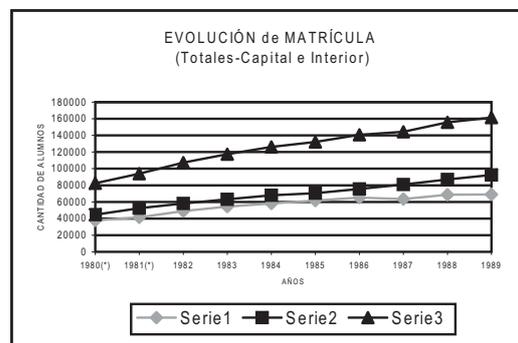
² Comisión de Cultura de ADES "Gran Debate Nacional sobre la Reforma Educativa", abril de 1986, pág.10.

³ Testimonio de la Directora General del Consejo de Educación Secundaria Profesora Alex Mazzei. Entrevista realizada por la profesora Silvia Minhondo, junio 2008.

⁴ Senador Américo Ricaldoni, Diario "El País", Sábado 26 de marzo de 1988.

Cuadro 1 - Período 1980-89

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1980(*)	37795	46%	44696	54%	82491	76
1981(*)	41472	44%	52528	56%	94000	86
1982	49055	46%	58187	54%	107242	98
1983	54347	46%	63096	54%	117443	108
1984	58175	46%	67970	54%	126145	116
1985	61653	47%	70531	53%	132184	121
1986	65199	46%	75589	54%	140788	129
1987	63388	44%	80889	56%	144277	132
1988	68659	44%	87022	56%	155681	143
1989	69006	43%	92413	57%	161419	148



cen que en Marzo debe comenzarse a aplicar una reforma?”⁵

La Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria hizo público un comunicado dando su respaldo a las autoridades con respecto al programa de Historia y cuestionando que personas sin formación técnica y de fuera de la enseñanza, atacaran un programa elaborado por los más altos especialistas.⁶ Finalmente el Consejo de Educación Secundaria aceptó las observaciones que hizo CODICEN.

El Plan intentó ser funcional a la nueva realidad de la matrícula de educación media que crecía e integraba sectores sociales, hasta diez años atrás, sólo excepcionales en ese tramo educativo.

Como suele suceder, muchos buenos planes, chocan en su implementación con dificultades prácticas no previstas que los distorsionan y desvían de sus objetivos iniciales.

La mayoría de los centros educativos tenía tres turnos y muchos de ellos cuatro, la falta de espacio físico conspiró para la implementación de dos de los pilares innovadores del Plan, la Compensación y las Actividades Optativas.

Si las dificultades ya se evidenciaron en la implementación del Plan de Primer Año, se multiplicaron en el siguiente, cuando las innovaciones se debían aplicar para Segundo Año.

⁵ Inspectora Susana Vázquez, Semanario “Brecha”, 15 de abril de 1988.

⁶ Comunicado de prensa de ADES, 21 de marzo de 1988.

1.6 Una matrícula en crecimiento

La matrícula de estudiantes de primer Ciclo en ese momento era de 74.966 estudiantes, el 41,8% (31.362) en Montevideo y el 58,2% (43.604) en el Interior del país. La matrícula total de Secundaria alcanzaba los 132.184 estudiantes, 61.653 en Montevideo y 70.531 en el Interior.⁷

1.7. Una herida difícil de curar

El número de docentes de Educación Secundaria, en el año 1985, ascendió a 9880 de los cuales tan sólo el 48,38%, (4780) eran efectivos en sus cargos y más de un 51% estaba constituido por 5.100 interinos. Esta situación se suscitó debido a la restitución de docentes que habían sido destituidos y se modificó recién en 1989, cuando se efectuaron los concursos por primera vez. De todos modos, los profesores interinos en 1989 habían aumentado a 6.900 debido a que el Plan 86 había creado nuevas asignaturas tales como Iniciación a la Tecnología, Actividades Planificadas y Optativas y Rotativas y los Cursos de Compensación.⁸

⁷ Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP, Carbonell, Caraballo, Cosan, Muñelo, Rivero, “Análisis de Matrícula de Educación Secundaria pública 1970-1999”, 2000.

⁸ ANEP, “EDUCACIÓN SECUNDARIA 1885-1988”.

1.8. El gasto educativo crece

A partir de 1984, con la restauración democrática, se produce un incremento importante en el gasto destinado a la Educación, especialmente el destinado a la ANEP. El mejoramiento económico hizo que creciera el gasto social. El Parlamento asignó partidas significativas a los sectores sociales que habían sido postergados durante la Dictadura. La ANEP obtuvo una mejora inicial de 10% en 1985 y de más del 25% en 1986. En tanto la recuperación se extendió hasta 1988 y a partir de 1989 el gasto ejecutado por la ANEP registró, con oscilaciones, una tendencia descendente, en un contexto de bajo crecimiento del PBI.⁹

1.9. De la ATD del artículo 40 a la ATD del artículo 19

La nueva Ley de Educación preveía la instalación de las Asambleas Técnico Docentes en su artículo 19 inciso 9no. Las Asambleas Técnico Docentes Nacionales fueron fuertemente reclamadas por los sindicatos como vía institucional de opinión y sólo después de un largo conflicto gremial, por recursos, en el año 1989, CODICEN aprobó el reglamento de funcionamiento de las mismas.

Las A.T.D. en los liceos se pusieron en marcha, una vez aprobado el reglamento. Para muchos era uno de los pilares de la reconciliación institucional. El reglamento les otorgó derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos y en temas de la educación en general, también previó su funcionamiento, determinando la forma de convocatoria, instalación y régimen de debates, elección, mesa permanente, comisiones y disposiciones especiales y transitorias.

Pero la tarea de recuperarlas no se agotaba por su consagración en la ley, el poder de la ley no es mágico.

⁹ ANEP, Gerencia General de Planeamiento educativo y Gestión Educativa, "Serie Estadística Educativa", 2000, pág. 3.

Muchos docentes no sabían de su historia e impacto participativo y hasta el cambio de nombre conspiró en contra de la memoria colectiva. Antes, sólo había funcionado para Secundaria. Por la Ley de Emergencia abarcó todos los subsistemas. La labor de los docentes veteranos fue fundamental para un verdadero aprendizaje de participación docente para la gran mayoría.

Los propios integrantes del Consejo de Educación Secundaria habían sido activos participantes de la vieja Asamblea artículo 40. La profesora Cantonnet, hasta su destitución se desempeñaba como Directora del Liceo Zorrilla, uno de los centros educativos donde había funcionado el Plan 63 emanado de ella.

La labor de un docente veterano, el Profesor Víctor Cayota, resultó vital para la recuperación de la memoria en cuanto a objetivos e importancia de ese espacio técnico y para la organización del mismo, logrando con su veteranía profesional y calidad humana, liderar el proceso que culminó con la instalación de la primera ATD en el período siguiente.

1.10. Una mirada al medio rural

Durante este período se dio un fuerte impulso para acercar la Educación Media a las zonas rurales de difícil acceso. Ejemplo de ello fue la creación de los Liceos Rurales.

Los Liceos Rurales surgieron en el año 1987 por iniciativa de un grupo de maestros y profesores de las tres ramas de la enseñanza, preocupados por la marginación en que quedaban los egresados de la escuela rural. Crearon el 6 de mayo de 1986 la Comisión de Atención Educativa al Egresado Rural (AEDER).

Los objetivos eran jerarquizar la vida y el trabajo de campo, vinculando la educación al ámbito laboral por medio de Proyectos Educativos, organizados sobre la base del estudio y la práctica del cooperativismo.

Se buscaba mejorar las condiciones de vida de la familia campesina, en los órdenes social, económico y cultural.

A lo largo del proceso se fueron creando nuevos liceos y se transformaron otros ya existentes. Se los calificó como liceos contextualizados por las distintas actividades adecuadas al medio que llevaban adelante.

Los primeros fueron Isidoro Noblía en Melo y Toscas de Caraguatá en Tacuarembó. Al año siguiente y en vista de lo positivo de la experiencia, se crearon Rincón de Valentines en Salto, Rosario en Lavalleja y La Paloma en Durazno. Por lo general, comenzaron a funcionar en el local de las escuelas.

Cabe destacar el entusiasmo y la dedicación que puso la Inspectora Josefina Smith, quién realizó censos, visitó escuelas, buscó terrenos para adquirir y recorrió el país de un extremo al otro casi siempre en su propio vehículo.

1.11. Una cátedra con nombre de mujer

En el año 1983, un grupo de docentes propuso la creación de una Cátedra para perpetuar la memoria de la profesora Alicia Goyena, pensando instalarla en el Instituto Batlle y Ordóñez. La Inspectora Rolina Ipuche Rivas informó *“sobre la justicia y el símbolo que significaría el homenaje académico a una personalidad que fue tradicional orgullo de la docencia nacional”*.¹⁰

El Consejo Directivo Central autorizó la creación de la Cátedra el 5 de diciembre de 1985.

El Consejo de Secundaria decidió bautizar la Cátedra con el nombre de “Alicia Goyena”. Destinó para su funcionamiento la casa que la docente legó a ese Consejo. Fue inaugurada el día 15 de setiembre de 1986. A partir de entonces se llevaron a cabo múltiples actividades: conferencias, cursos, talleres, concursos y exposiciones.

Albergó además, a la Biblioteca Juvenil de Educación Secundaria. Su primera Directora fue la Profesora de literatura Susana Poulastro.

¹⁰ CES, Informe de la Inspectora, 1985.

1.12. Sed de actualización

La reapertura democrática encontró a los docentes de Educación Secundaria con profundos deseos de perfeccionamiento por lo que asistieron, a distintos cursos que se realizaron en la época, en Secundaria o en otros organismos públicos y privados.

En los años 1986 y 1987 algunos de ellos abordaron temáticas entonces comunes para la agenda pedagógica mundial pero novedosas para el sistema educativo uruguayo como el Seminario Taller de Educación Ambiental en el Hotel Nirvana, en cuya organización participaron activamente los liceos de Nueva Helvecia y Colonia Valdense, Uruguay frente a los problemas del Medio Ambiente, Cooperativismo y Educación, Juventud hoy (Juventud y drogas, Juventud y sexualidad y Juventud y Familia). *“A los que asistimos al Curso de Formación preventiva en materia de drogas, con grandes recomendaciones en cuanto a la reserva y confidencialidad con que se debería manejar la información,..era todo tan nuevo y tan secreto que nos parecía muy raro estar capacitándonos en esos temas”*¹¹

Muchos docentes asistieron a los Cursos de Verano de la Universidad de la República y a diversos cursos de actualización fundamentalmente sobre Técnicas de Estudio y Dinámicas de Grupo.

Desde el IPA, en orientaciones como historia, se realizó un esfuerzo importantísimo y sostenido para capacitar docentes fundamentalmente en el Interior del país.

El profesor Benjamín Nahum, quien había sido convocado por Pivel Devoto y actuó como Inspector en el IPA, relata: *... “recorrí la República siete veces... en el Interior había gente absolutamente deseosa de que fueran a enseñar. Yo llevaba en cada viaje al interior las bolsas cargadas de libros para dejar allí, incluso llevando profesores del IPA.*

¹¹ Testimonio del Director del liceo Departamental de Florida Profesor Pablo Rivero, junio de 2008.

Lo puede decir Carmen Tornaría y una cantidad de docentes que me acompañaban. Hacíamos sesiones de cuarenta y ocho horas, sábado y domingo. Les dábamos las líneas generales de los cursos enteros, en ocho horas corridas.”¹²

“No sólo concurrían profesores y estudiantes de los Centros de Formación Docente y de Secundaria, también se acercaban maestros, había hambre de aprender y hambre de libros”¹³

2. EL SISTEMA EDUCATIVO SE MIRA A SI MISMO, 1990-1995

En las elecciones de 1989 el país asistió a una nueva rotación de los partidos tradicionales en el Poder y fue electo Presidente el Dr. Luis Alberto Lacalle, líder del sector Herrerista del Partido Nacional. El Frente Amplio accedió a la Intendencia de Montevideo, y por primera vez, el gobierno de Montevideo, que alcanza a más de la mitad del país, quedó en manos de un partido distinto del que ejercía el gobierno nacional. En las elecciones nacionales se aprobó una reforma jubilatoria, con rango constitucional, que vinculó el aumento de las pasividades en forma automática al Índice Medio de Salarios. Este dato es importante al vincularlo con el presupuesto nacional, ya que mostraba que Uruguay, país de población envejecida, recibía la presión ciudadana de sus clases pasivas que captaban una tajada importante de los recursos del país y aumentaba el ya significativo déficit del sector público que sobrepasó el 7% del PBI. Un fuerte ajuste fiscal buscó incidir en el abatimiento del gasto público.

Durante el año 1989 se había desarrollado un largo conflicto en la educación por el mejoramiento del salario docente y el contexto económico no anunciaba buenas perspectivas. Fue

en ocasión de la aprobación del presupuesto en que, frente a la movilización docente el Presidente Lacalle emitió una frase que irritó a la corporación educativa y que implicaba, una fuerte disconformidad con la labor de los docentes: “*Yo hago como que les pago y ellos hacen como que trabajan*”.¹⁴

El CODICEN fue presidido por el Dr. Juan Gabito Zóboli, a quien acompañaron como Vicepresidente el Maestro Miguel Bujosa, y como Consejeros la Dra Beatriz Macedo de Burghi, la Maestra Alba Sotullo y el Profesor Alfredo Traversoni.

El Consejo de Educación Secundaria se integró con el Licenciado Daniel Corbo Longueira como Presidente y con las Consejeras Profesoras Carmen Barrios y María Ester Cantonnet.

2.1. Los estudios de CEPAL

A fines de 1989 el CO.DI.CEN presidido por el Profesor Juan Pivel Devoto, había encargado a la Oficina Montevideo de la CEPAL una investigación sobre el sistema educativo uruguayo.

Los estudios fueron financiados por el Fondo Nacional de Preinversión (FONASA) que a su vez obtuvo fondos del BID.

El primer fruto de esos estudios, dirigidos por el Profesor Germán Rama, docente de Historia egresado del IPA y Sociólogo, cuyo objetivo era saber cuál era la verdadera situación de la enseñanza básica en el Uruguay, primaria y primer ciclo de educación media, fue el informe llamado “Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay” y se presentó en julio de 1990. Lo siguieron otros: “¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay?”, “Los contextos sociales e institucionales de éxito y fracaso”, en 1991. “¿Aprenden los Estudiantes? El ciclo básico de educación Media” y “Los bachilleres Uruguayos: ¿Quiénes son, que aprendieron y qué opinan?”, que se conocieron en 1992.

¹² Conversación con Benjamín Nahum. Cuadernos del CLAEH n° 94-95, 2007.

¹³ Testimonio de la profesora Carmen Tornaría, junio de 2008.

¹⁴ Informativo canal 4,1990)

El sistema educativo, una vez iniciado el camino de la reconciliación institucional había decidido mirarse a sí mismo, tener bases científicas de análisis sobre las cuales diseñar políticas educativas. Desde 1963, integrando los trabajos de la CIDE (Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico) y publicado como “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”, no se había realizado un esfuerzo parecido aunque aquel no se concentraba sólo en lo educativo y apuntaba a un plan de desarrollo integral del país.

Los estudios de CEPAL mostraron que pocos estudiantes aprendían mucho y que muchos aprendían muy poco.

Desde la década del 80, la matrícula de la enseñanza media total, que había permanecido estacionaria durante la década del 70, comenzó a incrementarse a tasas considerables.

El incremento de la eficiencia de egresos de Primaria aumentó la fuente de aprovisionamiento de la enseñanza media en aproximadamente un 25%. El mercado de trabajo había asumido lo prescripto por la Ley de Educación del 73, que incrementó en tres años en un 50 % el ciclo de escolaridad obligatoria.

Primaria había logrado el egreso de la cuarta parte del alumnado de más bajo origen sociocultural, pero este proceso positivo fue acompañado de una caída en la calidad promedio, ya que no se dio una propuesta distinta para esos alumnos: mayor tiempo de enseñanza aprendizaje o generalización del preescolar, que les permitiera compensar los bajos niveles culturales de los hogares de los que provenían.

El informe de CEPAL describió el fenómeno de “fuga hacia adelante”, los alumnos se desplazaban del nivel primario al medio del sistema educativo sin afirmación de calidad.

Secundaria se vio invadida al promediar la década del 80 por alumnos de sectores socioculturales que sólo había atendido excepcionalmente en su historia.

En el marco de este desafío sociocultural inédito se había implementado el Plan 86, el Ciclo Básico Único (CBU), que comprendía, en un mismo currículo, a la totalidad de los estudiantes sujetos a la obligatoriedad de la enseñanza.

Se tomó el camino, permanentemente discutido, de pretender alcanzar la igualdad con igualdad de planes, tratando igual a los distintos.

*“El voluntarismo educativo ha dificultado la cabal comprensión del hecho que una enseñanza igual para desiguales puede generar mayor desigualdad”... “Los objetivos del CBU estuvieron enmarcados en el propósito de lograr, en el menor lapso posible, la universalización de la asistencia... A la reconstrucción de los lazos entra sociedad y Estado, fragmentados durante la Dictadura que se estableció en Uruguay, a partir de 1985, correspondió en educación una reconstrucción de las oportunidades educativas y una creencia muy generosa en que un sistema educativo que se adaptara a las bajas condiciones socioculturales de su nueva población podría, a lo largo del proceso de enseñanza “rescatarla” y socializarla adecuadamente”.*¹⁵ A la vocación preuniversitaria con que había nacido secundaria se sumaron, en el Plan 86, objetivos vocacionales, tecnológicos y expresivos, generándose una doble crisis de fines y de funcionamiento.

2.2. La refundación de la ATD

La Asamblea Técnico Docente instalada en 1991 tuvo un papel significativo en la elaboración de propuestas que permitieran abordar esta doble crisis.

“Desde el 85 al 91 fue un largo periplo para que las autoridades institucionalizaran la ATD. No había al principio voluntad de ponerla en práctica, largos conflictos tuvimos con el Profesor Pivel Devoto y después de mucho tiempo hubo que hacer un reglamento, lo primero que creamos fue una Comisión de reglamento, porque la Ley las había creado pero había que reglamentarlas, ¿cómo se elegían los delegados?, ¿Cuál era el sistema de representatividad, ¿era por de-

¹⁵. CEPAL Oficina de Montevideo, “¿Aprenden los estudiantes? El Ciclo básico de Educación Media”, 1992, pág.16.

partamento, por asignatura, por liceo? El Reglamento que elaboramos rige todavía hoy, se previeron dos Colegios, uno Departamental y otro Nacional. Después hubo que organizarla y no teníamos un espacio institucional desde donde hacerlo.

Queríamos que la Asamblea fuera un espacio absolutamente diferente de lo que eran los gremios, la Federación de Profesores y ADES. Una Institución nos dio acogida para que tuviéramos un centro de operaciones, la Fundación Plemuu, nos brindó espacio físico e infraestructura. Allí se armaron las listas, hubo varias listas. La nuestra queríamos que fuera muy democrática y esto fue trabajo porque planteamos que se armara tratando de reconocer en cada centro educativo la gente más valiosa, más preocupada por los temas pedagógicos. Hicimos elecciones en dos niveles previos para hacer la lista. En cada liceo pedimos que se hiciera una reunión de profesores y que los profesores por voto secreto eligieran cinco profesores.

Esos cinco nombres los integramos, en aquella época no había computadoras los poníamos por Departamento y en orden alfabético, los enviábamos de nuevo a cada liceo y en cada liceo se votaba de nuevo por voto secreto y nuevamente la enviaban a la Comisión electoral.

En el Plemuu contábamos los votos y los más votados integraron la lista. De tal manera que a los que estaban primeros en la lista no necesariamente los conocíamos. Y ahí apareció Heriberto Nuñez, que no sabíamos quién era. Teníamos una lista Departamental y otra Nacional. La Nacional la armamos con los docentes que tenían más votos en todo el país y luego ordenamos los departamentos por orden alfabético, nos quedó primero Artigas y primero Heriberto que nadie conocía. Una de las cosas que más me emocionó fue empezar a juntarnos gente de Artigas, de Salto, de todo el país que nos sentábamos a conversar, a mandarnos cartas y otras cartas, gente que no se conocía, no había internet... yo tenía un "fitito" en el que íbamos empre-

sa por empresa, la plata la poníamos nosotros... las cartas eran caras para mandar al Interior, teníamos miedo que alguien las recibiera y las tirara, pero nadie las tiró, había un gran respeto por los procedimientos en esa época.

Así se armó la primera Mesa que fue la que organizó la Primera Asamblea.

En lo personal, para mí fue muy emocionante, fue un espacio de aprendizaje total, porque además en esa primera Asamblea tuvimos la oportunidad, la suerte y el privilegio de contar con viejos docentes, que habían sido líderes pedagógicos en la etapa de la vieja Asamblea del artículo 40, que tenían mucho para aportar, con los que aprendimos mucho, con los que discutimos mucho también desde nuestra perspectiva y desde nuestras ideas, fue una etapa muy importante de aprendizaje de cómo construir una institución democrática, plural, laica y con propuestas técnicas"¹⁶.

Para el Profesor Heriberto Nuñez Da Rosa, "lo más importante fue lo conseguido por el movimiento nacional y la participación de todos los profesores del país, donde de alguna forma se recuperó la mística de lo que habían sido las asambleas anteriores a la dictadura.

A nivel personal posiblemente fue la etapa más importante de mi vida docente... la propuesta de la lista de los compañeros de Montevideo fue la más democrática,, el cargo en la ATD fue el más importante sin duda alguna, que desempeñé en mi vida docente, ser elegido por mis pares para representarlos... lo hice de acuerdo con mis posibilidades con el apoyo de los profesores Victor Cayota y Alex Mazzei... reitero que considero a la ATD el ámbito y organismo más democrático del país y que tuve el cargo más alto y distinguido al que puede aspirar

¹⁶ Testimonio de la Directora General del Consejo de Educación Secundaria, Profesora Alex Mazzei, en entrevista realizada por la Profesora Silvia Minhondo, junio 2008.

*un docente, ser elegido por parte de los 16.000 colegas del país.*¹⁷

La Administración en este período fue abierta a la participación docente desde la ATD conformando múltiples comisiones de trabajo, a nivel de CODICEN y del Consejo de Secundaria, a las que se convocaron e integraron, delegados de la misma.

*“Me resultó muy grato las comparecencias informales en las ATD nacionales. Iba algunas noches a cenar con los profesores, invitado por la Mesa Ejecutiva, y me quedaba de sobremesa, intercambiando ideas o escuchando alguna guitarreada. No había el quiebre que se dio después, y estaban bien delimitados los campos: una cosa era el sindicato y otra distinta la ATD, cada uno con su rol, con su legitimidad”*¹⁸

En las comisiones de trabajo, en las Asambleas liceales y en la Asamblea Nacional, se discutieron y elaboraron las innovaciones del período: la Reforma del bachillerato del año 1992 y la Reformulación del Plan 86 implementada a partir del año 1993.

2.3. La Microexperiencia de Bachillerato y la Reformulación del Plan 93

El 21 de diciembre de 1992 se aprobó una reforma de Bachillerato. Luego de una consulta con Decanos de diversas Facultades se había conformado una Comisión de Bachillerato integrada por miembros el CODICEN, de los Consejos de Secundaria y UTU, de la Universidad de la República, de las Asociaciones de Colegios privados y de las ATD de Secundaria y UTU.

La presentación del conocimiento en forma atomizada y prematuramente especializa-

da, las carencias en el manejo de códigos lingüísticos y en el razonamiento lógico, las carencias de información de posibilidades de opciones, el crecimiento de la matrícula en cuarto año, la incoherencia entre la matrícula de quinto y sexto año evidenciando el fracaso, la deserción significativa en el primer año universitario,¹⁹ fueron los problemas detectados como los más importantes a atender.

La Reforma del Bachillerato estableció diversidad de opciones: un Bachillerato General administrado por Secundaria y tres Bachilleratos Técnicos administrados por UTU.

El Bachillerato General tenía un primer año común, un segundo año diversificado en dos opciones: Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Experimentales y Matemática y un tercer año con tres opciones: Científico Social y Humanidades, Científico Biológico y Científico Matemático.

Para facilitar los pasajes horizontales entre Secundaria y UTU el Bachillerato General y los Bachilleratos Técnicos tuvieron un núcleo común de asignaturas. Las novedades en cuanto a asignaturas fueron “Uruguay en el Mundo Actual”, con contenidos geográficos e históricos y “Estudios Sociales”, un módulo de Orientación Vocacional y laboral y un módulo de Técnicas de estudio.

Se aplicó la experimentación en un número reducido de centros educativos: cuatro en Montevideo [los liceos 2,3,9 y 13] y cuatro en el interior [los liceos de Colonia Valdense, Artigas Departamental, Treinta y Tres Departamental y Tacuarembó Departamental], de ahí que la innovación a nivel de bachillerato se conozca como la Microexperiencia 92.

“Elaboramos un Plan Piloto para bachillerato tratando de sacar el Plan 76 de la época de la dictadura con un fuerte sentido stalinista y con todo aquello que se estudiaba a fin de año y dijimos vamos a implementarlo en algunos liceos, empezamos con 8 en todo el país.

¹⁷ Testimonio del Profesor Heriberto Nuñez Da Rosa, en entrevista realizada por la Profesora Silvia Minhondo, junio 2008.

¹⁸ Testimonio del Licenciado Daniel Corbo, en entrevista realizada por la Profesora Sylvia Scholderle, junio 2008.

¹⁹ ANEP, “La Renovación Educativa. Educación media”, 1994, págs. 55 y 56.

Las autoridades demoraban no se cuanto en elegirlos y recuerdo que propusimos implementarla en tales y cuales liceos en los que habian docentes y directores que iban a querer trabajar y uno de los que propusimos fue el de Colonia Valdense que dirigia el "gaucho" Moreira, otro, el de Artigas, en donde Heriberto Nuñez era POP. Cuando llamamos al "gaucho" Moreira para decirle que lo habiamos propuesto para la Microexperiencia 92 que entre otras cosas suprimia la asignatura astronomía nos dice: "acabo de recibir un telescopio que me donó Suecia y me dicen que tengo que sacar astronomía", le dijimos: poné un Taller de Astronomía, qué le vas a hacer. Y al final dijo: "apruebo, lo propuso la ATD".²⁰

Se modificó el sistema de evaluación, estableciéndose la posibilidad de promoción para algunas asignaturas, que variaban de acuerdo a la orientación.

En el año 1993 se modificó el Plan 86 y se desarrolló también a nivel de primer ciclo de Educación Secundaria la Experiencia de extensión del tiempo pedagógico en algunos centros educativos.

Los aspectos que fueron diagnosticados como negativos para el proceso de enseñanza aprendizaje por la Comisión de Reforma del Ciclo Básico fueron: *"presentación atomizada del conocimiento, excesivo academismo y aprendizaje memorístico, programas rígidos y sobrecargados de contenidos, escaso tiempo profesor alumno, disminución del tiempo escolar de los alumnos para dar cabida a los cursos de Compensación y Recuperación, escaso tiempo de permanencia del alumnado en el Centro educativo en general carente de infraestructura adecuada, explosivo crecimiento de la matrícula, que no fue acompañada por un normal procedimiento de formación y capacitación docente e insuficiente carga hora-*

*ria de las asignaturas instrumentales (Matemática e Idioma Español)."*²¹

La modificación conceptual más importante fue la que estableció que los ciclos básicos de Secundaria y UTU dejaban de ser únicos pero eran equivalentes por lo que se permitió la libre opción de los estudiantes para cursar el ciclo básico de educación media en locales de Secundaria o UTU. Esos tres años, en una u otra modalidad, habilitaban para los diferentes bachilleratos existentes en el país.

Desde el punto de vista curricular se establecieron dos núcleos igualmente obligatorios, un núcleo de contenidos comunes y un núcleo de contenidos contextualizados.

El núcleo de contenidos comunes fue considerado básico y abarcó todo el territorio nacional, el otro era un núcleo adaptado al medio tratando de contemplar la diversidad de intereses de los alumnos.

Para reforzar la organización curricular por áreas de conocimiento se estableció la coordinación de asignaturas dentro de las áreas tratando de evitar el excesivo fraccionamiento de los conocimientos.

Se previó para los docentes una hora de coordinación semanal remunerada. Se aumentó la carga semanal de Idioma Español y Matemática que pasaron de 4 a 5 horas semanales cada una. En tercer año se continuó con Lengua materna coordinada con Literatura.

Se introdujo la opción por francés o inglés como lengua extranjera. Por otra parte se implantaron cursos de técnicas de estudio durante la primera quincena del año lectivo.

En cuanto a la Recuperación y la Compensación, al haberse advertido que si bien habían impactado positivamente, sus acciones habían encontrado "su tiempo" a expensas de la educación común.

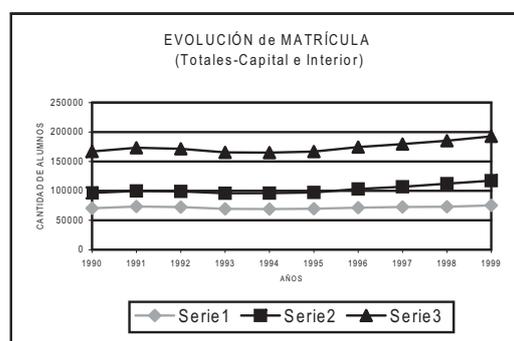
Se integró entonces la Recuperación a la educación compensatoria y se implementaron Cursos de Compensación para alumnos con dificultades de aprendizaje y Recuperación

²⁰ Testimonio de la Directora General del Consejo de Educación Secundaria, Profesora Alex Mazzei en entrevista realizada por la Profesora Silvia Minhondo, junio 2008.

²¹ ANEP, "La renovación educativa. Educación Media", 1994, págs. 41 y 42.

Cuadro 2 - Período 1990 a 1999

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1990	70537	42%	96466	58%	167003	153
1991	73425	42%	99938	58%	173363	159
1992	72366	42%	99189	58%	171555	157
1993	69392	42%	95963	58%	165355	151
1994	69038	42%	96090	58%	165128	151
1995	69649	42%	97245	58%	166894	153
1996	71360	41%	103171	59%	174531	160
1997	72533	40%	106954	60%	179487	164
1998	73005	39%	112169	61%	185174	170
1999	75373	39%	117297	61%	192670	176



para atender dificultades específicas de las asignaturas.

El alumno era derivado a recuperación durante el año y era atendido en forma paralela a su curso escolar y en forma coordinada al trabajo de cada asignatura.

Se buscó atender las dificultades cuando éstas aparecieran y no al finalizar el año.

El año lectivo se extendió, como efecto de esa modificación, para todos los estudiantes, por un período equivalente a cuatro semanas de clases.

2.4. Una revolución en las costumbres: “el libre asistido”

En el año 1994 comenzó una experiencia en el turno nocturno del Instituto Dámaso A. Larrañaga que implicó un cambio radical de enfoque en el sistema para integrar a estudiantes con carga laboral.

La experiencia rompió con el sistema de asistencia sistemática tradicional en secundaria, incluso para los Nocturnos, incluyó clases de apoyo y orientación y admitió el abordaje de materias por el estudiante en forma autónoma, pudiéndose cursar sólo algunas materias.

Un cambio también significativo fue el reconocimiento, por el sistema, de lo logrado académicamente hasta el momento de la deserción, para los reinsertados.

En torno a esta propuesta innovadora se generó un equipo de docentes que la hizo suya y la desarrolló, pese a las dificultades operativas, con altísimo grado de compromiso.

2.5. Más estudiantes, más aulas

Este período fue prolífico en construcción de centros educativos intentando dar cabida con infraestructura a la explosión de matrícula en todo el país.

En 1990 la matrícula inicial de Ciclo Básico en liceos públicos diurnos alcanzaba 90.476 estudiantes, 34.634 en Montevideo y 55.842 en el Interior. La matrícula total de Secundaria era de 167.034, en Montevideo 70.537 estudiantes, en el Interior 96.497²²

Se crearon 50 liceos dependientes del Consejo de Educación Secundaria en el período. De los 50 liceos, 39 de ellos, el 78% se instalaron en el Interior del país y de ellos, 22, o sea el 44% fuera de las capitales departamentales.²³

“Educación Secundaria tenía fuerte deficiencia en términos de disponibilidad

²² ANEP, Carbonell y otros Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión educativa, “Análisis de la matrícula de Educación Secundaria Pública, 1970-1999”. “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999”, 2000.

de espacios educativos en un contexto de crecimiento exponencial de la matrícula, favorecida por la democratización y por la aplicación CBU con un régimen de evaluación permisivo... Podía decirse literalmente que los alumnos nos salían por las ventanas. Se debió hacer un esfuerzo enorme en materia de nuevas construcciones liceales y de ampliaciones de las ya existentes.

Uno de los momentos más placenteros y recordados de mi gestión fue la inauguración de nuevos centros educativos en localidades del interior que antes no tenían liceo, en áreas rurales o en barrios. Personalmente tuve la dicha de enterarme de la venta de un viejo colegio de curas en Camino Maldonado y Libia donde había cursado la educación primaria (contaba con diez hectáreas de terreno).

Pude deshacer el negocio ya arreglado, momentos antes de concretarse (se vendía para convertirse en una fábrica de chacinera). Compramos el local del colegio, que pasó a ser el liceo 45 y después se construyeron dos edificios más en el mismo terreno. El día que se inauguró estaba tan emocionado que no pude ir y di parte de enfermo. También hubo de los otros: recuerdo que cuando fuimos a inaugurar el nuevo edificio del liceo del Chuy, con la presencia del Presidente de la República y varios Ministros, hizo mal tiempo y el liceo recién estrenado se llovía como afuera”.²⁴

2.6. Una propuesta audaz: el programa de educación sexual

Se impulsó, por primera vez en la educación formal, un Programa de Educación de la Sexualidad, para lo que se conformó un equipo de trabajo con representantes de ANEP y

²³ CEPAL, “Enseñanza Primaria y Ciclo básico de la educación media en el Uruguay”, 1994.

²⁴ Testimonio del Licenciado Daniel Corbo en entrevista realizada por la Profesora Sylvia Scholderle, junio 2008.

el Ministerio de Salud Pública. Se realizaron cursos de sensibilización en este tema destinados a capacitar docentes.

2.7. Educación Física Especial

En este período, para los estudiantes que, por problemas de salud, no podían cumplir con los requerimientos de la asignatura Educación Física, se creó Educación Física Especial, la cual atendía dichas dificultades contribuyendo a mejorar la calidad de vida de los alumnos. Eran atendidos por un Médico y un Fisioterapeuta.

2.8. Un impulso a la descentralización

Se instrumentaron las Salas de Directores Departamentales, en las que participaban los Directores de todos los liceos del Departamento. Entre sus objetivos estaba el elaborar proyectos de carácter departamental y llevar las iniciativas locales.

Las Salas de Directores en el Interior tuvieron a su cargo la responsabilidad de la elección de horas y los llamados abiertos una vez agotadas las listas de docentes.

Los Directores de los Liceos Departamentales actuaban como Coordinadores. Es en este momento que el Consejo ofreció la posibilidad de acumular hasta 48 horas para el mejor desempeño de su cargo.

Tenían también acción destacada en las Comisiones Departamentales de Educación (“Codicencitos”) y en las Comisiones Departamentales de Edificación Escolar, otras dos expresiones de la intención descentralizadora.

2.9. INFED 2000

El programa Informática Educativa (INFED 2000) centralizó el esfuerzo del sistema educativo de desarrollar una política de acceso a las nuevas tecnologías.

Desde un local detrás del liceo Zorrilla un equipo formado por maestros y profesores,

desarrolló estrategias pedagógicas para introducir la herramienta informática en el aula. El esfuerzo de instalación de aulas y equipos se dirigió a Primaria y al segundo ciclo de educación media. No se introdujo la informática en el currículo y las aulas en los centros de secundaria fueron poco transitadas por los estudiantes. En cada aula se nombraron dos docentes que administraban su gestión.

Algunos directores se quejaban de la autonomía de gestión de las aulas de informática y reclamaban que se integraran a la vida liceal.

Los docentes encargados de las aulas dependían de la Dirección de INFED que era ejercida por un profesor de química de Enseñanza Secundaria: el profesor Martínez de Alessandro. “Recuerdo cuando, como miembro de ATD, me tocó visitar las aulas y les preguntaba por qué estaban cerradas con llave, me contestaban que lo que había en el aula era sumamente valioso... yo les decía que me parecían más valiosos los cientos de estudiantes que estaban en el centro educativo y que sin embargo no estaban bajo llave, recuerdo también que en una de las aulas además de no poder entrar porque estaba con llave y en el liceo nadie la tenía, en la puerta había un cartel que rezaba: “cerrada por duelo”.²⁵

2.10. Nuevos marcos legales

Tiempo llevó sustituir, en algunos casos, crear, en otros, soportes regulatorios de gestión y acción en el sistema. En el 90 se aprueba el Estatuto del Funcionario no Docente.

Una innovación reguladora de la actividad docente y de la elección de horas se concretó con la aprobación de la circular 2145. La innovación consistió en que para la elección de las horas docentes a partir de la Circular 2145 se tuvo en cuenta, además de la antigüedad, la calificación del docente.

Hasta ese momento el ordenamiento era exclusivamente basado en la antigüedad. Se tuvieron que vencer fuertes resistencias para combinar antigüedad y calificación; por ello sólo se consagró para la distribución de horas por encima de la unidad docente (20 horas).

3. UN PLAN DE REFORMA INTEGRAL, 1995-2000

“Las elecciones del 27 de noviembre de 1994 nuevamente pasaron la dirección del país de un partido tradicional al otro. Cuando se recuerda que durante 93 años seguidos gobernó el partido Colorado, éstas renovaciones en sólo diez años inducen a pensar, entre otras reflexiones- que el electorado ya no es tan prisionero como antes de la divisa familiar (el surgimiento de otro partido con fuerza equivalente a los tradicionales lo confirma); que hay una insatisfacción permanente en el ciudadano, que busca en el cambio de partido dirigente alcanzar sus aspiraciones de progreso; que por múltiples razones, la “puesta al día” de los partidos tradicionales (neoliberalismo económico, apertura al exterior, privatizaciones, retraimiento del Estado) no ha conseguido convencer al común de la población de que los mencionados son requisitos previos a las demandas fundamentalmente sociales de ésta.”²⁶

El resultado electoral llevó por segunda vez al Dr. Julio María Sanguinetti a la Presidencia de la República y generó un gobierno de “coalición” entre blancos y colorados que acordaron impulsar un conjunto de reformas en diversas áreas: en lo político la modificación del sistema electoral, eliminando la acumulación por sub-lemas, la doble vuelta para la elección presidencial, el candidato único por partido y separación de las elecciones municipales de las nacionales; en la Seguridad So-

²⁵ Testimonio de la Profesora Carmen Tornaría, junio 2008.

²⁶ B.Nahum, “Breve Historia del Uruguay Independiente Banda Oriental”, 2002, pág.147.

cial, la combinación del tradicional sistema solidario a cargo del BPS con el de ahorro individual desarrollado por empresas administradoras de ahorros (AFAP); en cuanto al aparato estatal, se intentó una reducción del número de funcionarios públicos y de desmonopolización de organismos estatales.

En este contexto se desarrolló un fuerte proceso de cambios en todos los niveles del sistema educativo dependiente de la ANEP.

La propuesta del Ejecutivo de autoridades para ejercer el gobierno de la educación uruguaya no universitaria contó también, con los votos del Encuentro Progresista y del Nuevo Espacio.

En mayo de 1995 asumió en el Salón de Actos del Instituto de Profesores Artigas el Consejo Directivo Central presidido por el Profesor Germán Rama e integrado por el Dr. Profesor José Claudio Williman, la Profesora Carmen Tornaría, la Maestra Rosa Márquez y la Licenciada Nelly Leites.

El profesor Germán Rama había dirigido los estudios encargados a CEPAL por la ANEP algunos años antes y desde diciembre de 1994 y en contacto con los líderes de todos los Partidos Políticos, comenzó a elaborar en su condición de futuro Director Nacional de Educación, un Plan de reforma integral del sistema educativo convocando a diversos interlocutores: profesores, directores, integrantes de ATD, e inspectores, alguno de los cuales integraron, junto a él, el gobierno de la educación y lideraron desde distintos espacios, el proceso de innovaciones.

Como todo proceso de cambio fuerte, el período se caracterizó por realizaciones, conflictos y resistencias.

La educación uruguaya estuvo durante los cinco años en la agenda pública generándose fuertes debates en torno a los cambios y al estilo de conducción de los mismos.

El Consejo de Secundaria quedó integrado por la Inspectora María Lila Indarte como Presidenta, y los profesores Jorge Carbonell y Norma Peña como Consejeros.

El Profesor Rama, Director Nacional de Educación, explicó ante el Parlamento los fun-

damentos de su Plan de Reforma Integral: *“...para comprender la Reforma educativa que impulsamos, lejos de ser ella la implantación de modelos exógenos constituye una versión actualizada para el Siglo XXI de los principios que históricamente definieron a la educación y a la sociedad uruguaya. Se puede representar simbólicamente a la sociedad uruguaya como un sistema con forma de rombo en uno de cuyos ángulos figura la Nación, dando claras manifestaciones de pertenencia a sus habitantes; que en los dos ángulos centrales del rombo se encuentran la Democracia, a través de la cual la nación se proyecta en el Estado y define el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales de la población; en el otro ángulo central del rombo se ubica el Estado, expresión institucional y organización estructural de la nación y la democracia. El Estado no es un cuerpo extraño a la sociedad y en las oportunidades en que se intentó apropiarlo por parte de un grupo para cumplir objetivos ajenos al consenso social, el Estado devino en un cuerpo extraño para la sociedad. El conflicto Nación-Estado, por la inexistencia de la democracia constituyó el núcleo de la debilidad de la propuesta autoritaria. En la parte inferior del rombo figura una pareja de variables que a lo largo del siglo XX se encontraron unidas, que son el Desarrollo Económico y la Equidad Social. Uruguay fue un país con un largo y exitoso ciclo de desarrollo económico desde la década de 1880 hasta los años 1950– con una abrupta interrupción motivada por la crisis internacional de los años treinta-crecimiento que fue nuevamente recuperado a partir de 1985 o que aseguró en este final de siglo un incremento e el producto de más del 40%. En las etapas en que el país se estancó económicamente –en forma notoria entre 1955 y 1985– se desmoronaron los otros puntos cardinales del sistema: se perdió la democracia, el Estado estuvo enfrentado contra la nación el estado nacional se debilitó a tal punto que el país perdió a más del 10%*

de su población que optó por emigrar y las condiciones de equidad social se transformaron en polarización social. La equidad social constituyó la base de la democracia y del espíritu meritocrático- base del trabajo- porque la población percibió que existían posibilidades institucionales de que los adultos, o sus hijos, lograran ascender a través de la educación y el trabajo. La equidad asimismo, minimizó los conflictos intergrupales que tienen efectos tan desgarradores en las pequeñas sociedades donde la desigualdad es extrema. La educación en su rol de formación de recursos humanos explica porque el pequeño Uruguay ha figurado siempre entre los países de mediano desarrollo no teniendo gran escala física ni importantes recursos naturales. La educación al ser gratuita, de buena calidad y común a toda la población ha creado las condiciones para la meritocracia y ha asegurado un sentimiento de fraternidad entre los miembros de la sociedad... Es el carácter democrático de la educación, el fundador de los comportamientos democráticos de la sociedad... La educación ha creado la conciencia de derechos y obligaciones de los futuros ciudadanos. Las relaciones entre persona y Estado se comienzan a construir en el espacio educativo, porque la mayor y mejor representación del estado uruguayo está dada por los 4000 establecimientos educativos que llegan a todos los puntos del territorio nacional... la Reforma Educativa que presentamos rescata lo mejor de la tradición histórica construida a partir de mensajes tan increíblemente progresistas como fueron los de Artigas, al tiempo que se plantea como organizar la educación para que sea nuevamente el gran instrumento de la transformación permanente de la sociedad uruguaya y el punto de apoyo para formar a las nuevas generaciones en un mundo cuyo rasgo más evidente es el cambio permanente." ²⁷

²⁷ ANEP, "Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999", 2000, págs. 13 y 14.

El objetivo del proceso de innovación del período se estableció como la consolidación de la equidad social, el mejoramiento de la calidad educativa, la dignificación de la formación y la función docente y el fortalecimiento de la gestión institucional.

El Parlamento Nacional aprobó el Presupuesto de la ANEP y junto con éste, el Plan de Reforma, ya que se había presentado un Presupuesto por Programas en el que los recursos estaban vinculados a las políticas educativas y a las actividades concretas a desarrollar.

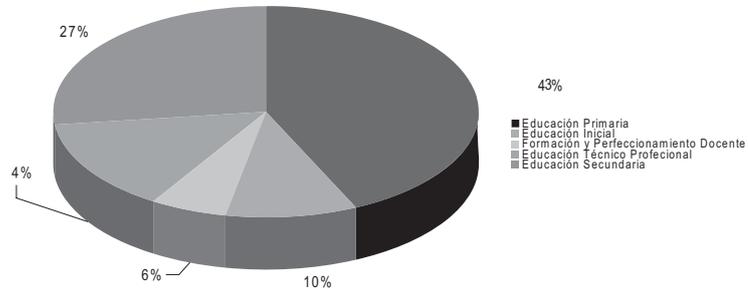
En el contexto de reformas educativas que se desarrollaban en América Latina, en que parecían triunfar las llamadas reformas por razones de financiamiento en las que se buscaba reducir el peso del financiamiento del gobierno central en la educación apelando a la privatización de los servicios a través del sistema de bonos, el proceso innovador uruguayo reivindicaba la responsabilidad del Estado y la educación pública como la política social por excelencia para asegurar la equidad social y la igualdad de oportunidades.²⁸

3.1. Más recursos para la educación

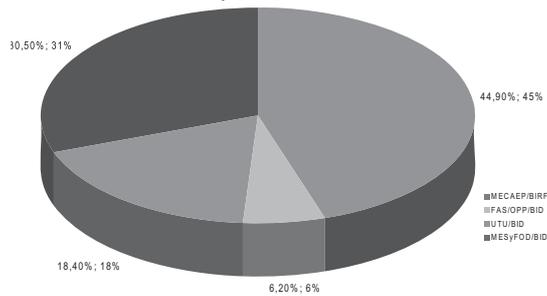
Según CEPAL, el Uruguay se caracteriza en la región por una fuerte inversión en el área social, que se refleja en que siete de cada diez dólares gastados por el Estado, se destinan a lo social. No obstante este panorama, uno de los principales problemas radica en la desigual distribución del gasto público social. El gasto social per cápita en Seguridad Social es más de seis veces superior al asignado a Educación, (U\$S 447,8 contra U\$S 72,1). Al año 1995, A.N.E.P., representó menos del 9% en el gasto total del Estado y su participación con relación al PBI era del 1,7%. "El sistema educativo crece fuertemente en la segunda mi-

²⁸ Germán Rama, "Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay", ANEP, 2000, págs. 17 y 18.

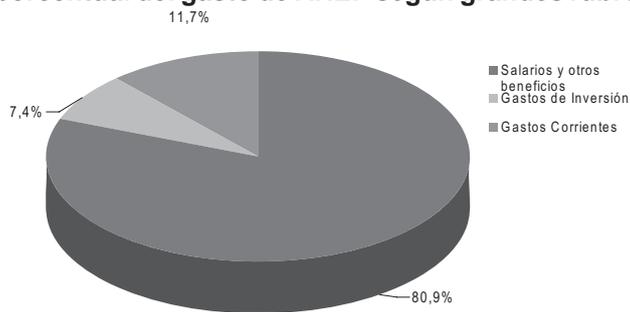
Cuadro 3
Composición porcentual del presupuesto de ANEP por nivel educativo. Año 1997
Total ANEP: U\$S 441.833.547

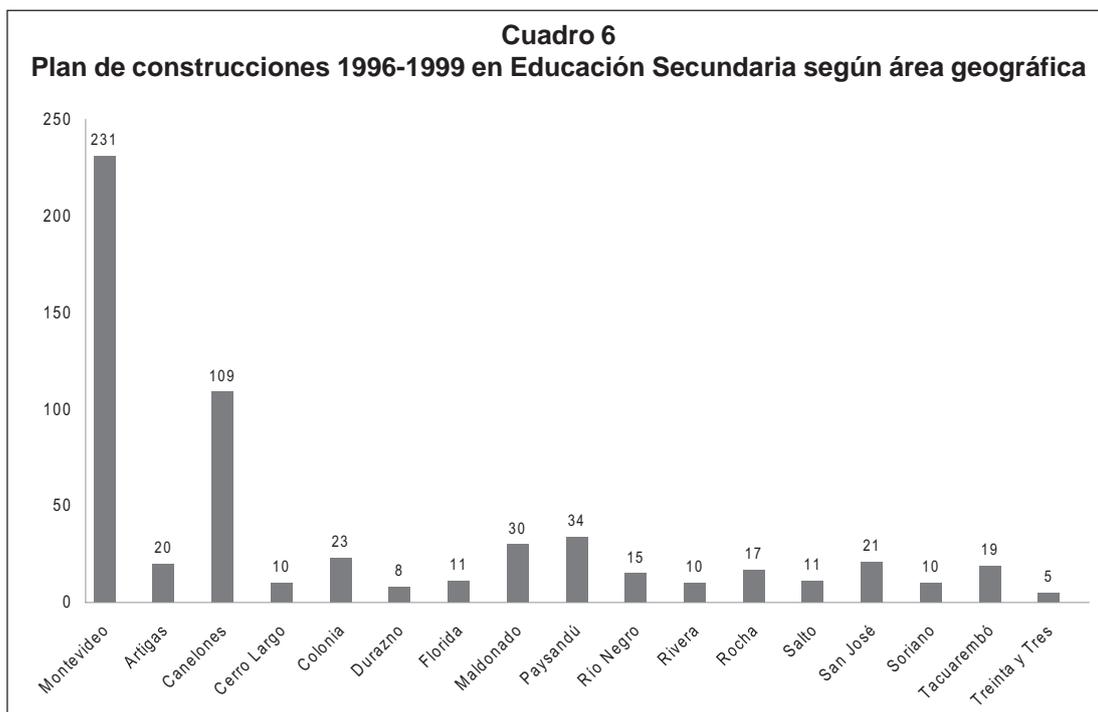


Cuadro 4
Composición porcentual de la cooperación externa por fondos de financiamiento
Total: U\$S 189.815.000



Cuadro 5
Composición porcentual del gasto de ANEP según grandes rubros. Año 1997





*tad del presente siglo, enfrentándose reiteradamente al problema de la insuficiencia del gasto para responder a las necesidades derivadas de la expansión matricular. La principal variable de ajuste del desfase entre el crecimiento de los servicios y el gasto asignado ha sido el salario real docente, merced a su importante participación en el total del presupuesto- las retribuciones más los beneficios sociales representan el 80,9% del total del presupuesto ejecutado al año 1997.*²⁹

La Cooperación Internacional a través de los Bancos Internacionales asignó en los noventa una alta prioridad a la inversión en áreas críticas de desarrollo, como la educación, a efectos de disminuir la incidencia de la pobreza.

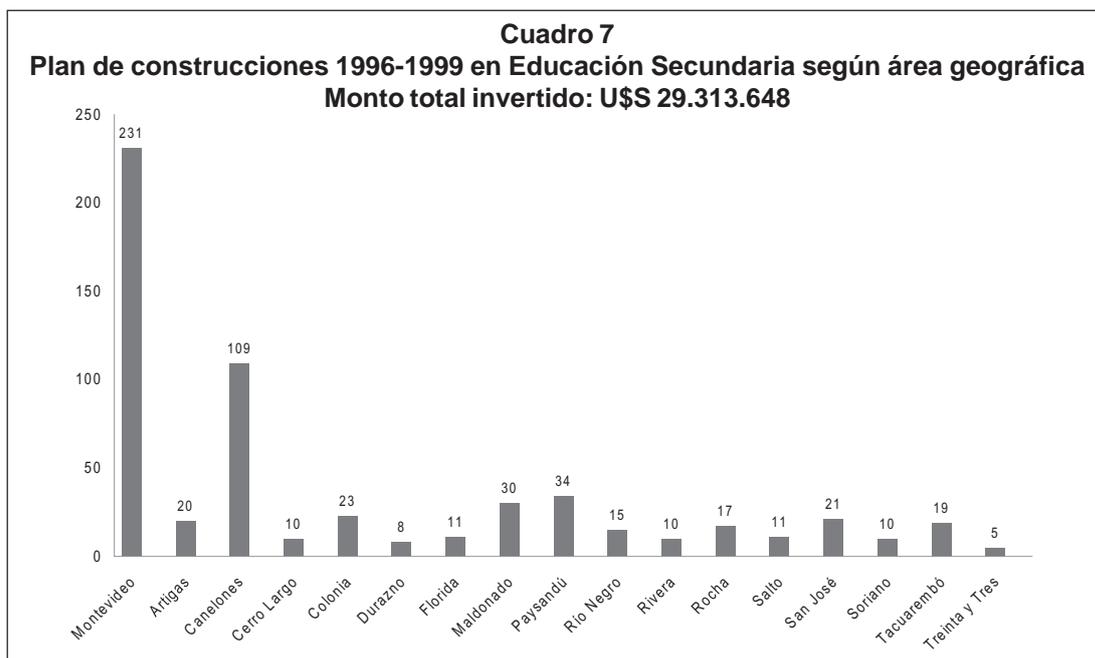
En particular, el BID, bajo la conducción del Cr Enrique Iglesias, decidió que el 50% de

los recursos asignados a préstamos debían dirigirse a la población de más bajos recursos. Uruguay priorizó fuertemente la inversión en Educación y el parlamento uruguayo autorizó la utilización de recursos internacionales para complementar el presupuesto.

Para Secundaria se elaboró un Proyecto “Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente” (MESyFOD), cofinanciado por el BID, por un monto de 58.000.000 dólares que se extiende durante el período 1996-2001.

La A.N.E.P., en el Proyecto de Ley presupuestal 1996-2000, solicitó un crecimiento de casi un 32% de los recursos con respecto al presupuesto 1991-1995, equivalente a U\$S 94.729.746 en un presupuesto global de U\$S296.822.242. El Parlamento aprobó un crecimiento del 21% equivalente a U\$S 62.015.460, aumento que fue un 65% de lo solicitado. El incremento del Gasto ejecutado de ANEP con relación al PBI fue de algo más de medio punto pasando de 1,73% a 2.26%.

²⁹ ANEP, “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999”, 2000, págs. 36 y 37.



Para 1997 ANEP sumando fondos presupuestales y de endeudamiento externo, contó con U\$S 441.833.547.

Dentro del Presupuesto de ANEP Secundaria manejó el 27%.

3.2. Más espacio físico y más tiempo para aprender y enseñar

Hubo una política de construcciones intensa, invirtiéndose U\$S 29.313.648. Para dar lugar a la extensión horaria y dado el crecimiento sostenido de la matrícula, fue necesario que los centros educativos de Secundaria primer ciclo pasaran a funcionar con dos turnos, por lo que se requirieron nuevos centros. Fueron creados 947 espacios - aula nuevos.

La nueva política implicó separar los primeros ciclos de los segundos, con el argumento de optimizar los recursos materiales y humanos para atender la problemática de la diversidad de edades e intereses de los estudiantes. Se procuró implementar el primer ciclo en unidades educativas de tamaño pequeño, a escala humana, parecidas a las escuelas.

3.3. El Plan piloto 1996

La innovación pedagógica más fuerte para Secundaria la constituyó el Plan “96” para los tres primeros años de educación media. Se aplicó, en primera instancia, en ocho centros de Montevideo y del Interior del país. Se realizó una convocatoria abierta a todos los directores para participar del nuevo plan, que se proyectó como experimental. Se presentaron dispuestos a participar treinta directores y alrededor de 700 docentes. Se seleccionó teniendo en cuenta la participación de centros de Montevideo e Interior y de ellos, liceos vinculados a barrios y zonas de diferente contexto socioeconómico.

Se convocó a grupos docentes de apoyo, también de participación voluntaria, coordinados cada uno, por Inspectores del sistema o profesores de didáctica del Instituto de Profesores Artigas. Los grupos de apoyo realizaron el seguimiento de la experiencia y la capacitación de los docentes y directores para su implementación. Los cursos de capacitación se realizaron cada año, durante el verano, con la participación de figuras destacadas del ámbito intelectual y docentes uruguayos

Se creó una instancia de discusión, seguimiento y evaluación, llamada Foro de Análisis, presidida por la Consejera Carmen Tornaría y la Directora General de Secundaria María Lila Indarte, en la que participaron, además, delegados de la ATD.

El nuevo Plan organizó el currículo en áreas de conocimiento: instrumental, ciencias sociales, ciencias experimentales y expresión, introduciendo asignaturas nuevas, como “Comprender el Mundo Actual” con contenidos histórico-geográficos. Se pretendió reducir el número de docentes por grupo, en primer y segundo año, para fortalecer el vínculo profesor-alumno ya que el contacto diario aumentó. En las tres primeras áreas los docentes se relacionaban con sus alumnos cinco veces por semana. El tercer año se organizó en base a las asignaturas tradicionales. Los docentes que participaron de la experiencia pudieron concentrar 30 horas en un mismo establecimiento con 25 horas aula y cinco de coordinación al Centro. Se evitó, en estos casos, el tan desgastante, profesor “taxi” que corría de un centro a otro, en desmedro de la construcción de comunidades educativas.

Se buscó crear un puente armónico entre la escuela y los primeros años de Educación Media, así como otro, entre el último año del Primer Ciclo y el Bachillerato. Se pasó de tres horas diez minutos de clase a cinco horas y media, con el objetivo de aumentar el tiempo para aprender y para enseñar; hubo 200 horas anuales adicionales de clase en el primer ciclo de educación media. El nuevo Plan contó con dos horas semanales curriculares abiertas: Espacio Adolescente, que buscaba responder a las necesidades y expectativas de los alumnos y docentes específicas de cada centro educativo. Se introdujo la asignatura Informática en primer y segundo año, instalándose aulas en los centros educativos, ya que se entendió la informática como la herramienta alfabetizadora del siglo XXI y como un nexo con el mercado laboral.

El Plan 96 eliminó la opción entre los idiomas francés e inglés y este último se integró como asignatura curricular los tres años.

Las nuevas asignaturas en el área de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, que habilitaban a los profesores de historia y de geografía en el primer caso y a los de biología química y física, en el segundo, a desempeñarlas, fueron los aspectos que más polémica desataron en un profesorado tradicionalmente asignaturista.

La discusión no era nueva y las posturas a favor y en contra tampoco.

*“Hablar de interdiscipliniedad es atender en primer lugar, el carácter de disciplina de los saberes. El carácter de disciplina tiene que ver con la ciencia en formación y alude justamente, a los métodos históricos de organizar su transmisión, su aprendizaje y su desarrollo. Desde el reconocimiento de los diferentes caracteres interdisciplinarios, es que podemos generar la interacción a través de ejes integradores, relacionándolos en función de los referentes comunes. Reafirmamos el concepto de área como propuesta de trabajo interdisciplinario en la que cada asignatura conserve su propia identidad”*³⁰

En 1949 el maestro Julio Castro se refería a esto en un documento en el que fundamentaba la necesidad de coordinación entre Primaria y Secundaria.

Rastrea en el documento las causas del fracaso en Secundaria y concluye que la causa está en la institución educativa y no en los alumnos.

“La escuela no busca con el niño la simple relación del conocimiento y el saber. Esa relación se hace, tiende a buscarse, integral y constante. El escolar encuentra en su casa de estudios campo para su curiosidad intelectual, como para su afectividad.

La escuela va siendo, de más en más, comprensiva de las necesidades de sus alumnos y todo ello tiene una condición para poderse realizar: la convivencia diaria, por varias horas con el maestro. En el

³⁰ IX ATD Nacional, “Una Apuesta a la participación I”, Solís marzo 1996, pág. 46 y 50.

liceo las cosas son distintas por un hecho de organización: el profesor está 40 o 45 minutos con sus alumnos, desde una a cinco veces por semana. Con el agravante de que esa fracción de tiempo se repite, a veces en forma agotadora, varias veces al día, con distintos alumnos. Es un contacto fugaz, nervioso... En el liceo como en la fábrica moderna, los alumnos van como las piezas mecánicas, andando "a la cadena". Pasan frente a cada profesor y él les ajusta una tuerca o les pone un remache... Así cada cuarenta y cinco minutos el alumno recibe un sacudón pedagógico.

Para un maestro la unidad del proceso educativo no la da la organización de las instituciones, ni el o los programas, ni los planes de estudio; la da la vida del educando, que es una continuidad sin transiciones y sin dualismos... cada profesor enseña su materia.

Para él, desde el punto de vista de la adquisición de conocimientos, el alumno es sólo una fracción de ser.

Le interesa del niño sólo lo que tiene atinencia con su materia, y como por una lógica vocacional, su materia es siempre la más importante trata de presionar la formación del alumno en su beneficio, es decir, en beneficio de su materia".³¹

En otra postura el Profesor Daniel López manifestó: "Entre los muchos cuestionamientos, podemos rescatar los que se refieren a la creación de las asignaturas Ciencias Sociales y Ciencias de la naturaleza (receptáculos en los que cada agente colocaba, a veces sin ningún criterio académico, los contenidos más diversos), la instalación del espacio adolescente (por carecer de contenidos, profesores y, cuando se implementó, por no responder a los verdaderos intereses de los estudiantes), la introducción de la asignatura informática (que

rompió el proceso evolutivo en ese sentido, el de la informática, y se transformó en ligeros y mal impartidos cursos de computación; amén de todos los problemas de gestión, instalación y mantenimiento que generó... la supresión sin más del área Compensatoria y de Recuperación (tan necesaria en los tiempos que corren para atender verdaderamente las políticas de inclusión)"³².

Progresivamente, con cambios que se fueron implementando en su propio desarrollo desde la práctica y la evaluación de los propios participantes del Plan 96 se alcanzó, al final del período, al 39,1% de los centros educativos dependientes del Consejo de Educación Secundaria.

Mas allá de la polémica, los resultados evidenciaron un impacto positivo en cuanto a disminución de repetición y deserción.

En cuanto a repetición bajó 10 puntos porcentuales en el interior del país y 20 en Montevideo. La deserción entre 15% y 40% respectivamente.³³

Los resultados de las pruebas aplicadas a estudiantes de centros con plan 96 y a estudiantes de centros con plan 93 durante los años 1996, 1997 y 1998, si bien muestran niveles de suficiencia mayores en los centros pilotos, no resultan demasiado significativas.

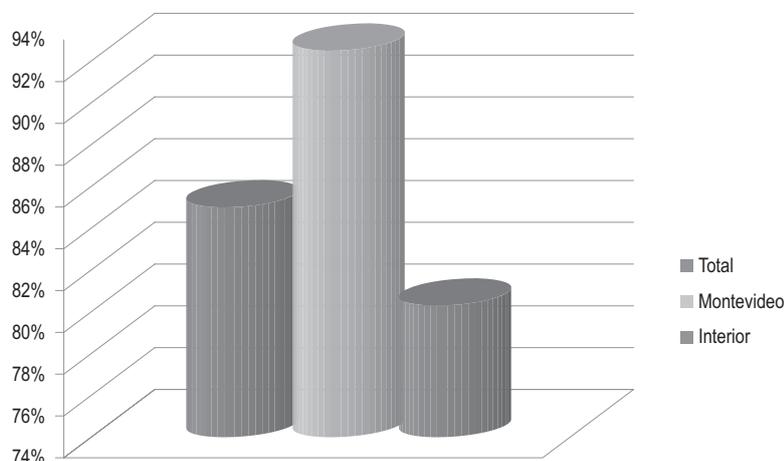
"Los padres comprendieron, como muchos docentes, que la discusión área o asignatura, relevante desde el punto de vista académico, no es el punto clave para cambiar y volver pertinente y útil esos tres años de educación post escolar. El desafío en esa etapa del desarrollo humano no pasa por el aparato respiratorio o el número primo, el desafío pasa por construir una cul-

³² Testimonio del profesor Daniel López Alvez, Presidente de la Mesa de ATD 1997-2001, en entrevista realizada por la Profesora Silvia Minhondo, junio 2008

³³ ANEP, Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la gestión educativa, en base a información proporcionada por el Consejo de Educación Secundaria. "Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay", 2000, págs. 225,226 y 227.

³¹ ANEP, "Aportes para la Reflexión Coordinación entre Primaria y Secundaria", extraído de los Anales de Instrucción Primaria, Epoca II, Tomo XII, N°4, abril de 1949, 1996, pág.15.

Cuadro 8
Tasa bruta de escolarización del Ciclo Básico diurno de Educación Media por área geográfica. Año 1999



FUENTE: Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativa de ANEP sobre la base de información aportada por el Despacho del Consejero Jorge Carbonell de Educación Secundaria y datos poblacionales extraídos del VII Censo General de Población, III de Hogares y V de Viviendas, Mayo 1996, INE, Montevideo, 1997.

NOTAS: (1) La tasa bruta se calcula total de matriculados en el Ciclo Básico Diurno de Educación Media (pública y privada) sobre el total de la población entre 12 y 14 años de edad. (2) La matrícula pública es la inicial de 1999 y la privada es la inicial de liceos habilitados de 1997.

tura institucional que deje de ser caja vacía para los más. El desafío pasa por un centro en el que la humilde tarea de problematizar el mundo en que vivimos para aprender a actuar en él tenga cabida en tiempos y maneras...

Los cambios culturales son más lentos que nuestras ansiedades. Digamos que existen en el país unos 60 centros en los que se construye cambio cultural, en los que conviven pequeñas comunidades académicas que han recuperado confianza profesional y la están ejerciendo”³⁴

3.4. Hacia una política de lenguas extranjeras

Se crearon para otras opciones idiomáticas los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE).

³⁴ ANEP, Consejera de CO.DI.CEN Profesora Carmen Tornaría, Boletín N° 3, 1997, págs. 2 y 3.

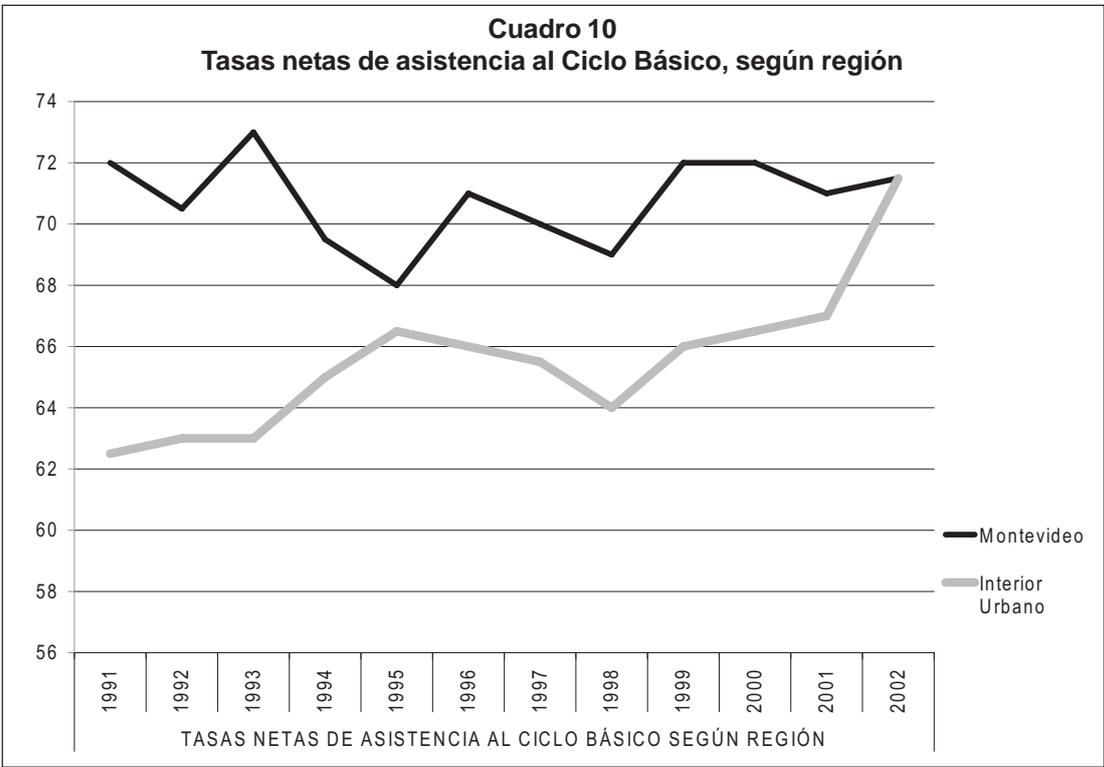
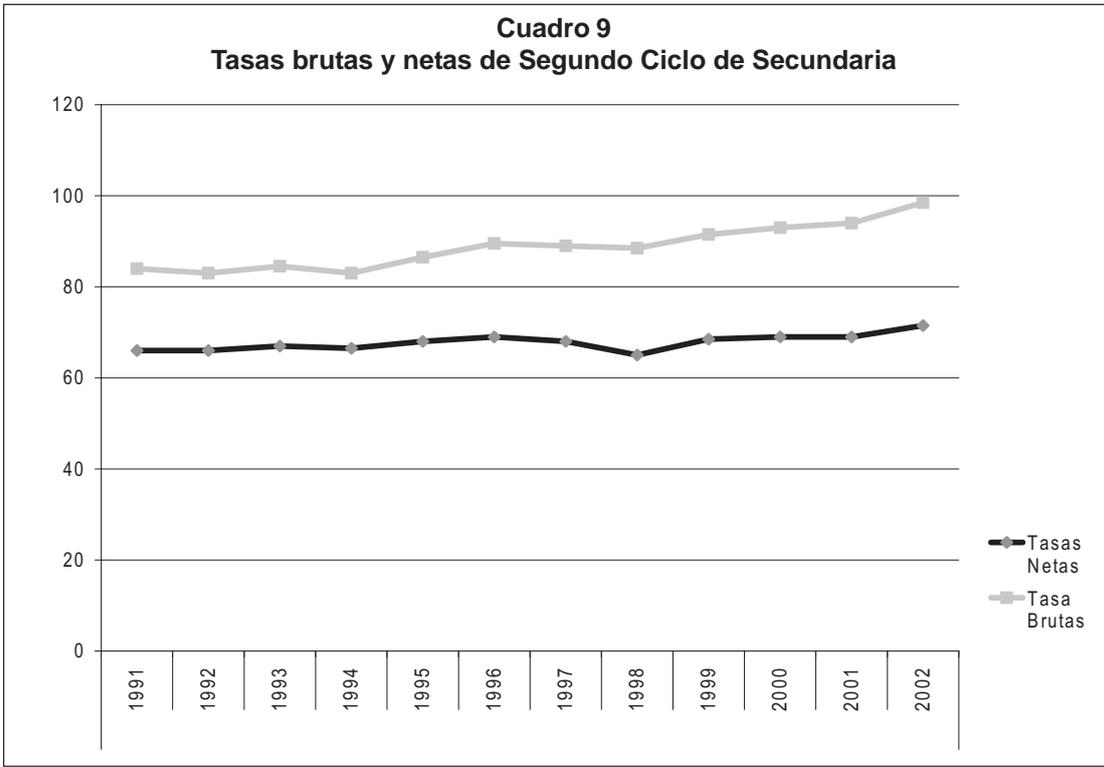
Estos ofrecían a los estudiantes de primer ciclo de educación media alemán, francés italiano y portugués. La Dirección del Programa de Lenguas Extranjeras fue ejercida por la Inspectora Thisbé Cantonnet. Los estudiantes concurrían a contraturno de sus estudios liceales y podían optar por hasta dos lenguas extranjeras.

3.5. Volver al libro

Se practicó una política agresiva de edición y distribución de libros para los alumnos de primero, segundo y tercer año cubriendo todas las asignaturas entregándose 280.000 libros que cubrieron las diversas asignaturas.

El sistema utilizado para la adquisición fue la licitación abierta y el concurso de textos para su selección calificándolos por calidad de contenidos y precio.

Varias editoriales conformaron equipos de docentes jóvenes calificados para competir en



la elaboración de libros y presentarse en los llamados de la ANEP

Se diseñaron y editaron guías de apoyo docente en todas las asignaturas de los tres primeros años liceales.

Con esta política de volver al libro se trató de desterrar la “cultura de la fotocopia” entre estudiantes y docentes.

Hubo que implementar talleres de experimentación con textos y su utilización en el Aula y como nexo entre el aula y el hogar en los que participaron cientos de docentes.

3.6. Hacia la descentralización por centros y regiones

Con el Plan 96 se intentó fortalecer los centros educativos a través de la libertad de las Direcciones y los Equipos Docentes para construir Proyectos de Centro contextualizados. Los Directores tuvieron intervención junto a los Inspectores en la decisión de permanencia de los docentes formando parte del Proyecto de Centro luego de un proceso de evaluación.

Se crearon y concursaron las Inspecciones Regionales de Ciclo básico aplicándose la metodología de curso previo al concurso para las designaciones..

El fundamento de su creación radicó en que el 66% de la matrícula diurna se concentraba en el Interior del país.

En este período se incorporaron al primer ciclo de secundaria 11.600 alumnos nuevos.

Con las Inspecciones Regionales se instaló un nuevo modelo de Supervisión que intentaba que en equipo, orientaran y evaluaran los centros educativos y se concentraran en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje.

Su actuación fue más allá de la visita al profesor en el aula y abarcó la comunidad educativa y su funcionamiento.

Se detectaron problemas específicos y diversos según la región y varios de los integrantes de los Equipos de Inspectores regionales impulsaron y ejecutaron procesos de capacitación y actualización de docentes.

Este proceso de descentralización fue sentido por algunos como desestructurador del sistema tradicional de relacionamiento institucional y a pesar de que la competencia de los mismos abarcaba todos los centros sin importar el Plan que desarrollaran, lo vivieron como una cuña entre los centros.

3.7. Aprende, escucha y vive

En el Presupuesto y Plan de gobierno aprobado se suprimió el Programa de Educación Sexual desarrollado en la Administración anterior.

La decisión obedeció a que dicho Programa se había financiado con 16.000 horas de Formación Docente que se devolvieron a ese nivel, ya que se argumentó que constituía una de las bases de la innovación planificada.

Decisiones que tuvieron que ver con la distribución de los recursos, hicieron que terminara una experiencia para muchos valiosa y necesaria.

No obstante esta decisión, durante 1999 en Convenio A.N.E.P., Ministerio de Salud Pública, programa Conjunto de Naciones Unidas sobre el VIH-SIDA, se elaboró, publicó y distribuyó el libro “¡Escucha, Aprende, Vive!”.

Con él se busca “*que este libro te facilite una toma de decisiones más conciente, fundamentada y libre, sobre diversos aspectos que hacen a tu salud, tu sexualidad, tu cuerpo, tus sentimientos...*”³⁵

En el proceso de distribución hubo un intento de detenerla por presión de las jerarquías de la iglesia Católica que resultó infructuoso y todos los y las adolescentes de tercer año de educación media primer ciclo estuvieron en contacto con la publicación.

En algunos centros educativos se realizaron talleres de presentación del libro con padres.

³⁵ ONUSIDA, A.N.E.P. MSP, Dra. Jahel Vidal, Dr. Jorge Basso, Lic. Graciela Fabeyro, Maestra Nelly Filardo, Dr. Hector Martín, Prof. Cristina Pereyra, Dra. Margarita Serra, Prof. María Angélica Esquivel, “¡Escucha, Aprende y Vive!”, 1999, pág. 6.

Muchos centros privados solicitaron el libro para sus alumnos.

3.8. Capacitación en servicio

Se realizó un esfuerzo significativo en capacitación de docentes en servicio.

Entre los meses de agosto y diciembre de 1995, se realizó en Maldonado la primera actividad de capacitación dirigida a los profesores jóvenes, sin título, del Interior del país en el área de matemática.

Participaron un total de 52 cursillistas de los cuales el 42% tenía menos de 30 años. La Coordinación del curso estuvo a cargo del Inspector Ricardo Vilaró y la Profesora María Inés Piedra Cueva.

3.9. Reforma sí, Reforma no

Los cambios trajeron adhesiones y resistencias. Quienes los apoyaban y participaban reconocían en ellos viejas y postergadas reivindicaciones de los sindicatos y de las ATD de Secundaria y reconocían el eje estructurador de docentes reconocidos como referentes del pensamiento pedagógico uruguayo.

Quienes se oponían afirmaban que los cambios tenían una orientación economicista vinculada a condicionantes de los préstamos internacionales.

La ATD de Secundaria, como ocurrió con todo el cuerpo docente, se dividió entre partidarios y opositores a la Reforma. La posición de la ATD en el período fue crítica de la misma aunque muchas de sus figuras referentes integraron los cuadros de las innovaciones.

“Distintos pronunciamientos de la ATD respecto a la “Reforma Rama” expresan su oposición a la supresión del INFED, del SNOV, de la Comisión de educación para la Salud, etc. También a la creación de los CERP (como centros apartados de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente), a la instauración de 7mo., 8vo. y 9no. para la educa-

*ción rural y a la implementación del Plan 1996 para el Ciclo básico (entre muchas otras cosas, por responder a los tiempos y objetivos político-electorales del “reformismo Sangui-nettista”)... de ese proceso reformista, por el estilo intempestivo adoptado y por la política de círculo que se practicó, el cuerpo docente nacional salió penosamente dividido; notoriamente partido entre profesores “reformistas” o “ramistas” y profesores “no reformistas” o refractarios. En este sentido, el tiempo aún no ha sido suficiente para superar los agravios y enojos”*³⁶

El Sindicato de profesores se declaró en contra de la “Reforma Rama”, exhortando a sus afiliados a no participar de ella luego de un gran debate interno. Cuestionaba su financiación, la enseñanza por áreas, lo que creían un gerenciamiento de recursos paralelos al Consejo de Secundaria refiriéndose al Programa MESYFOD, entre otras cosas. Sufrió una fractura cuando se expulsó al Inspector de Matemática Ricardo Vilaró, viejo dirigente del gremio docente y de la CNT, por participar de la misma. Un centenar de docentes, contrarios a lo que se consideraron un acto de intolerancia, se desafiliaron.

El Programa MESYFOD coordinó técnicamente la operativa vinculada a las innovaciones en Secundaria.

Todos los técnicos contratados estaban vinculados a Secundaria y a la UDELAR. *“Aunque se hablara de “administración paralela” el Programa MESyFOD carecía de autonomía de decisión en el manejo de recursos y en las acciones vinculadas al gobierno de Secundaria, Para cualquier decisión económica y técnica debía existir un acto administrativo del Consejo de Secundaria o del CODICEN que les diera origen y respaldo institucional.”*³⁷

³⁶ Testimonio del Profesor Daniel López Alvez, en entrevista realizada por la Profesora Silvia Minhondo, junio de 2008.

³⁷ Testimonio de la Profesora Carmen Tornaría, junio de 2008.

Cuadro 11
Porcentaje de suficiencia por área según año de realización. Evaluación Censal de Aprendizajes en los Novenos Grados de las Escuelas Rurales. Año 2001-2002

Años	Áreas				
	Ciencias de la Naturaleza	Ciencias Sociales	Lengua		Matemática
			Prueba Cerrada	Prueba Abierta	
%	%	%	%	%	
2001	54.6	48.1	76.3	47.0	26.2
2002	85.6	69.3	63.6	57.0	26.8

Fuente: Programa MEMFOD, año 2003.

Cuadro 12
Total de maestros capacitados por grados según áreas que imparten Diciembre 2002 - Febrero 2003

Área	Nivel			
	Séptimo	Octavo	Noveno	Total
Ciencias de la Naturaleza y Matemática	25	30	24	79
Ciencias Sociales y Lengua	23	25	22	70
Total	48	55	46	149

Fuente: Programa MEMFOD, año 2003

Como en todo tiempo de cambios profundos, el clima durante los cinco años fue conflictivo y, por momentos, crispado entre partidarios y opositores de la innovación. El debate educativo estuvo presente en los ámbitos privado y público, incentivado por la presencia de unos y otros en los medios de comunicación masiva.

3.10. El medio rural también existe

Se desarrollaron políticas específicas e innovadoras tras el objetivo de universalizar el

primer ciclo de Educación Secundaria en el medio rural. Los Centros Integrados de Educación (CEI) fueron propuestos por el Consejo de Educación Secundaria en 1996 atendiendo a la situación de áreas rurales donde la matrícula no ameritaba la creación de un liceo y era muy costoso el traslado de los alumnos al más próximo.

Se crearon en locales escolares en Pueblo Greco, Río Negro y Pueblo Gallinal, Paysandú.

En 1999 se inició la experiencia de 7mo., 8vo. y 9no. Los requisitos para su instalación fueron tres: que la escuela se encontrara a

una distancia mayor o igual a 10 kilómetros del centro liceal más cercano; contar en su cuerpo docente con tres o más maestros; y tener una matrícula igual o mayor a 50 alumnos y contar con no menos de 10 egresados de sexto grado por año. En 22 escuelas del medio rural pertenecientes a 11 departamentos se inició la experiencia, diversa, pero equivalente, alcanzando a 331 alumnos que de otra forma no podían acceder a la educación media. Se capacitó a los maestros que ejercieron como profesores, a excepción de los de inglés que eran docentes de secundaria. El hecho de que los maestros ejercieran como profesores era muy común en el interior del país, lo que dio especial importancia a los cursos de capacitación específica previa.

3.11. El defensor del alumno

En este período se creó el Programa “El defensor del alumno” con el apoyo de UNICEF para promover los derechos y deberes de los niños y jóvenes en el sistema educativo uruguayo coordinado por la Inspectora de Educación Secundaria, Profesora Hilda Surraco. El programa apunta *“a la consolidación de los valores de la sociedad uruguaya, en cuanto a la democracia y la igualdad de oportunidades, en particular, generando la posibilidad para los padres que no cursaron el sistema educativo, de contar con apoyos en la institución para fortalecer los derechos de sus hijos, así como lograr que los alumnos se transformen en ciudadanos activos comprometidos, y concientes tanto de sus derechos como de sus deberes”*.³⁸

3.12. Tecnología educativa

Se creó Tecnología Educativa en 1996 como departamento que concentraba los ser-

³⁸ ANEP, “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999”, Impresores Asociados, 2000

vicios ya existentes de radio, TV y videoteca. Fundamentalmente esta última se transformó en un semillero de posibilidades para obtener recursos audiovisuales que acompañaran al docente en sus clases. Hasta allí llegaron miles de docentes a retirar materiales para distintas áreas; solicitaban videos en préstamo o llevaban videos vírgenes para que les realizaran copias. Aunque la sede estaba en Montevideo hicieron uso de este departamento docentes de todo el país. Un equipo dirigido por el profesor Eduardo Fiore estuvo a cargo del servicio.

3.13. Para escuchar a los diferentes

En un avance hacia la política de apoyo a la diversidad se creó una asignatura denominada “Lengua de señas uruguayas”.

En el liceo N°32 de Montevideo se inició, en el año 2000 una experiencia con adolescentes sordos conducida por la Directora Cristina Cabrera y su equipo docente.

Esta experiencia bilingüe con alumnos sordos profundos se desarrolló con éxito para los tres primeros años de educación media.

Para asegurar la continuidad de los estudios de los participantes, esta modalidad pedagógica alcanzó en el IAVA los tres años de bachillerato.

3.14. Maternidad precoz, educación y políticas de género

En el marco de políticas que atendieran a la diversidad y a la equidad, se creó un régimen especial de asistencias y de evaluación para adolescentes y jóvenes en situación de embarazo precoz y carga de familia.

La inclusión de más de 40.000 preescolares de 3, 4 y 5 años al sistema público de educación en el período, les abrió la posibilidad a mujeres con maternidad precoz de integrarse o reintegrarse al sistema educativo ellas mismas.

En la fundamentación de la creación de preescolares de 3, 4 y 5 años se destaca que,

además de ser una política de equidad para dar la oportunidad a los niños y niñas de condición más vulnerable, constituían también una política de género al abrir una oportunidad a sus madres. Los estudios realizados por CEPAL demostraban que era significativamente mejor el comportamiento escolar de aquellos niños que habían cursado educación inicial que aquellos que no lo habían hecho y que además la condición educativa de la madre era el factor que más incidía, más que la condición económica, para el desempeño de los niños. Pero fue necesario un sistema diverso y más flexible de cómputo de inasistencias y de evaluación que permitiera compatibilizar la doble condición de madre y estudiante, tan frecuente en los sectores populares.

3.15. La caída del último monopolio montevideano en la educación pública

Escuelas, liceos, escuelas técnicas e Institutos de Formación Docente para maestros existían en todo el país asegurando la igualdad de oportunidades y la equidad a todos los estudiantes más sin importar su lugar de residencia.

La formación de docentes para educación media se institucionalizó a partir de 1949 con la creación en Montevideo del Instituto de Profesores Artigas bajo la Dirección del Dr. Antonio M. Grompone.

Las posibilidades de acceso a la profesión de profesor fueron discriminatorias para los habitantes del Interior del país, como en general la educación terciaria. Al estar ubicados el IPA y las Facultades de la UDELAR en Montevideo, los estudiantes del Interior que quisieran cursar diversas carreras debían mudarse a Montevideo o los de los departamentos más cercanos hacer viajes más o menos largos diariamente creando una desigualdad ajena al espíritu de la educación pública.

En el espacio de educación media esta desigualdad quedaba evidenciada en los datos censales docentes, los que mostraban un im-

portante rezago en el número de profesores titulados en el Interior del país. Los docentes con título de profesorado constituían el 30,6% en todo el país, 44,4% en Montevideo y 19,6% en el Interior. Esta situación se agudizaba especialmente en algunas asignaturas como matemática, que alcanzaba un 13% de titulados en todo el país, 21% para Montevideo, mientras un 7% para el Interior.³⁹

El estudiante de profesorado de Educación Media del Interior del País estaba sometido a un régimen semi-libre de cursado.

En los Institutos de Formación Docente del Interior, tenían la posibilidad de recibir junto a los estudiantes de magisterio, formación regular en las asignaturas técnico pedagógicas y de ser evaluados en los centros donde estudiaban, mientras que para las asignaturas específicas, propias de la especialidad que eligieron, debían presentarse como estudiantes de condición libre, en el IPA de Montevideo. Este sistema generaba notorias dificultades para los estudiantes del Interior, con el resultado de un muy bajo nivel de egreso: entre los 21 Institutos de Formación Docente (IFD) del Interior, solo lograron 21 egresados en 1995.

El Profesor Germán Rama, en diálogo con la Comisión de Educación y Cultura del Senado, expresaba en 1995: “*la A.N.E.P. tiene la suerte de contar con un servicio de educación superior de enorme volumen e importancia.*”

Siempre repito que la segunda Universidad del Uruguay se llama Administración Nacional de Educación Pública... Nuestra respetada oferta tradicional de Magisterio y profesorado, con una amplísima diversificación territorial –24 Institutos de formación Docente en todo el país, 3 en Montevideo y 21 en el Interior– testimonio vivo del principio de igualdad de oportunidades, constituye desde hace mucho tiempo, la principal oferta de Educación terciaria en el Interior del País... En materia de matrícula, sólo nos gana la Universidad de la

³⁹ ANEP-CODICEN, Censo de Octubre de 1995, 1996.

República. La tradición de magisterio, que se remonta al siglo pasado con la creación del Internado y Escuela Normal de Señoritas en 1882, se funda en los postulados varelianos –gratuidad, obligatoriedad, laicidad y universalidad– y en un alto sentido de profesionalización, ya que instituyó el principio que sin formación específica no se puede ejercer el cargo de maestro. Asimismo, respecto al profesorado, ya a comienzos de la década del veinte, el Dr. Antonio Grompone, planteaba enfáticamente, en sus conferencias pedagógicas, la impostergable necesidad de impulsar la formación del Profesorado para la Enseñanza media.

En 1949, el Parlamento aprueba la creación de un Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, que el Consejo Nacional de Educación Secundaria denominó Instituto de profesores Artigas (IPA).

Estas prestigiosas tradiciones justifican plenamente la necesidad de vigorizar y jerarquizar la formación docente en el entendido de que en las últimas décadas, la carrera docente ha sufrido un proceso de devaluación cultural, social y económica que es necesario revertir”⁴⁰

Según varios estudios sobre Secundaria (entre otros Cooperación Técnica/OPP/BID, programa MESyFOD, Censo 1995), el déficit de recursos humanos en la Enseñanza Secundaria, es, en parte resultado de la ausencia de oferta oportuna accesible en los distintos puntos del país.

“En condiciones normales se supone que de todo cuerpo de trabajadores, anualmente se retira un 3,3% del total de efectivos, suponiendo una vida activa de 30 años. En el cuerpo docente, por efecto de las bajas remuneraciones y por la alta participación femenina en su población, los retiros son más frecuentes que en un modelo teórico y en conjunto debe estimarse que

se requiere únicamente para su reposición anual, el equivalente al 5% de todos los cargos.

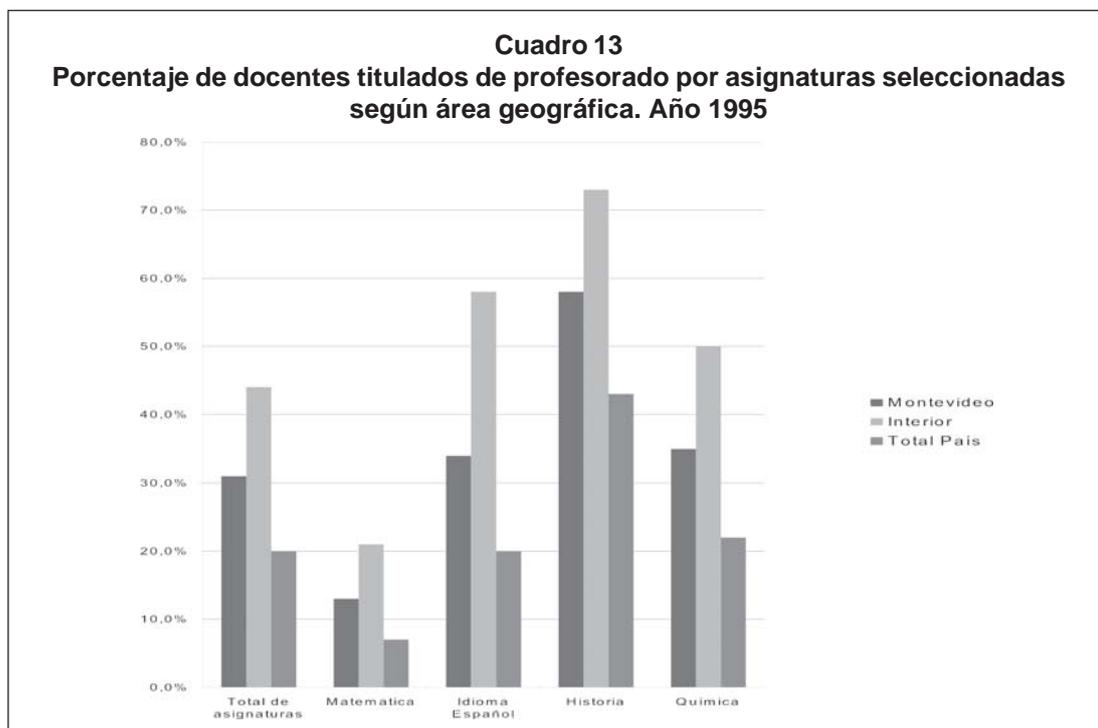
Ello significaría disponer de 750 profesores anualmente, cuando en la realidad los egresados del IPA y los IFD, desde hace muchos años, se sitúan entre 200 y 250 en cada generación. No sólo la profesionalización es baja, sino que la «desprofesionalización» del cuerpo docente medio se está agravando con todas las consecuencias académicas que ello aparece”⁴¹

Para trabajar en la profesionalización de docentes para Educación Media, se promueve la consolidación de la oferta terciaria tradicional, se llama a concurso la Dirección del Instituto de Profesores y se vuelcan recursos de la Cooperación Internacional en el mejoramiento de la Biblioteca y de las Instalaciones, que quedaron en exclusividad para la formación de profesores, se reinstala el Consejo Asesor y Consultivo que representaba a los tres órdenes, docentes, estudiantes y egresados, se acondicionan los laboratorios y se crearon salas de Informática. Se reinstaló el sistema de becas para estudiantes en condición de vulnerabilidad.

Con el objetivo de romper el monopolio montevideano en la formación regular se crean seis Centros de Formación de Profesores en el Interior del país: “Los objetivos generales de los CERP son: Proveer una formación sistemática, global y en profundidad para la docencia a nivel de Enseñanza Secundaria, que diversifique la actual oferta centralizada en Montevideo; Contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en la Enseñanza Secundaria; Brindar una formación sistemática en Ciencias de la educación y en particular en Sociología de la educación, teoría de la educación, Didáctica y Psicopedagogía, impulsando a la vez una Práctica docente de calidad, Favorecer una lectura integral del campo edu-

⁴⁰ ACTAS DEL SENADO, Informe del Director Nacional de Educación a la Comisión de Educación y Cultura del Senado, agosto de 1995.

⁴¹ ANEP- CODICEN, Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000, Tomo IV, pág.67



cativo que de cuenta de su complejidad, articulando una visión que combine entre otras, aproximaciones didácticas pedagógicas, psicopedagógicas y sociológicas; Estimular por medio de currículas innovadoras una renovación de la práctica profesional de los Profesores, superadora de las modalidades tradicionales dominantes, abierta e indagadora, que incorpore funciones de investigación de la propia práctica; realizar el rol de la investigación educativa como ingrediente clave de la formación de profesores, priorizando un modelo de investigación abocado al diagnóstico y a la intervención a nivel de los problemas de la Enseñanza secundaria en las diversas regiones del país; Actuar como agente dinamizador en la región (escuelas, liceos, escuelas técnicas e IFD, entre otros) a través de acciones de información, de actualización, de difusión, de orientación y de asesoramiento; Alentar en los futuros Profesores una actitud inclinada a la exploración crítica y creativa, favoreciendo la comunicación y el intercambio entre los mismos de manera de superar la fragmen-

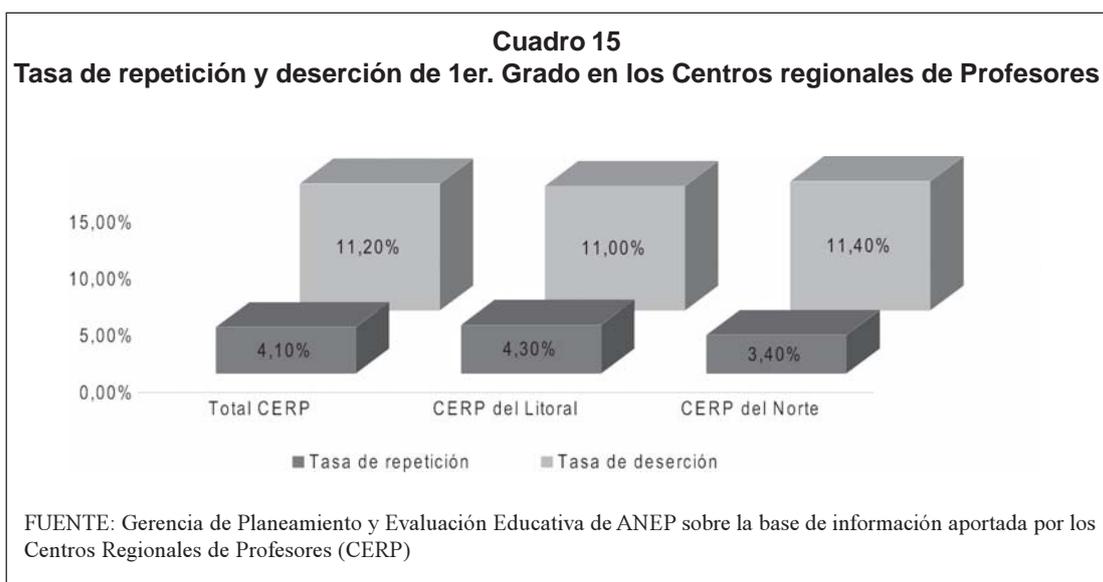
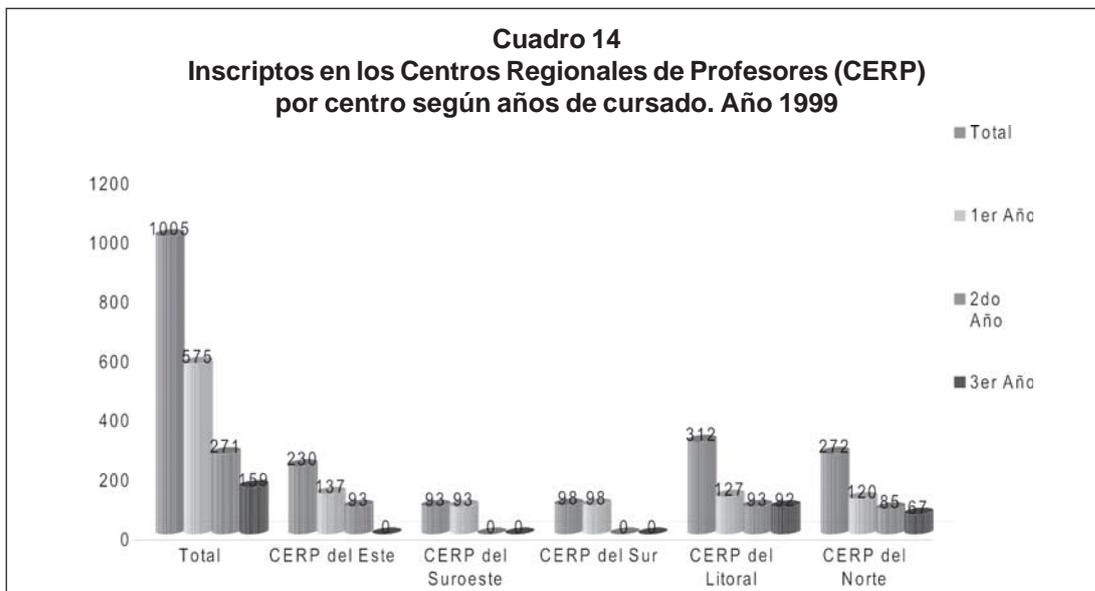
ción de los conocimientos y el aislamiento docente.” ⁴²

Entre 1997 y 1999 se crearon seis CERP, el del Litoral con sede en Salto (1997), el del Norte con sede en Rivera (1997), el del Este con sede en Maldonado y el del Sudoeste con sede en Colonia (1999) y el del Sur con sede en Atlántida (1999).

Las Intendencias de los departamentos sede y de la región cumplieron un papel decisivo en la fundación de los Centros Regionales, donando terrenos y participando en los recursos para las becas de aquellos estudiantes que residían fuera de la ciudad en donde se ubicaba el centro educativo.

Se llamó a concurso para reclutar profesores para los nuevos centros en los que participaron egresados del IPA y egresados de la UDELAR. Se produjo un movimiento interesante de docentes que debieron instalarse en los lugares de trabajo ya que el régimen de trabajo y de estudio en los CERP fue de jorna-

⁴² ANEP, “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999”, 2000, págs. 270 y 271.



da completa. Los docentes estaban sujetos a un régimen de 40 horas con no menos de 20 horas de docencia directa y las restantes para dedicar a otras formas de docencia y actividades de coordinación, investigación, atención individual de estudiantes y estudio.

El Consejo de Secundaria y el de Educación Técnica designaron centros de práctica cercanos a los CERP para el ejercicio de la práctica docente que comenzaba en primer año y culminaba en tercero con grupo a cargo.

Se abrieron en principio cuatro áreas: Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza, Matemática, Lengua y Literatura, que a su vez se abrían a partir de segundo año en la especialidades, historia, geografía, sociología, ciencias biológicas, ciencias fisico-químicas, matemática, y lengua y literatura. Más tarde se agregó el profesorado de inglés.

Los inscriptos en 1999 fueron 1.005 alumnos, un 46% del alumnado inscripto en la oferta tradicional de profesorado que se brindaba

a través de los 21 IFD que siguieron ofreciendo el sistema de semi-libre.

Con el egreso entre 1999 y 2000 de los estudiantes que comenzaron en 1997 ingresaron con título al sistema educativo 324 profesores, lo cual representó más del 33,4% de los docentes titulados que trabajaban en el Interior según el Censo de 1995. La tasa de deserción en primer año alcanzó el 11,2%, muy por debajo del 60% que registraba la oferta tradicional.

Participaron como estudiantes de profesorado en los seis CERP alumnos provenientes de dieciséis departamentos de país, lo cual es indicativo de la penetración territorial que alcanzó esta nueva oferta educativa.⁴³

4. NUEVO SIGLO, NUEVOS DESAFIOS, 2000-2005

El año 2000 comenzó con la asunción a la Presidencia de la República del Dr. Jorge Batlle y el triunfo del Partido Colorado. Su período de gobierno culminó con un giro político inusual: el triunfo de la izquierda representada por el Dr. Tabaré Vázquez, quien asumió en el 2005.

En el transcurso de estos cinco años el país enfrentó una coyuntura extremadamente difícil.

La economía de corte neoliberal, en la que se encontraban embarcados los gobiernos latinoamericanos a partir de los 90 especialmente, fue el marco en que se aplicaron reformas para enfrentar desbalances financieros y para resolver los temas sociales más afligentes de la población. También tuvieron incidencia procesos externos, como la crisis mejicana que suscitó el llamado “efecto tequila” y la de Brasil, que por su efecto rebote afectaron las economías del sur.

⁴³ ANEP, Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la gestión Educativa, “Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-2000”, 2000, págs. 278 y 279

En el 2002 se desencadenó una crisis bancaria que fue considerada como una de las más grandes que enfrentó el país. El Estado vivió dos reformas fiscales, desempleo del 20% y conflictividad no sólo vinculada a los desocupados y al sector de trabajadores, sino a quienes perdían sus ahorros o inversiones por quiebra y fraude de algunos bancos, con la consiguiente “corrida” de quienes se sentían amenazados y la respuesta del gobierno de detenerla que generó el llamado “corralito”.

Con una Argentina en quiebra y en caos social e institucional, el Uruguay enfrentó la crisis “a la uruguaya”, con la colaboración en el manejo gubernamental de la situación, de todos los partidos políticos, que dejando de lado sus diferencias contuvieron políticamente un posible desborde ciudadano.

Como si todo esto no hubiera sido suficiente, el brote de fiebre aftosa en la ganadería agudizó la precaria situación económica.

*“... Y sin embargo, en medio del desconcierto y la preocupación, salió a relucir la mejor fibra del pueblo uruguayo, solidaridad (ayuda masiva y espontánea a los más necesitados), mesura (ningún incidente en la reapertura de los bancos), cordura (ausencia de actos violentos, tranquila espera de salidas), creatividad (ofrecimiento de ideas y ayudas para solucionar múltiples problemas)...”*⁴⁴

Cuando el gobierno anunció el feriado bancario, para evitar que se acentuara la “corrida” bancaria, la fecha de pago para los docentes y funcionarios de ANEP estaba fijada y caía dentro del feriado.

Sin embargo, ANEP pagó con feriado bancario.

“Escribí en una notita informal: Vasco: en torno a la educación se mueven 50.000 docentes y funcionarios, 750.000 estudiantes y atrás de cada estudiante hay padres, madres y abuelos. Es vital para la tranquilidad del país que el sistema educativo esté

⁴⁴ Nahum, Benjamín “Breve Historia del Uruguay Independiente”, Ediciones de la Banda Oriental, 2003, pág. 154.

Cuadro 16
Tasas brutas de asistencia en Enseñanza Media, por sexo según región

	TASABRUTA						
	MONTEVIDEO			INTERIOR URBANO			
	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	TOTAL
1991	90,6	97,8	94,1	73,5	84,3	78,8	85,9
1992	88,5	96,8	92,7	70,9	85,1	78,0	84,6
1993	90,6	101,9	96,0	71,6	82,6	77,0	85,5
1994	86,1	97,2	91,6	70,2	84,5	77,2	83,7
1995	89,5	98,3	93,9	72,9	87,3	79,9	86,0
1996	96,1	106,3	101,2	78,6	87,7	83,3	91,2
1997	94,7	101,8	98,2	79,7	87,9	83,8	90,0
1998	93,9	102,5	98,1	76,5	86,0	81,2	88,6
1999	97,2	101,4	99,3	80,2	91,5	85,8	91,8
2000	103,3	103,9	103,6	79,4	91,9	85,5	93,5
2001	101,7	110,2	105,8	89,2	97,4	93,3	99,0
2002	107,6	108,8	108,2	90,2	103,8	96,9	102,1

funcionando y para eso tenemos que asegurar el pago de sueldos”, y la envié con un chofer del CODICEN al Ministro Alejandro Achugarry a quien conocía del Bauzá; a los diez minutos el Ministro llamó a mi despacho preguntándome cómo funcionaba el sistema de pagos en el sistema educativo. Cuando le informé que era variado, por tarjeta, por ventanilla de los Consejos, en BROU, casi infarta pero me dijo: “vamos a intentarlo...” El se ocupó de los gerente bancarios y de los trámites ante COFAC, yo llamé a “Lalo” Fernandez de AEBU, un Gerente de Hacienda de CODICEN, Rodríguez, se puso al hombro la interna de las haciendas de los desconcentrados, Héctor Florit de la FUS y Daisy Iglesias llamaban a cada rato para animarme y saber cómo iban los trámites...y “a la uruguaya” el sistema educativo pudo cobrar en medio del feriado bancario”⁴⁵

Cierre de empresas y paralización de negocios, falta de circulante y de préstamos agudizaron la debilidad del mercado laboral.

⁴⁵ Testimonio de la Profesora Carmen Tornaría, junio 2008

La pobreza acentuó su dimensión más peligrosa socialmente: la marginalidad, que repercute directamente en la población más débil: los niños.

El Instituto de Estadística y Censo informaba en el 2003 que un 33,6 % de las personas residentes en las localidades urbanas vivía bajo la línea de pobreza y que los principales afectados eran los niños y adolescentes. Según la misma fuente, el 50% de los menores de 18 años eran pobres.

El impacto sobre el sistema educativo público fue significativo, ya que en Uruguay capta el 85% de la matrícula.

La escuela uruguaya estuvo históricamente preparada para compensar carencias familiares, pedagógicamente, con un 100% de profesionales y con infraestructura física cercana al lugar de vivienda en todo el país, donde los niños no sólo van a aprender sino también a comer. En el período 1995-2000 se habían integrado, además, cerca de 40.000 preescolares al espacio público.

La educación media todavía transitaba entre una historia vinculada a la Universidad y a sectores medios y una intención universalista.

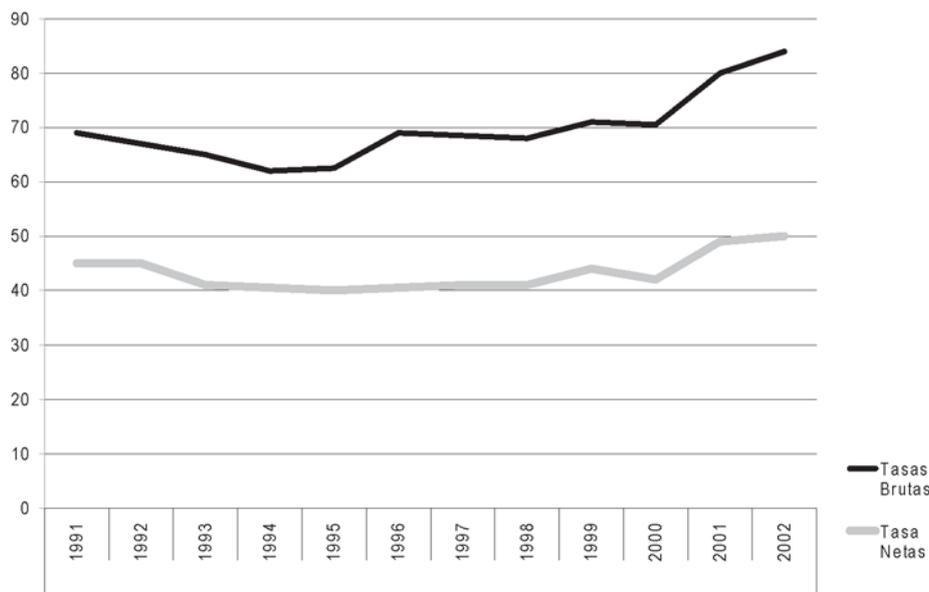
Los estudios de los 90 de la CEPAL y otros más recientes mostraban a los jóvenes como “el grupo social más afectado por el des-

Cuadro 17
Tasa de actividad adolescente, tasa de empleo adolescente y porcentaje de adolescentes que estudian exclusivamente

	1991-92	1994-95	2001-02
Tasa de Actividad adolescente	27.6	30.8	19.4
Tasa de Empleo adolescente	17.9	19.0	9.8
Porcentaje que estudia exclusivamente	64.5	59.6	72.3

Fuente: Elaboración en base a la ECH-INE.

Cuadro 18
Tasas brutas y netas de asistencia al Ciclo Básico



*empleo, los bajos ingresos y la escasa incorporación de capital humano...*⁴⁶

Aunque habían dado muestras de reducción la repetición y la deserción en el primer

ciclo de Educación Media, no alcanzaba aún cifras deseables y se agudizaban estos indicadores negativos alcanzando gravedad y carácter crónico, en el segundo ciclo.

El gobierno de la educación quedó constituido con el Licenciado Javier Bonilla como presidente del CO.DI.CEN, a quien acompañaron el Dr. Roberto Scarsi, el Maestro Sirio

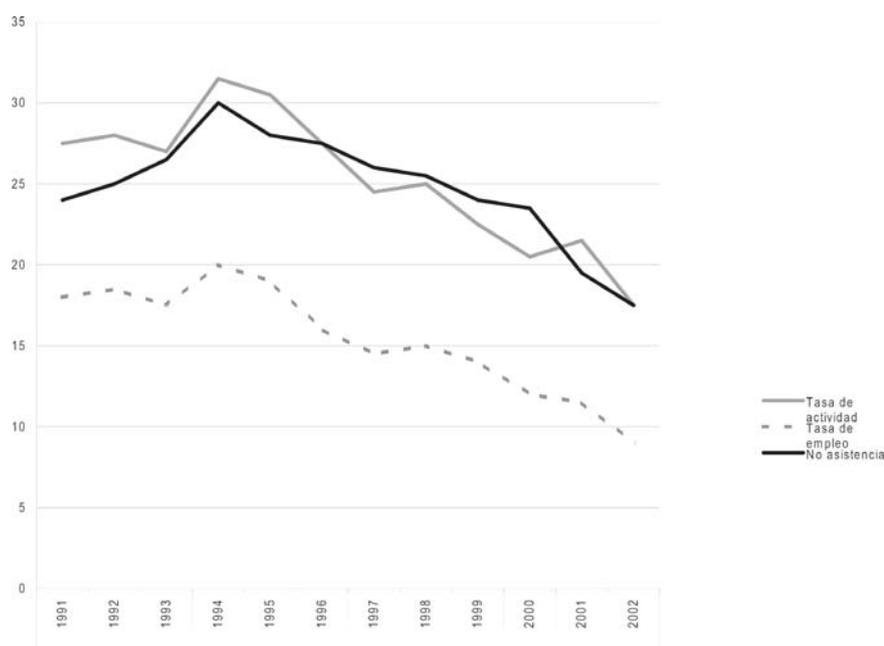
⁴⁶ ANEP-MESyFOD y UTU-BID, "Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian", Noviembre 2002, pág.5.

Cuadro 19
Porcentaje de adolescentes por condición laboral y de estudios. (14 a 17 años)

	1991-92	1994-95	2001-02
Total	100	100	100
Estudian	75.5	71.0	81.1
Solo estudian	64.5	59.6	72.3
Estudian y trabajan	6.4	6.4	3.6
Estudian y buscan trabajo	4.6	5.0	5.2
No estudian	24.6	29.0	19.0
No estudian y trabajan	11.5	12.6	6.2
No estudian, no trabajan, ni buscan	8.0	9.6	8.4
No estudian y buscan trabajo.	5.1	6.8	4.4

Fuente: Elaboración en base a la ECH-INE La participación laboral en la Encuesta de Hogares del INE se releva para la población de 14 años o más. La población adolescentes a la que nos referimos comprende a las personas de 14 a 17 años de edad.

Cuadro 20
Tasa de actividad, de empleo y no asistencia. Adolescentes de 14 a 17 años



Nadruz, el Licenciado Daniel Corbo y la Profesora Carmen Tornaría.

El Consejo de Educación Secundaria se integró con el Profesor Jorge Carbonell, que lo presidía, el Profesor Federico Barboza y la Profesora Nilda Teske, más tarde ingresó la Profesora María Richeto por renuncia del Profesor Federico Barboza que pasó a desempe-

ñarse en la CARU (Comisión Administradora del Río Uruguay)

4.1. Reforma y Bachillerato

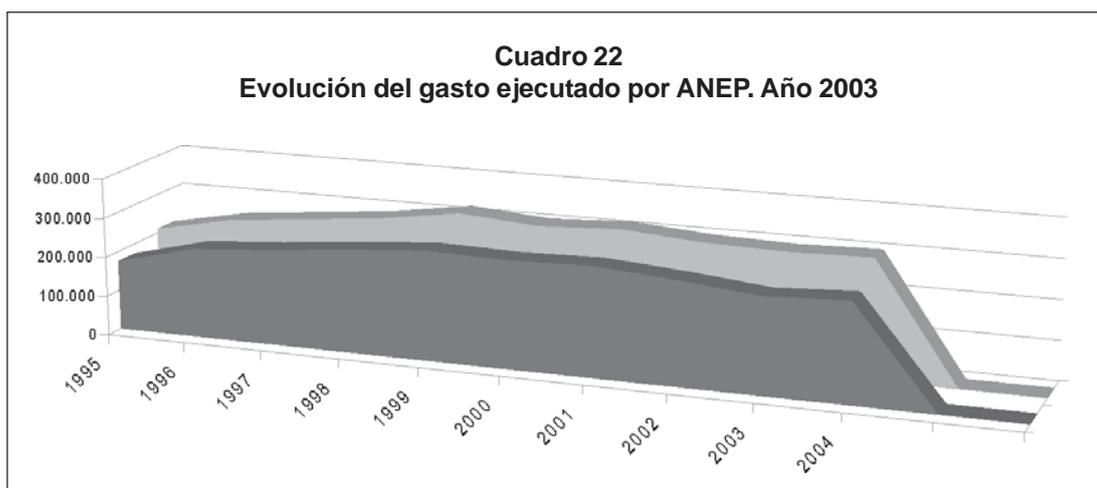
Dado que en los años anteriores se habían realizado cambios en el Primer Ciclo de Edu-

Cuadro 22
Gasto ejecutado por ANEP en inversiones según tipo de gastos.

	84-89		90-94		95-04	
	U\$S	%	U\$S	%	U\$S	%
Equipamiento	10.74	16,5	41.22	38,5	70.74	29,1
Reparaciones generales	24.83	38,2	35.97	33,6	139.49	57,4
Infraestructura	25.53	45,3	25.53	23,8	11.65	4,8
Adquisición de tierras e inmuebles	0	0,0	2.63	2,5	6.33	2,6
Otros	0	0,0	1.81	1,7	14.86	6,2
Total de Inversiones	65.03	100,0	107.19	100,0	243.07	100,0

Fuente: Elaboración en base a los Balances de Ejecución Presupuestal de la ANEP.

Cuadro 22
Evolución del gasto ejecutado por ANEP. Año 2003



cación Secundaria, con preocupaciones similares se intentó buscar respuestas para la transformación del bachillerato. La innovación tuvo como objetivo que los jóvenes pudieran concluir sus estudios y lograran una mayor inserción educativa, social y laboral.

“La Educación Pública Nacional ha sido reconocida históricamente por su calidad y fundamentalmente, por haber actuado siempre como formidable instrumento de movilidad social. Este rol, tradicionalmente reconocido y valorado por la so-

*iedad uruguaya se encuentra hoy ante la necesidad de su refundación, no sólo por la coyuntura crítica que se vive, sino por la emergencia de disfuncionalidades del sistema en general y, en especial, de algunos de sus niveles”*⁴⁷

La Comisión de Transformación de la Enseñanza Media Superior (TEMS) integrada con

⁴⁷ ANEP, Comisión y Secretaría Técnica, TEMS, “Fundamentos y Contextos pertinentes para el proceso de Transformación de la Educación Media Superior”, Cuaderno 15, Noviembre 2002, pág.47.

docentes, directores e inspectores de la ANEP vinculados a Secundaria, UTU y Formación Docente, algunos de ellos como delegados de las ATD y de las Salas de Directores, fue creada por CO.DI.CEN. para el diseño de las transformaciones. La integraron : Magíster Renato Operti, Profesor Daniel Martínez, Profesor Ricardo Vilaró, Inspectora Adela Pereyra, Profesora Ana Lopater, Magíster Rosalía Barcos, Profesor Roberto Oliver, Profesor Martín Pasturino, Magíster Rosario Oldán, Profesora Sharon Musselli, Profesor Anibal Camacho, Director Gregorio Dassatti, Director Hugo Fernández Britos, Inspectora Hilda Surraco. La Coordinación Académica estuvo a cargo de Renato Operti, quien a su vez coordinaba el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Media y Formación docente (MEMFOD) entre ANEP y el BID.

Los fundamentos de la transformación tuvieron que ver con los insuficientes resultados académicos logrados en el Bachillerato, la existencia de programas inadecuados y la desigualdad de oportunidades que estaba generando entre los alumnos.

Se consultaron padres, alumnos, docentes y directores.

Se realizaron jornadas de intercambio con integrantes de asociaciones gremiales rurales, centros comerciales del Interior del país, científicos, literatos, artistas y deportistas, en un proceso que pretendió ser abierto e integrador.

*“Recuerdo el interés que se despertó entre los participantes, en la Asociación Rural de Florida, cuando discutimos sobre las características, necesidades e intereses de la muchachada y de los padres, los docentes de Florida, Colonia, San José, Flores y Durazno”*⁴⁸

El nuevo Plan se implementó en 11 centros a partir del año 2003, extendiéndose en los años siguientes hasta alcanzar 24.

En relación a los centros educativos y su gestión, los nuevos espacios educativos (Co-

ordinación, Salas por nivel, trayecto y/o asignatura, ERMA (Espacio de Recursos Múltiples para el Aprendizaje) y las nuevas figuras docentes como el adscrito tutor, el profesor cargo y el profesor encargado de ERMA, buscaron atender a la diversidad de alumnos y eliminar la tradicional soledad del docente de bachillerato.

Una nueva forma de pensar y organizar el centro educativo incluyó una gestión compartida del centro entre los docentes, el equipo de dirección, los alumnos y los padres así como la autoevaluación como tarea de equipo transversal a las tres dimensiones institucionales. Los docentes, como en el Plan 96, tuvieron horas aula y horas fuera de ella, también remuneradas, destinadas a Salas y apoyo a alumnos.

El currículo se basó en competencias y tuvo una estructura por espacios y trayectos que buscó un trabajo interdisciplinar, flexibilidad y navegabilidad.

El Plan otorgó la posibilidad de promoción en todas las asignaturas, eliminando la obligatoriedad del examen.

“Un cambio impactante, y de complejo manejo por los docentes, se dio en cuanto a la modificación de la escala valorativa que pasó a ser de 1 a 100 puntos.

La calificación final se alcanzaba por un proceso de sumatoria.

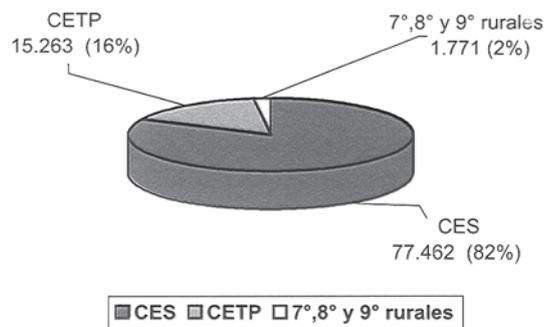
Para 4to. se ponderaba el curso con 60 puntos. Para 5to. y 6to. se le asignaban 60 puntos y las pruebas tenían un puntaje de 30 puntos. Para completar el puntaje, en 4to. año debían hacer un Trabajo con Informe.

En 5to. y 6to. la exigencia era mayor ya que debían realizar un Proyecto interdisciplinario con por lo menos dos asignaturas. Los estudiantes de 6to. tenían que hacer además, una defensa final del proyecto por lo que se les otorgaba 20 puntos.. El mínimo aceptable se obtenía con 58 puntos.

La corrección la efectuaba una terna de profesores quienes compartían y consensaban el criterio de evaluación.

⁴⁸ Testimonio del Director del liceo Departamental de Florida, Pablo Rivero, junio de 2008.

Cuadro 23
Total de alumnos matriculados en las diversas ofertas Plan 96 del Ciclo Básico, por tipo de establecimiento al que asisten. Año 2003



Fuente: Programa MEMFOD, 2003

Cuadro 24
Cobertura del Plan 96 de Ciclo Básico. Año 2003



Fuente: Programa MEMFOD, 2003

Los temas de los proyectos estaban vinculados a los centros de interés de los alumnos lo que les resultó una experiencia muy dinámica y placentera.

Se aseguraba así, el respeto, la confianza, el diálogo y el aprendizaje en la acción. La presentación de los proyectos, que implicaba la elaboración de un proyecto cada tres estudiantes, ganó adhesión por parte de los padres. La evaluación en este proceso, terminó siendo más cristalina, más abierta y compartida con la comunidad resignificando el rol del docente.

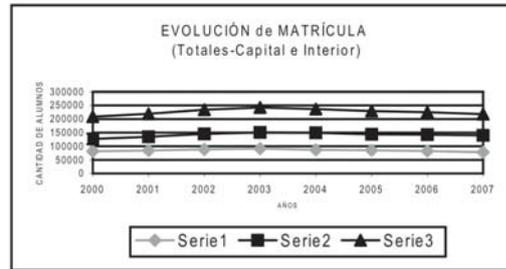
Esto a su vez, aseguró más pertenencia al Centro y mayor compromiso y participación del estudiantado, los docentes y los padres.

Cabe destacar que esta experiencia fue resistida por las A. T. D. y por el Gremio de Profesores. Los estudiantes por su lado, plantearon que las jornadas resultaban muy largas debido a la extensión horaria.”⁴⁹

⁴⁹ Testimonio de la Profesora Patricia González, Directora del 15, uno de los liceos en donde se efectivizó el Plan en entrevista realizada por la Profesora Sylvia Scholderle junio de 2008.

Cuadros 25 y 26 - Período 2000 a 2007

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
2000	81764	39%	126823	61%	208587	191
2001	84287	38%	134947	62%	219234	201
2002	88624	38%	145332	62%	233956	214
2003	91303	38%	151016	62%	242319	222
2004	86746	37%	149792	63%	236538	217
2005	85266	37%	143680	63%	228946	210
2006	82414	37%	142719	63%	225133	206
2007	78155	36%	139941	64%	218096	200



4.2. Plan 96, extensión y modificaciones

El Plan 96 continuó extendiéndose, alcanzando al finalizar el período el 90% de los centros de primer ciclo de Secundaria.

Sin embargo, se produjeron modificaciones en los programas de primer y segundo años de las asignaturas de las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza retornando a lo disciplinar, marcando en primer año un énfasis en lo histórico, y en segundo en lo geográfico, para terminar finalmente en las asignaturas tradicionales, Historia y Geografía.

Se aumentó el número de docentes otra vez. La fragmentación condujo a que se permitiera descomponer las unidades docentes y se vio interrumpido un proceso que conducía al docente- cargo por establecimiento como sucedía históricamente en Primaria.

4.3. El aumento de profesores titulados y la presión de los interinos

La escasez de profesores titulados constituyó una debilidad para la educación media del país, especialmente en algunas asignaturas como matemática en la que la profesionalización no alcanzaba el 9%. La situación en los 90 era tan grave que los egresados del IPA, alrededor de 160 anuales, no cubrían la tasa de reposición que alcanzaba los 700.

Con la creación de los CERP (Centros Regionales de Profesores) a partir del año 1997, y condiciones de actualización especiales que se instrumentaron para estudiantes de cuarto año del IPA que estuviera interesados en terminar su carrera, la situación ofreció perspectivas de mejoría a mediano plazo. La propia existencia de los CERP mejoró los egresos del IPA. Con los primeros egresados de los Centros Regionales, y el aumento de egresos en el IPA e IFD, muchos interinos se sintieron amenazados por un posible desplazamiento. La amenaza de perder el trabajo no era real, ya que deberían pasar muchos años para que el sistema contara sólo con profesionales, pero sí era cierta la posibilidad de cambio de centro educativo. Los egresados y los titulados tenían prelación frente a los interinos en la elección de horas, por lo que algunas personas que se desempeñaban desde hacía mucho tiempo en los centros más cercanos a las capitales departamentales debieron elegir sus horas en otros centros menos “apetecibles”

La presión sobre representantes de todos los partidos para que los “protegieran” dio sus frutos y en el Parlamento se comenzó a hablar de una ley de regularización de precarios.

Ya había sucedido, en la década del 70, con la llamada Ley Craviotto, que permitió alcanzar la efectividad a miles de docentes precarios.

Finalmente, la A.N.E.P logró evitar la ley y resolvió llamar a concurso de oposición y

méritos para alcanzar la efectividad, pudiendo presentarse interinos no titulados, pero también egresados titulados de todos los Centros de Formación Docente.

El proceso del concurso, por su masividad fue engorroso y obligó a Secundaria a un esfuerzo económico y humano extraordinario, se formaron cientos de tribunales en todo el país para aspirantes de todas las asignaturas, pero evitó que por un acto legislativo, sin prueba de suficiencia alguna, como ya había sucedido, se congelaran en el sistema cientos de docentes sin formación específica y sin idoneidad comprobada.

4.4. La Playa de Contenedores y la Educación

El producto de la venta de la Playa de Contenedores en el puerto de Montevideo, por decisión de la Presidencia de la República, se destinó al sistema educativo público para incrementar el rubro inversiones.

Se realizó un análisis de matrícula y de necesidades edilicias en todo el país y los 5 millones de dólares fueron distribuidos por Departamento, para inversiones edilicias en los Consejos Desconcentrados.

4.5. Estudio y Trabajo

A partir de agosto del 2002 se desarrolló una experiencia inédita en la A.N.E.P, un proyecto llamado Estudio y Trabajo, que toma el nombre de un libro de la educadora uruguaya Enriqueta Compte y Riqué. Presentado en el CODICEN por la Consejera Carmen Tornaría, otorgó a estudiantes de Secundaria y UTU de Segundo Ciclo, becas de trabajo en limpieza de sus propios centros educativos. La convocatoria fue realizada por los directores y en la selección participaron integrantes de Recursos Humanos de CODICEN, Secundaria y UTU, coordinados por la Psicóloga Ana Aparicio.

Se presentaron más de 200 estudiantes y fueron seleccionados 24 para una primera expe-

riencia que abarcó en Secundaria 6 centros. Para la selección se tomaron en cuenta dos cosas, la condición económica del estudiante y la académica. Los estudiantes trabajaron en sus centros a contraturno. El mantenimiento de la beca laboral estuvo condicionado al mantenimiento de la condición de estudiante, debían seguir los cursos y rendir sus exámenes a fin de año. Con una beca de \$3000 mensuales tenían la obligación de trabajar 30 horas semanales de lunes a sábado. Se trató de una política de resistencia a la deserción estudiantil por razones económicas. Los estudiantes que tuvieron buen desempeño, integraron una bolsa de aspirantes para futuras convocatorias de la ANEP en becas técnicas y administrativas.

El programa fue denominado, en los talleres de capacitación, por los propios participantes como "*Limpia-mente*".

4.6. Exámenes en embajadas

Otra política destinada a atender la diversidad y buscar soluciones para estudiantes que intentaban terminar sus estudios de bachillerato y no podían hacerlo por residir en el extranjero fue, la resolución de autorización de Secundaria para que rindieran los exámenes en la Embajada Uruguay del país en que residían.

Las pruebas fueron enviadas en sobres lacrados y tomadas por un funcionario diplomático encargado del Área Cultural y remitidas a la ANEP para su corrección.

En el 2002 utilizaron este procedimiento tres compatriotas, dos en la sede diplomática en España y uno en Italia, pudiendo culminar de esta manera su bachillerato e integrarse a estudios terciarios en el extranjero.⁵⁰

4.7. Educación y Valores

A partir del 2001 comenzó a funcionar una Comisión de Educación en Valores integrada

⁵⁰ Memoria Anual del Poder Ejecutivo al Parlamento, capítulo Cancillería año 2000.

por docentes, directores e Inspectores de los subsistemas.

Se pretendió reafirmar la línea tradicional del país en la educación pública, que concibió los centros educativos como espacios privilegiados para la formación racional y autónoma, componentes esenciales de la construcción de ciudadanía democrática, acompañando la función de las familias. El sistema no intentó suplantar el rol de las familias sino incorporarlas y apoyarlas en sus esfuerzos para formar a las nuevas generaciones. Se trató de fortalecer el vínculo que la educación entabla con las familias en búsqueda de mejores logros para los alumnos. La discusión pedagógica se centró en la cuestión de si debía existir una materia o si la cuestión de los valores debía atravesar el currículo en forma transversal. Se definieron como objetivos: la construcción de un pensamiento autónomo, justo y solidario, favorecer la participación democrática y el acuerdo entre las personas, el desarrollo de la

comprensión crítica y responsable de la realidad personal y social, el reconocimiento y la asimilación de valores universalmente deseables, el respeto por los diferentes y la responsabilidad individual y colectiva en la construcción y el respeto de normas de convivencia.

Fue un momento de fuertes embates sobre la ausencia de valores en el sistema público de educación y de la identificación de lo religioso con lo ético, incluso desde el Ministerio, en el que se afirmaba que el laicismo conducía a la ausencia de valores. Hubo una fuerte polémica entre el Ministro Antonio Mercader y la Consejera Carmen Tornaría.

El Ministro afirmó que *“el principio de la laicidad, expresado en la reforma vareliana ha llevado a ser más realista que el rey o, en este caso, más varelianos que Varela, excluyendo por completo el tema religioso y aún de los valores de la educación pública uruguaya”*⁵¹

⁵¹ Diario La República, pág. 6, 23 de octubre de 2001.

Bibliografía

- Actas del Senado, 1995.
- ANEP. "Educación Secundaria 1885,1988".
- ANEP. Gerencia general de Planeamiento educativo y gestión Educativa "Serie Estadística Educativo", 2000. CES, Informe de Inspectoría, 1985.
- ANEP. Carbonell y otros, gerencia de Planeamiento y Evaluación de la gestión Educativa. "Análisis de la matrícula de Ed. Secundaria Pública, 1970-1999. "Una visión" integral del ingreso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999,2000.
- ANEP. "Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999,2000.
- ANEP. "Aportes para la Reflexión; Coordinación entre Primaria y Secundaria", 1949 Maestro Julio Castro, 1996.
- ANEP. Gerencia de Planeamiento y Evolución de la gestión educativa en base a información proporcionada por el CES. "Una visión integral del proceso de reforma Educativa en el Uruguay", 2000.
- ANEP. Consejera Profesora Carmen Tornaría Boletín N°3, 1997.
- ANEP. "Una visión integral del de reforma educativa en Uruguay 1995-1999, impresores Asociados, 2000.
- ANEP- CODICEN, "Curso de Octubre de 1995", 1996.
- ANEP-CODICEN, Proyecto de Ley Presupuestal 1996-2000, 1996.
- ANEP-MESYFOD y UTU-BID "Un análisis acerca de los jóvenes que no trabajan ni estudian", 2002.
- ANEP, Comisión y Secretaría Técnica, TEMS, "Fundamentos y contextos pertinentes para el proceso de transformación de la Educación Media Superior", Cuaderno N° 15, 2002.
- ANEP, "La renovación educativa. Educación Media, 1994.
- CEPAL. Oficina de Montevideo; "¿Aprenden los Estudiantes? El Ciclo básico de Educación Media", 1992.
- CEPAL, "Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de la educación Media en el Uruguay, 1994.
- Comunicado de Prensa de ADES, 1988.
- Comisión de Cultura de ADES "Gran Debate Nacional sobre la Reforma Educativa", 1986 A. Rodríguez Zorrilla.
- Cuadernos de Claeh N° 94-95 "Conversación con Benjamín Nahum", 2007.
- Diario "El País", 1988.
- Diario "La República", 2001
- Gerencia de Planeamiento y Evaluación de la Gestión Educativo de ANEP, Carbonell, Caraballo, Cosan, Muinelo, Rivero, "Análisis de Matrícula de Educación Secundaria pública" 1970- 1999, 2000.
- Memoria Anual del Poder Ejecutivo al Parlamento, Capítulo Cancillería año 2000.
- B. Nahum, "Breve Historia del Uruguay Independiente, Banda Oriental, 2002.
- ONUSIDA, ANEP, MSP, Dra. Jahel Vidal, Dr. Jorge Basso, Lic. Graciela Fabeyro, Maestra Nelly Filardo, Dr. Héctor Martín, Prof. Cristina Pereyra, Dra. Mayante Sena, Prof. María Angélica Esquivel, ¡"Escucha, Aprende, Vive"!, 1999.
- Resoluciones CES, 1985-2000.
- Resoluciones CODICEN, 1985-2000.
- German Rama "Una Visión integral del proceso de Reforma educativa en Uruguay", 2000.
- Seminario Brecha, 1988.
- Testimonio, Prof. Alex Mazzei, Prof. Heriberto Nuñez Da Rosa, Prof. Daniel López, Prof. Daniel Corbo, Prof. Patricia Gonzáles, Prof. Pablo Rivero, Prof. Carmen Tornaría.



CAPÍTULO 8

Secundaria hoy

—oooo0000oooo—

PROFESORA COORDINADORA: SUSANA VÁZQUEZ GERSÓSIMO

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN:

PROF. LUIS BORRA LÓPEZ. LICEO DPTAL. “TOMÁS BERRETA” DE CANELONES

PROF. MA. DE LOURDES CORREA. LICEOS DPTALES. N° 1

Y N° 3 “VALERIANO RENART” DE ARTIGAS

PROF. HAMLET FERNÁNDEZ. LICEO N° 13 “ITUZAINGÓ” (MAROÑAS) DE MONTEVIDEO

PROF. HEBER FERNÁNDEZ. LICEOS DPTALES. N° 1 Y N° 2 DE ARTIGAS

PROF. ANDREA MASSA. LICEO DPTAL. N° 1 “BRIG. GRAL. MANUEL ORIBE” DE FLORIDA

PROF. MA. AUXILIADORA MÉDICIS. LICEO N° 13 “ITUZAINGÓ” (MAROÑAS) DE MONTEVIDEO

PROF. MARIE TRINIDAD. LICEO N° 13 “ITUZAINGÓ” (MAROÑAS) DE MONTEVIDEO



1. INTRODUCCIÓN

Nos planteamos en este trabajo partir de un cuestionamiento básico y clásico, que muchas veces nos invade en los momentos de autocritica a nuestra actividad como docentes: ¿para qué sirve la educación?

La respuesta a esta interrogante ha sido y es variada.

En el transcurso de este libro han sido desarrolladas las diversas etapas por las que ha pasado la educación en lo que se refiere a Secundaria. Habrán podido observarse los diferentes planteos históricos sobre hacia dónde iba la educación.

Si entendemos a la educación como un instrumento fundamental para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia, la función social de la educación sería el desarrollo continuo de las personas, las sociedades y el goce de los derechos humanos para posibilitar la instauración de la democracia o el mantenimiento en los países que ya la tienen.

Hoy en día el discurso emanado tanto de los organismos de gobierno como del derecho internacional apunta en la misma dirección: la educación debe ser posibilitadora de la igualdad, la equidad, la inclusión y la ciudadanía responsable.

“Para que una democracia sea tal hoy, le exigimos el cumplimiento y el respeto de todos esos derechos; en primer lugar, que sea justa, equitativa, integrada por ciuda-

danos/as que tengan igualdad de oportunidades en el campo laboral y en el acceso a la cultura y demás bienes que la sociedad debe brindarle. En este sentido debemos avanzar mucho para lograr una sociedad más justa¹”.

Solamente así las democracias se mantienen y mejoran, ya que son los ciudadanos críticos y analistas los que pueden garantizar un real funcionamiento de ésta. Por otra parte, no existen derechos si no hay inclusión y equidad. La carencia de escolarización limita, en primer lugar, las posibilidades laborales de las personas. Pero también limita su poder de socialización. Allí también encontramos un desafío.

Pero los desafíos parecen exceder a las buenas intenciones. Observando la realidad educativa de Uruguay, vemos que las diferencias aun persisten y parecería que la adaptación del sistema educativo a los cambios y demandas sociales está desfasada con éstos.

“El modelo adulto ya no era imitable, y las nuevas construcciones culturales se apoyaron más en vivir el presente ya que el futuro genera demasiados miedos e incertidumbres. Las propuestas del sistema educativo se mantuvieron con cierta rigidez en el viejo modelo, sin poder dar respuesta a las nuevas realidades. Como consecuencia,

¹ *El Uruguay equitativo*, Cap. III, FESUR, 2007 (2ª ed.).

se dio una profunda crisis en la que las instituciones se sostienen generando nuevas exclusiones. Hay varios miles de adolescentes que no estudian ni trabajan (ver anexos: cuadro 1), que no se sienten atraídos por centros educativos con normas, contenidos, lenguajes muy distantes a sus cotidianidades...².

Parecería ser que, en este sentido, una parte de la sociedad va por un lado y la educación secundaria oficial por otro. O quizás los modelos ideales de ser humano de los intelectuales difiera tanto con los de la gente común que sea imposible concordar una educación que incluya ambos. Y creemos que cabe aquí la pregunta, por ahora sin respuesta: ¿Puede educarse a aquél que no quiere ser educado?

En una entrevista realizada a Pablo da Silveira, él opina que: “*La brecha educativa se produce porque el sistema educativo uruguayo no es capaz de neutralizar en las aulas los efectos de la desigualdad*”³.

Si nuestras instituciones educativas no son capaces de nivelar las diferencias en relación a las oportunidades, no solo no se estarían salvaguardando los derechos de las personas, sino que se estaría siendo cómplice de esa situación injusta.

El Uruguay ha suscripto compromisos internacionales que le obligan a realizar los máximos esfuerzos para el cumplimiento de los mismos, entre otros, la Declaración del Milenio (ONU 2000, suscripta por los 189 jefes de los estados miembros) concretada en nuestro país en el documento “Objetivos de Desarrollo del Milenio en Uruguay” (8 de setiembre del 2000), la Convención sobre los Derechos del niño/a (2 de setiembre de 1990) ratificado en Uruguay por Ley N° 16.137, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José), etc. El gobierno nacional y las autoridades de la educación, en todas sus ra-

mas están realizando los máximos esfuerzos para dar cumplimiento a dichas obligaciones. Pero lejos se está aún del logro de las metas propuestas como lo consignan las observaciones que formulan los organismos internacionales.

La sociedad y el gobierno uruguayo, especialmente las autoridades de la educación, hace muy pocos años están asumiendo la gravedad de la violencia y el maltrato de niños/as y adolescentes (Art. 9 y 19 de la CDN), del trabajo infantil (Art. 32 CDN), embarazo adolescente y muertes por aborto inseguro de madres-niñas (Art. 24 CDN), explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (Art. 34 CDN), pornografía infantil, tráfico de niñas y adolescentes (Art. 35 y 36 y, especialmente el Derecho a la Educación (Art. 28 y 30 CDN). La deserción escolar debe leerse cruzando variables de pobreza, raza, sexo, descomposición familiar y abandono de las obligaciones que emanan de la patria potestad, cuando ya se ha llegado a la segunda o tercera generación de exclusión social.

Pero, también hay que considerar que no toda la sociedad quiere aprovechar las oportunidades que el sistema educativo le brinda. Hoy en día vemos que existen jóvenes estudiantes y padres que, en vez de tomar la concurrencia a clases en nuestras instituciones educativas como una posibilidad de cambio y mejoramiento personal, lo toman como un “trámite” que les permite acceder a otros beneficios que brinda el gobierno. Conocido es el caso del cobro de la Asignación Familiar que brinda el BPS, cobro que para ser efectivo exige la concurrencia (y no buenas calificaciones) a un centro escolar. Esos chicos concurren al liceo sin motivación alguna. Y lo que es más significativo, y lo vemos cotidianamente en las aulas, es que esos jóvenes, como no tienen interés en aceptar la educación que intentamos brindarles, crean climas de clase inapropiados, en los que es muy difícil lograr un ambiente de aprendizaje, ya que continuamente debemos interrumpir el diálogo educativo para atender, sobre todo, problemas de conducta. Y aquí entran a jugar también los derechos de los otros

² “Entrevista a Jorge Ferrando, Psicólogo social”, en la CES N° 1, Consejo de Educación Secundaria, pág. 21.

³ “Entrevista al Dr. Pablo da Silveira, director del Programa de Gobierno de la Educación de la Universidad Católica del Uruguay”, ECONOMÍA & MERCADO.

alumnos que están en esa misma clase y sí quieren aprender y superarse. Generalmente no pueden hacerlo, pues en clases de más de treinta alumnos, donde se dan problemas de conducta, es imposible aprender. Y allí, en esa situación, estamos violando los derechos de esos alumnos. Creemos que los docentes hemos confundido nuestro rol, y bajo la bandera de la inclusión y la equidad permitimos esas conductas inapropiadas en nuestras aulas, y así hemos transformado las instituciones liceales en guarderías gigantescas.

¿Dónde está el equilibrio que contemple a todos? Esa es una pregunta que intentaremos responder.

A nivel gubernamental ANEP-CODICEN hizo público un **Balance de dos años de gestión** acerca de la situación actual de la educación en cuanto a organización, logros académicos de los estudiantes, situación de los docentes y alumnos, etc. Y los diagnósticos no son nada alentadores. *“El análisis de situación efectuado en el segundo trimestre de 2005 por los integrantes del CODICEN confirmó la existencia de un profundo malestar en las comunidades educativas, deterioro significativo en la planta física de la mayoría de los centros, asignación insuficiente de recursos financieros, deficiencias en la gestión, y resultados contradictorios en lo relacionado con la calidad, pertinencia y equidad de las políticas educativas instrumentadas en la década de los noventa. El malestar de funcionarios y estudiantes encontraba explicación, entre otras razones, en los bajos salarios del personal, el estilo autoritario en la conducción del ente y una gestión poco participativa, caracterizada por la creación de múltiples gerencias, la implementación de estructuras paralelas para administrar los programas financiados por organismos internacionales y la falta de un plan estratégico de desarrollo”*⁴.

⁴ ANEP-CODICEN, *Balance de dos años de gestión*, ANEP, 2007, pág. 15.

Según este análisis, nos encontramos entonces con una situación problemática que parece ser estructural, ya que atañe a los actores de la educación así como a su organización y su soporte físico.

Pero, esta situación, ¿puede mejorarse? Creemos que sí, que puede y que debe mejorarse, pues reafirmamos nuestro papel de docentes hacedores de cambios que lleven a alcanzar las metas antes mencionadas y, por lo tanto, una sociedad mejor; siempre dejando en claro que la educación cumple una función fundamental en el desarrollo de los individuos y las sociedades pero no es un remedio milagroso ni la fórmula mágica que nos abra las puertas de un mundo en el que vayan a realizarse todos los ideales, aunque sí sería uno de los principales medios disponibles para propiciar el desarrollo humano y reducir la pobreza.⁵

Como parte integrante de una realidad compleja y en muchos aspectos crítica, fruto de situaciones estructurales y coyunturales que han afectado a nuestro país en las últimas décadas, nuestra educación toda, sus instituciones públicas en particular y el Consejo de Educación Secundaria concretamente, nos muestra hoy un panorama con grandes matices entre logros y fracasos, entre realizaciones y “deudas”, entre realidades y utopías.

Como señala Sergio Wischñevsky⁶ –refiriéndose a la realidad argentina pero siendo su razonamiento fácilmente transferible a la realidad uruguaya–: *“Las múltiples reformas educativas [...] van terminando inexorablemente en fracasos, simplemente porque vamos a tientas, sin certezas, buscando el mejor camino hacia una buena educación, pero sin demasiados acuerdos sobre ¿qué [...] quiere decir “buena educación!”*”.

En ese contexto de indefinición proponemos un ejercicio de aproximación a la realidad

⁵ Delors, Jacques, Compendio, *La Educación*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Ed. UNESCO, pág. 46.

⁶ Wischñevsky, Sergio, “Quejarse de la educación”, PÁGINA 12, Buenos Aires, 12 de mayo 2008.

de nuestra Educación Secundaria basándonos en datos cualitativos y cuantitativos actualizados (período 2006-2008) y tomando como referentes aspectos tales como la matrícula, las características socio-económicas del alumnado, la situación referente a los docentes y establecimientos, la inversión estatal y algunos resultados del trabajo del sistema.

2. CIFRAS, REALIDADES Y PROBLEMÁTICAS

2.1. Aspectos cuantitativos del organismo

Pasando concretamente a dicho análisis trabajamos con los referidos indicadores:

RECURSOS HUMANOS DEL ORGANISMO (correspondientes al ejercicio junio de 2008):

Directores y Subdirectores	572
Profesores Adscriptos,	
Ayudantes Preparadores	2.323
Docentes	15.397
Administrativos	1.228
Auxiliares de servicio	712
Inspectores de	
Asignaturas e Institutos	
y Liceos (año 2006)	72
(año 2005)	36
Funcionarios contratados: no contamos con cifras oficiales.	

Matrícula. En cuanto al número de alumnos que se han matriculado en la educación secundaria pública la tendencia de los últimos años es notoriamente descendente, pasando de los 241.885 alumnos en 2003 a los 218.925 en el año 2007 (cabe señalar que en el año 2007 la matrícula de los cursos de extraedad rompió con esta tendencia y creció de 44.957 alumnos a 46.363) (Ver Anexos).

La señalada reducción reviste diferente entidad si nos referimos al ciclo básico o al bachillerato, teniendo el primero de esos ciclos cierta estabilidad y quedando para el se-

gundo de ellos la caída cuantitativa más significativa (Ver Anexos).

Los datos hasta aquí manejados se tornan más problemáticos si tomamos en cuenta que ni la educación técnica ni la educación secundaria privada comparten esta tendencia sino que, por el contrario, manifiestan un leve crecimiento o, en el peor de los casos, se mantienen estables en lo relativo a su matrícula (Ver Anexos).

Es de señalar que pese a esas evoluciones divergentes, sigue siendo nuestra educación secundaria pública la que atiende al mayor número de alumnos del nivel en comparación con las instituciones privadas, con un 86% del alumnado. En este sentido es de hacer notar que en Montevideo uno de cada cuatro estudiantes de secundaria concurre a instituciones privadas, mientras que en el resto del país sólo el 6% de los matriculados concurre a ese tipo de instituciones (Ver Anexos).

Dos datos más nos parece menester señalar sobre la matrícula registrada en el C.E.S. en el periodo 2003-2007 y tiene que ver con sus distribuciones por género y geográficas. En lo referido al género es evidente que el equilibrio entre varones y mujeres que se da en el ciclo básico se contrapone al 58% aproximado del total del alumnado que concurre al bachillerato y pertenece al sexo femenino (Ver Anexos).

Atendiendo a la distribución geográfica del alumnado y tomando como referencia la matrícula de Montevideo y del interior del país, es esta última zona la que acapara el 58 % de los alumnos, acentuando esa superioridad respecto a la capital en el nivel de ciclo básico donde los guarismos llegan al 61% de los estudiantes y atenuándola en los bachilleratos en los cuales corresponde al interior el 55% de la matrícula.

Características socioeconómicas del alumnado. Buscando esclarecer las señaladas características creemos importante establecer dos puntualizaciones: a) si bien los indicadores macroeconómicos de nuestro país denotan una mejoría, sigue nuestra sociedad presentando un grave problema, el de la “infantilización de la

pobreza”, situación que origina que aproximadamente un 50% de los niños que concurren a educación media provenga de hogares pobres; b) es el nivel medio de educación el único donde el número de posibles alumnos aumenta, dato éste que si lo cotejamos con la descendente evolución de la matrícula analizada en el apartado anterior, no hace más que ponernos frente a un grave problema a atender por el sistema (Ver Anexos).

Establecimientos, docentes y alumnos. Nos proponemos completar aquí, en primera instancia, los datos sobre el alumnado de secundaria para señalar luego las características generales del cuerpo docente y de los establecimientos donde concurren esos alumnos.

Complementando la información sobre el alumnado, es de señalar que pese a la obligatoriedad del ciclo básico no todos los jóvenes que deberían concurrir al mismo lo hacen, y que menos de la mitad de quienes deberían cursar el bachillerato lo están haciendo (Ver Anexos).

Sólo el 63,6% de los niños de 14 y 15 años ha completado el ciclo básico, y en lo que tiene que ver con esos egresos son más numerosos los femeninos que los masculinos y los alumnos provenientes de los hogares más pobres son los que en menor grado logran culminar los diferentes niveles.

En lo referente al número de establecimientos donde estudia ese alumnado cabe señalar que el mismo se ubica en los 268 (año 2006) distribuyéndose aproximadamente un cuarto de ellos en Montevideo (65) y los restantes en el interior (203). Si recordamos que alrededor del 42% de la matrícula corresponde a la capital esto nos revela que los liceos capitalinos están más densamente poblados que los del resto del país (Ver Anexos).

Del análisis del número de grupos por establecimiento y de alumnos en secundaria se desprende que el promedio actual de alumnos por grupo se aproxima a los 33 estudiantes, con una leve superioridad en el bachillerato.

Preguntándonos ahora sobre la situación de los docentes que trabajan en esos estable-

cimientos y con esos alumnos, cabe consignar que su número ha fluctuado en el período que nos ocupa entre los 17.000 y los 18.000, un 36% del total de la ANEP, de los cuales un 70% trabaja en el ciclo básico siendo el restante 30% el que cumple funciones en los bachilleratos –con la salvedad de que hay docentes que trabajan en los dos niveles simultáneamente– 73% son mujeres. La mayoría se ubica en la franja de los 40 a los 49 años. A nivel nacional, casi un 60% son titulados. La mayoría (58%) egresa de IPA; de los CeRP un 19 % y de los IFD un 12%. Uno de cada cuatro tiene menos de 6 años de antigüedad (Ver Anexos).

En lo referente a la división por tareas específicas de esos docentes, y tomando en cuenta los datos del año 2008, son 1609 los profesores Adscriptos y 714 los preparadores quedando el número de 15397 para los docentes de aula. A los anteriormente señalados se suman profesores orientadores pedagógicos (POP), profesores orientadores bibliográficos, Asistentes Sociales, Psicólogos y profesores de laboratorio informática. El total de cargos de Dirección es de 267 (254 de liceos urbanos y 13 de liceos rurales) y los cargos totales de Subdirección son 305 (224 diurnos y 81 en turnos nocturnos).

Completando el cuadro de las características del cuerpo docente es de hacer notar que alrededor del 55% de quienes trabajan en el ciclo básico son egresados de institutos de formación docente, cifra que para el caso del bachillerato se eleva a un 64% aproximado.

Más allá de las cifras (número de profesores, salarios, condiciones de vida y de trabajo, etc.) es imprescindible plantear lo que muchos consideramos ha sido –sigue siendo a partir y después de la dictadura– el descaecimiento del rol del docente, especialmente en lo referente a asumir que no puede existir verdadero proceso educativo sin un compromiso personal profundo del educador con la realidad del educando⁷.

⁷ Pérez Aguirre, Luis SJ, *Desmudo de seguridades*, Trilce, 2001.

El liceo como centro y/o comunidad educativa. (Ver Anexos).

Cuerpos directivos, funcionarios administrativos y de servicio. Pasando al análisis particular de los cuadros directivos, y fundamentalmente al rol de los mismos, y recordando que pese a que existe un marco reglamentario sobre el cual deben moverse, las situaciones propias de cada centro, las estructuras en las que se desenvuelven y las coyunturas que los pueden afectar, son generadoras de especificidades en el accionar de los cuerpos directivos de cada liceo, es de hacer notar que en la realidad con la que nos encontramos día a día en nuestras instituciones, la figura del director y del cuerpo directivo todo, se resignifica en muchos sentidos.

Así, desde su función de gestión, ha de ser competencia de estos cuerpos, marcar el norte de las acciones a desarrollar en la institución, consensuando de la mejor forma posible los intereses de todos los involucrados en la institución a su cargo, tramitar las velocidades de los cambios y la forma de los mismos, reduciendo en el mayor grado posible el margen de “lo inesperado” y brindando el mayor número de certezas posibles.

Fácilmente deducible desde lo expresado anteriormente es evidente la multiplicidad de acciones que deberá ejecutar el director y, en función de ello, la diversidad de funciones que competen a su rol. En este sentido es de uso común establecer que las señaladas funciones podemos circunscribirlas a las siguientes órbitas: organizacional, administrativa, pedagógica, comunitaria. A partir de ese manejo de múltiples aspectos, y de acuerdo a Mintzberg, Brassard y Brunet (cuyos trabajos están citados en *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*)⁸, señalamos a continuación algunas de las funciones allí manejadas: vocero (transmite inquietudes sociales y comunitarias al interior de la institución); enlace negociador e

integrador (relaciona a los diferentes agentes); evaluador (observa el logro o no de los objetivos de la institución); animador pedagógico (coordina e impulsa acciones pedagógicas); “gestionario” y distribuidor de recursos (dirige y organiza los recursos humanos, financieros y materiales) y enseñante (persigue el mayor bienestar de los estudiantes en todos los aspectos posibles).

Traducido todo lo antedicho a acciones concretas se puede leer como –continuando con el trabajo citado anteriormente como referente– toma de decisiones, delegación de tareas, conducción de equipos de trabajo, conducción de la negociación y supervisión.

Inversión estatal. En lo referido a la inversión de dinero por parte del Estado en la educación creemos conveniente marcar dos evoluciones diferentes según el punto de referencia desde el que hacemos la medición. Si referimos a la inversión en educación hecha en miles de pesos corrientes en los últimos años (2000-2006) se ve claramente que la misma se duplicó, pero si el análisis lo hacemos en términos reales observamos que el año 2006 sólo logra alcanzar el mismo nivel que el 2001 –año pico en inversión. Es de hacer notar que el nivel secundario es receptor de aproximadamente un 20% de dicha inversión.

Dos renglones de ese gasto analizaremos a continuación. En primer término diremos que el 90% de ese dinero es gastado por las autoridades en bienes de uso ordinario (bienes y servicios con una duración no superior al año en curso) y el restante 10% se destina a adquirir bienes de capital (larga duración). Un segundo renglón de esos gastos tiene que ver con los salarios docentes, donde se observa una caída del 10% aproximado de su valor real en el período 2000-2006, con una cierta recuperación en el último trienio que hace que la caída no sea más significativa aún.

Algunos resultados. Cerrando este análisis de la realidad de nuestra Educación Secundaria hoy, entendemos menester señalar algunos resultados que tienen que ver con las

⁸ G. Frigerio, M. Poggi, G. Tiramonti e I. Aguerrondo. *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1999, págs. 42-43.

prácticas originadas en el contexto reseñado en los análisis anteriores y, fundamentalmente, con los aprendizajes en él generados. Es así que entendemos importante referirnos a situaciones tales como los índices de repetición, de abandono y de pases a exámenes libres. Todas estas tasas se han incrementado, y lo han hecho fundamentalmente en los lugares más pobres del país, rondando todas ellas en el entorno del 30% de los matriculados.

Atendiendo concretamente a la repetición, es importante señalar que el nivel más problemático es el primer año del ciclo básico donde el indicador nos habla, para Montevideo, de un 40% aproximado de alumnos repetidores, mientras que en el interior ese guarismo se sitúa en el entorno del 21%. Si tomamos como marco de referencia los grupos de 1º a 4º año de los liceos diurnos y los datos oficiales de C. E. S., nos encontramos con un 24,9% de alumnos que repite y un 5,6% de abandonos (Ver Anexos).

Juan Carlos Tedesco plantea que una de las causas fundamentales de estos resultados es la pertinencia escasa de los cursos de capacitación con respecto a los problemas reales que deben enfrentarse cotidianamente en las aulas. *“En la medida que la formación docente se presenta como un espacio propio de la reflexión, y dicha reflexión aparece desvinculada de la problemática real de los docentes en el aula, se promueve una especie de disociación que empobrece tanto la teoría como la práctica educativa. Los capacitadores son percibidos como teóricos que desconocen la realidad y los docentes como empíricos incapaces de explicar y desarrollar sus prácticas cotidianas”*⁹.

2.2. Aspectos cualitativos del sistema

Pasando ahora al análisis más puntual y cualitativo de algunas de las problemáticas se-

⁹ Tedesco, Juan Carlos, Prólogo a Denise Vaillant y Carlos Marcelo, *Las tareas del formador*, Ediciones Aljibe, Archidona. (Málaga), 2001.

ñaladas anteriormente en forma genérica, incluiremos una mirada puntual sobre la realidad de algunas características del sistema y de sus actores (alumnos y docentes).

Los alumnos: sus problemáticas y el desafío de la inclusión en el período 2005-2007

Nos planteamos a continuación el estudio de la situación social de los alumnos de Enseñanza Media de nuestro sistema educativo en el período 2005, 2006 y 2007.

Asimismo, su relación con el marco jurídico que los ampara y el vínculo del Centro educativo con la realidad empírica de los estudiantes.

En primer lugar, es sumamente relevante presentar una visión general de las condiciones de vida de la mayoría de los jóvenes que han conformado este período tan cercano a la actualidad y el cual seguimos, en muchos casos, vivenciando. El sistema educativo recibió, en ese lapso, a jóvenes con una situación social vulnerable, en su mayoría adolescentes que no persiguen un “proyecto de vida” y se enfrentan, día a día, a una cruda realidad social y familiar. Bajo el *“imperio de lo efímero la educación no forma parte de su proyecto personal”*¹⁰.

Las aulas fueron un escenario de vidas complejas que arrojan, en su mayoría, un dejo de insatisfacción y apatía frente a los fines y a la función de la educación (Ver Anexos).

En el *Proyecto Género y Generaciones* (2006) se investigó cómo el adolescente por sus características, *“evidencia su construcción como categoría social en estrecha dependencia con la clase social de referencia”*¹¹ provocando desigualdad en la forma-

¹⁰ Pérez Gómez, Ángel, *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*, Ed. Miño y Dávila, Madrid, 1999, pág. 53.

¹¹ López Gómez, Alejandra (coordinadora) y otros, *Proyecto Género y generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya*, Tomo I, Ed. Trilce, 2006, pág. 136.

ción educativa, dependiendo del sector social en el que se encuentre. Los adolescentes de los sectores bajos transcurren su vida, por lo general, en el ámbito doméstico donde “*el estudio y el enriquecimiento personal no están presentes*”. En cambio los sectores medios presentan “*redes sociales que los habilitan a realizar actividades extracurriculares y de recreación*” pautadas por el uso del tiempo para el estudio. Esto se presenta como un desafío para la educación, que debe tratar de revertir este aspecto y tenerlo presente en cada decisión asumida.

A pesar de ello existen factores que se suceden en todos los sectores y que forman parte de las transformaciones de la sociedad actual: cambios de los medios de producción, de la familia, de los vínculos intergeneracionales, el impacto de los medios de comunicación, el consumo de droga y los embarazos adolescentes.

A lo mencionado se suman otros aspectos que inciden directamente en la educación, tales como:

–“*El contenido socializador que define el diseño de las instituciones escolares*”¹². Estamos frente a un período donde la educación juega, en muchos casos, un papel “*asistencialista*” y promotora de los hábitos básicos de socialización. Esto produce el problema más importante de estos tiempos que es lo que Tedesco denomina “*déficit de socialización*”, puesto que la familia y también el centro educativo están perdiendo capacidad para transmitir valores y pautas culturales; lugar que asumen, en muchos casos, los medios de comunicación, en especial la televisión.

–Esta situación provoca que los docentes nos enfrentemos cada día con el debilitamiento de los ejes básicos de identidad personal y ciudadana, ganando por sobre ellos la ausencia de la utopía y la falta de sentido.

–Asimismo, el aumento excesivo de la violencia en las acciones escolares desvirtúan los

límites de autoridad y respeto hacia sus pares como hacia sus jerarquías. Movido, principalmente, por sentimientos de intolerancia, rivalidad y competitividad, “*el entorno bombardea a estos sujetos con retóricas individualistas, hedonistas y anti-solidarias*”. Otro punto que atañe al sistema educativo y que se refleja en las aulas de este período es el altísimo índice de embarazos adolescentes que va acompañado también con situaciones de violencia doméstica y dependen en muchos casos del desamparo o abandono. Esta situación hace vulnerable y riesgosa la condición de gran cantidad de adolescentes que se encuentran en plena crisis sexual. Otro desafío de este período.

–Pero el aspecto que más incide en las problemáticas que aquejan a la Educación Secundaria y el cual es causa de muchas de las situaciones planteadas anteriormente es el alto índice de pobreza y marginalidad de los y las adolescentes que concurren y concurren a las aulas en ese período.

“*En el 2002 la pobreza llegó a la enormidad del 50 por ciento de la población, con un altísimo índice de marginalidad, este número se fue abatiendo como consecuencia de la mejoría económica y de la actividad producida por un mercado interno en alza que, de acuerdo a las cifras del 2006, tuvo un incremento del 16 por ciento. Hoy la pobreza, de acuerdo a las cifras que proporciona el mismo INE y otras que provienen de Cepal, supera en algo el 19 por ciento, lo que determina que en este período cientos de miles de uruguayos sortearon esa fatídica línea, pese a que todavía se encuentran sumergidos muchos miles y que un 3,94 por ciento de la población todavía se encuentra en estado de indigencia*”¹³.

La Encuesta Continua de Hogares del INE, reveló que el 27,7% de la población está compuesta por adolescentes y jóvenes, el 60% se atiende en Salud Pública, y en el tramo que va de los 15 a 19 años se acumula el 97% de las madres adolescentes. El 22% de los jóvenes

¹² Tedesco, Juan Carlos, “La educación y los nuevos desafíos de la Formación del ciudadano”, NUEVA SOCIEDAD N° 146, Caracas, 1995, pág. 76.

¹³ www.presidencia.gub.uy, diciembre de 2007.

está desempleado, un 33% se encuentra en situación de pobreza, un 25% abandonó la Enseñanza Media, y 650 terminaron el año lectivo en Aulas Comunitarias¹⁴.

Entonces, es inevitable plantear las transformaciones globales que incidieron ampliamente en las condiciones de vida de los jóvenes de este período.

Asimismo, el país se enfrenta a un hecho histórico: el acceso de un partido de izquierda al gobierno, lo cual genera expectativas de cambio; principalmente en el ámbito educativo.

La realidad social y económica pone en constante prueba a la democracia y a la fórmula política que desee llevarla adelante.

2.3. Problemas referidos a los alumnos

– La deserción

Teniendo en cuenta el derecho fundamental de todo adolescente: LA EDUCACIÓN, y esta como “práctica de la libertad”¹⁵ que permite al joven la participación ciudadana, es que se pone en discusión su papel dentro de la sociedad.

“Durante el 2006 la educación media sufrió la deserción de casi 5.000 alumnos. Mientras tanto, 26.618 jóvenes repitieron alguno de los cuatro años iniciales” (ver anexos: figuras 10 y 11). *“En 2006, esta tasa fue del 1,5% en el departamento de Montevideo, y trepó al 5,9% en el resto del país. En total, 4.758 jóvenes desertaron en 2006. Tan sólo un 0,8% de los alumnos dio exámenes libres en aquellas materias que abandonaron. Por lo tanto, un 3,6% de los estudiantes que abandonaron el curso en 2006 no siguieron estudiando durante ese año. La situación más preocupante ocurre en los*

departamentos de Treinta y Tres y San José. En el primero desertó un 11,6% de los alumnos (248 de los 2.143 inscriptos), mientras que en el segundo, abandonaron sus estudios 334 de 3.046 inscriptos (11%). La tasa de deserción más alta durante 2006 se registró en cuarto año, con un 11,1% de alumnos (2.468 alumnos de 22.441 inscriptos). En primero, la deserción se situó en el 5,3%, mientras que en segundo se registra la menor cantidad de desertores (3,7%). En tercero desertó un 4,3% de los estudiantes” (Ver Anexos).

Es en este Uruguay devastado por la crisis de 2002, empobrecido y con grandes desigualdades, que se cuestiona el derecho a la educación porque la mayoría de los adolescentes no pueden consumarlo. Allí entra el rol del sistema educativo tanto en los lineamientos políticos y sociales como en el contenido a transmitir.

– Los malos logros académicos

De aquellos alumnos que no desiertan, es decir, aquellos que se matriculan y continúan los estudios, un alto porcentaje repite. Los índices muestran que el mayor grado de repetición se observa en primer año, específicamente en aquellos centros educativos de contexto socio-económico-cultural muy desfavorable, donde uno de cada cinco alumnos repite (Ver Anexos, cuadro 5). La mejora de ese entorno desfavorable sería, obviamente, un camino a tomar para terminar con la brecha de equidad.

En segundo lugar, del porcentaje de alumnos que sigue cursando, parece que la mayoría no aprende lo esperado. *“En 1999 el sistema de Enseñanza Media implementó el Primer Censo Nacional de Evaluación de Aprendizajes en los 3º años del Ciclo Básico.*

El censo tuvo por objetivo proporcionar información acerca de los niveles de aprendizaje de los estudiantes en 4 áreas impartidas en el tercer y último año del Ciclo Básico de Educación Media: Matemática, Idioma Español, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales. En cuanto a los

¹⁴ www.larepublica.com.uy, 11 de octubre de 2007.

¹⁵ Paulo Freyre citado por Zully Bruno, en la CES N° 3, julio-agosto 2007, pág. 44.

rendimientos, *Ciencias Experimentales es el área que presentó menores niveles de suficiencia (52%), seguida por Matemática (56%), Idioma Español (57%) y Ciencias Sociales (79%). En el total de las 4 pruebas aplicadas, 6 de cada 10 alumnos (62%) obtienen más del 50% de los puntajes máximos establecidos (rendimiento medio alto y alto)*¹⁶.

Por otro lado, tenemos los datos surgidos del PISA (ver Anexos, cuadros 6, 7, 8 y 9), que es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés). El Programa PISA surge en el marco del trabajo de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) y la UNESCO, para la construcción de indicadores educativos. Su propósito es describir en qué grado los estudiantes de 15 años de edad¹⁷, que están concluyendo la etapa de la educación obligatoria, están preparados para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento. Se realiza actualmente una prueba en Ciencias, Matemática y Lectura. Los índices se confeccionan de acuerdo a los resultados en una escala de cinco niveles en Lectura y seis en Matemática y Ciencias, que van de menos de 335 puntos (nivel 0) a más de 708 (nivel 6). El nivel 2 se considera el umbral de competencia. Uruguay obtuvo un promedio de 428 puntos.

Analizando el desempeño de Uruguay en el año 2006, vemos que en Ciencias (ver anexo) el 57,8% de los estudiantes uruguayos tuvo resultados por encima del nivel mínimo, lo que supone que el 42,1 % no alcanza ese nivel. Además, aun en el nivel de suficiencia, casi un 30 % (29,8 %), está en el nivel más bajo. En Matemática (ver anexo), el 54 % alcanza un nivel aceptable. Dentro de éste, más

de la mitad (24,3 %) apenas alcanza el nivel mínimo; aquí el nivel por debajo del mínimo es de un 46,7 %.

En Lectura, la tendencia se repite (ver anexo). *“En Lectura, el 72% de los estudiantes que asistían a un centro educativo del entorno sociocultural muy desfavorable se ubicó por debajo del nivel 2, la cuarta parte de los alumnos lo hizo en los niveles medios, y poco más del 2% en los niveles más altos”*¹⁸.

Como vemos una vez más, los alumnos que tienen condiciones desfavorables son aquellos que tienen resultados académicos malos. *“Uno de los aspectos más preocupantes que confirma esta nueva edición de PISA es que Uruguay es uno de los países con una «brecha nacional» más amplia en el mundo. La distancia entre lo que aprenden los que aprenden más y los que aprenden menos es mayor que en muchos otros países. Para expresarlo gráficamente, existe una minoría de estudiantes que está haciendo aprendizajes que pueden aproximarse a los de un país desarrollado y una mayoría que está haciendo aprendizajes de nivel africano”*¹⁹.

El mismo Informe Ejecutivo del Programa PISA Uruguay nos dice que: *“Si se comparan los resultados en Lectura de Uruguay de 2003 con los de 2006, se observa que en Uruguay el puntaje promedio se redujo en 22 puntos. Pero este descenso también se registró en el puntaje promedio obtenido por los países miembros de la OCDE, que fue dos puntos más bajo”*²⁰.

Esto nos puede llevar a pensar que los bajos rendimientos académicos no son un problema

¹⁶ “Indicadores económicos, sociales y educativos”, GACETA ANEP, N° 1, marzo 2007.

¹⁷ Para aplicar la prueba, en Uruguay se tomó una muestra representativa de 4.839 estudiantes de 15 años que asistían a centros educativos de Educación Media. Cabe agregar que para la muestra 2006 los centros de Secundaria representaron un 68%.

¹⁸ ANEP/CODICEN, “Informe ejecutivo - Programa Nacional PISA Uruguay. Ciclo 2006”, diciembre 2007, pág. 8.

¹⁹ “Entrevista al Dr. Pablo da Silveira, director del Programa de Gobierno de la Educación de la Universidad Católica del Uruguay”, ECONOMIA & MERCADO.

²⁰ ANEP/CODICEN, “Informe ejecutivo - Programa Nacional PISA Uruguay. Ciclo 2006”, diciembre 2007, pág. 4.

estructural de nuestro país, sino que son un fenómeno mundial.

Una consideración aparte merece el análisis en cuanto a aquello que los alumnos que siguen cursando aprenden pero que no está en los Programas Oficiales. Las experiencias varían mucho en este sentido, dependiendo del lugar geográfico donde se encuentre el liceo (Montevideo-Interior, capital-pueblo-zona rural, litoral este-litoral oeste, etc.), según los alumnos que concurren, según los docentes a cargo del grupo, según el equipo de dirección. El haber comido o no, haber sufrido violencia doméstica o no, estar embarazada o ser madre, sufrir los martirios de la drogadicción o no sufríros, tener dinero suficiente para vivir o no tenerlo, influyen en cada contexto y esas situaciones se refieren tanto a estudiantes como a docentes. Así, las experiencias van desde el reforzamiento cotidiano de valores como la solidaridad, trabajando en un clima de respeto, hasta la violencia verbal, psicológica y física diaria e interminable.

Es preocupante la situación de los estudiantes de bachillerato que egresan y se convierten en universitarios en relación a sus competencias, particularmente las de los sectores de menos recursos. Los bajos rendimientos académicos en la universidad tienen que ver con conceptos y procedimientos relativos a cada disciplina, pero también con capacidades más sencillas: *“Se ha detectado que muchos fracasos académicos universitarios no se deben exclusivamente a la falta de conocimientos disciplinares específicos de la carrera que han elegido sino a problemas de comprensión lectora, de expresión escrita, o a las actitudes y estrategias que los estudiantes disponen para afrontar sus estudios universitarios”*²¹.

Esta situación se ve en las universidades públicas de nuestro país, pero es una realidad de toda Latinoamérica, e inclusive de países desarrollados. Las causas del llamado **“fracaso escolar”** son variadas. Estudios realizados

al respecto marcan como algunos factores determinantes. Por un lado, aparecen los cambios emocionales propios de la adolescencia, que muchas veces juegan en contra del aprendizaje, ya que se presentan problemas de conducta, rebeldía, etc. Por otro lado, el contexto socio-económico influye positiva o negativamente en el rendimiento, lo que ya vimos anteriormente en este apartado. Por último, otro factor determinante del fracaso escolar es un desempeño pobre en el nivel escolar inmediato anterior, lo que supone, pese al egreso, la carencia de conocimientos previos por parte del alumno de las diversas ramas del conocimiento, la carencia de competencias como la lingüística, tanto oral como escrita, la carencia de hábitos y dominio de técnicas de estudio, etc. En este sentido, en nuestro país la mayoría de los alumnos de Primaria egresan sin estas competencias básicas, así como los de Ciclo Básico y Bachillerato, por lo que llegan a la Universidad sin saber, por ejemplo, leer y escribir correctamente.

Desde el gobierno se han manifestado preocupaciones al respecto, y se apunta a un cambio en esta situación: *“De este modo, es un objetivo central en el próximo quinquenio alcanzar la inclusión efectiva en el sistema educativo para que el pasaje por la Educación Media no opere como un tránsito vacío, lográndose la meta fundamental del sistema educativo, que es la de la efectiva transmisión de saberes y conocimientos de una generación a otra. Si este objetivo no se logra, uno de los pilares fundamentales en el logro de un país productivo, que es el del conocimiento, seguirá en falta”*²².

– Conductas inapropiadas

Los docentes: sus realidades y desafíos. Los que trabajamos diariamente ejerciendo la docencia directa en las aulas, muchas veces nos sentimos frustrados. La frustración no tiene que ver solamente con el bajo salario,

²¹ <http://ue.fcien.edu.uy>, pág 3.

²² www.anep.edu.uy

la falta de materiales, la cantidad desbordante de alumnos por grupo, los bajos rendimientos académicos de los chiquilines, el mal estado del liceo, etc. Tiene que ver con el hecho de que sentimos que no podemos hacer mucho para cambiar esa realidad.

Así, muchos docentes nos evadimos, utilizando, a modo de droga, el faltar a clase. Muchos de nosotros buscamos excusas para no enfrentar la realidad. Pero generalmente vamos a los liceos, y cuando nos encontramos con otros colegas, siempre, todos los días, alguno comenta: “*estos gurises, qué imbancales*”. Muchas veces parece que a eso vamos algunos de nosotros: a “*soportar*” a los muchachos y que nos paguen por ello.

Pero otros vamos al liceo todos los días convencidos de que hay que buscar la manera de que la relación con nuestros alumnos sea grata y de que aprendan. Nos encontramos con muchos elementos que juegan en contra: la situación socio-económica que vive gran parte de la población, la enseñanza por parte de los medios masivos de comunicación de valores contrarios a los que nos proponemos enseñar en las aulas, el tener que elegir horas en varias instituciones y tener que “*correr de un liceo a otro*” sin tener tiempo de reconocer las realidades institucionales, son algunos ejemplos.

Sumado a ello, es por todos conocido el hecho de que nuestro rol docente se ha desdibujado. No solo tratamos de enseñar nuestra asignatura, sino que tuvimos que asumir el rol de psicólogos o asistentes sociales, dadas las realidades tan problemáticas que viven nuestros alumnos. Y, evidentemente, aunque lo hagamos con muy buenas intenciones, no fuimos preparados para cumplir esas funciones con profesionalidad, ya que no son parte de nuestra profesión. Pero pese a ello, muchos de nosotros buscamos soluciones que nos permitan brindar una enseñanza de calidad y realizar nuestra tarea sintiendo gratificación, aunque sentimos que lo que hacemos queda reducido a ese pequeño ámbito, y no hay soluciones de fondo, por lo menos no reconocibles aun. Y dentro de las pequeñas gratificaciones

que tiene nuestra profesión, debemos hacer mención a la reacción de nuestros ex alumnos, los que vemos cuando nos encontramos con uno por la calle y grita: “*Hola, profe*”, y se sonríe. Allí nos damos cuenta de que le enseñamos algo más que Historia o Matemática, que los tratamos con respeto y por eso nos respetan, que supimos crear un vínculo afectivo que trasciende el aula, lo que no quiere decir que seamos amigos. Allí nos damos cuenta de que enseñamos con el ejemplo, y que éste fue bueno. Pero no todos los docentes tenemos el don de actuar correctamente, para poder así exigir de los demás exactamente lo que nosotros damos. Y eso no se enseña en los institutos de formación docente. Con eso se nace, o no.

Por otra parte, debemos mencionar la realidad docente desde otro punto de vista, el de los profesores adscriptos. La actuación de dichos profesores está regulada por la circular N° 1625/79 del Consejo de Educación Secundaria de agosto de 1979. Allí se establecen las pautas laborales de dichos funcionarios, entre las que encontramos algunas por todos conocidas: controlar el uso del uniforme de los estudiantes, vigilar comportamiento, fiscalizar la entrada y salida de alumnos, llevar control de las inasistencias, etc. Pero también encontramos tareas tales como preparar “*... mensualmente 10 temas de la asignatura de su competencia, a efectos de atender las clases libres de los grupos a su cargo, pudiendo también dedicarlas a estudios vigilados, biografías, planteamiento y resolución de ejercicios, proyección de diapositivas y películas*”²³.

Dichas tareas hoy en día no se cumplen, pues la realidad estudiantil ha cambiado mucho en casi treinta años.

Antes los docentes concurrían regularmente a clase, pero en la actualidad es común el hecho de que a un grupo de liceo les falte uno o dos profesores por día, lo que coloca al

²³ Artículo II, punto 4.

adscripto en la situación de tener que encargarse de varios grupos a la vez.

Cuando el grupo es de Ciclo Básico, generalmente queda en el local lineal, pero no realizan ninguna actividad con el adscripto, porque hay más de un grupo libre o simplemente porque desde hace muchos años se ha perdido la costumbre de hacerlo. Y si dicha tarea quisiera implementarse nuevamente, no creemos que sería bien aceptada tanto por parte de los alumnos como de los propios adscriptos, ya que en conversaciones informales mantenidas con ellos, vemos que ambos se muestran renuentes. Cuando nos referimos a Bachillerato, los alumnos simplemente tienen “hora libre”; algunos se quedan en el liceo, otros no, pero no hay actividades programadas para ocupar ese tiempo constructivamente. En los turnos nocturnos generalmente se adelantan las horas de clase para irse más temprano, aunque el reglamento anteriormente mencionado lo prohíbe expresamente.

Debemos también mencionar que el rol del adscripto se ha modificado. Debe ser, a fuerza de los hechos, una especie de asistente social, pues es quien está en contacto con los alumnos y quien, por ende, conoce sus problemáticas personales, las que provocan habitualmente trastornos de tipo conductuales que el adscripto debe atender, aunque no está preparado para ello. Debe tratar diariamente con alumnos que, en muchos casos, no conocen límites ni pautas de convivencia y respeto, que en su mayoría son menores de edad. Debe dialogar con los padres de esos alumnos, y en ese diálogo se observa habitualmente que es desde los hogares que no se enseñan dichos límites y pautas, lo que los coloca en una situación conflictiva. Pese a todo ello, los adscriptos de Secundaria continúan trabajando día a día.

3. APORTES DE LOS AGENTES DEL SISTEMA IDEADOS PARA INTENTAR SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS PLANTEADOS

Es en este sentido que se producen cambios sustanciales en las líneas de acción del

sistema educativo, como: Reformulación 2006 de la curricula y de la metodología de trabajo en todos los grados del ciclo liceal, iniciada en el año 2005 y que finaliza su implementación este mismo año 2008.

Reformulación 2006. En primera instancia nos detendremos en algunos de los aspectos fundamentales de la Reformulación 2006 para Ciclo Básico, para abordar luego la perspectiva que se le da al lenguaje desde este cambio curricular, atendiendo principalmente el punto de vista de las materias que abordan estos temas específicamente: Idioma Español y Literatura.

Entendemos que el tema debe plantearse desde el punto de vista de Tedesco: *“Es preciso establecer que, por curriculum, debe definirse no solo a los contenidos de los planes de estudio. Porque el concepto de curriculum abarca todas las experiencias que se llevan a cabo en la institución escolar. Resulta importante tener esta concepción amplia del concepto de curriculum, porque todos sabemos que lo que pasa en las escuelas y liceos, es muy complejo y va mucho más allá de la mera adquisición de información, ya que lo que aprenden los estudiantes no es frecuentemente lo que nosotros enseñamos.*

Por eso es que se habla mucho actualmente de la distinción entre enseñanza y aprendizaje”²⁴.

Según lo que señala Tedesco más adelante *“todos los nuevos modelos curriculares y todos los nuevos modelos de enseñanza tienden a poner el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza”*. La reformulación propuesta para Ciclo Básico y Bachillerato no deja de lado este aspecto. El cambio curricular centra su atención más en el aprendizaje que en la enseñanza, por lo tanto está revelando que su eje principal no es el docente sino el alumno.

²⁴ Tedesco, Juan Carlos, “Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto”, Montevideo, Impreso en Co.Di.Cen, 1997, *Los cambios curriculares en Educación Media*, pág.107.

Tomando lo antes dicho, podemos apuntar que se busca beneficiar al educando desde todos los aspectos, en esta reformulación. Se da importancia a quienes presenten “*afecciones que inciden en el aprendizaje*”, teniendo su respaldo en las circulares 1958, 2095, 2565.

El alumno debe ser evaluado desde su comportamiento y su rendimiento. Con respecto al comportamiento se deberá prestar principal atención al interés, a la actitud de trabajo y a la integración social. En lo que tiene que ver con el rendimiento la evaluación estará vinculada al grado que tenga de haber alcanzado los objetivos propuestos. Se deberá buscar un equilibrio entre el trabajo conceptual propiamente dicho con el trabajo procedimental. Esto refleja claramente la postura de centrarse más en el aprendizaje que en la enseñanza.

Otro aspecto que puede fundamentar lo antes señalado, tiene que ver con la realización de una prueba semestral, cuyas pautas de formulación estarán a cargo de las Inspecciones Docentes. Se subraya que la misma será de carácter formativo, y que su principal objetivo es reformular la planificación anual realizada por el docente a principio del curso, aunque no sea de carácter obligatorio. Este aspecto beneficia claramente al estudiante, que realizará una actividad que no pretende perjudicarlo en ningún aspecto.

La evaluación conceptual, no numérica, que se debe hacer en esta prueba es un aliciente más para los alumnos.

Se deja subrayado en la reformulación de Ciclo Básico para el año 2006, que los juicios que partan de las reuniones de profesores, excepto la final, tendrán carácter orientador. El alumno y sus padres no serán solamente informados del rendimiento en cada una de estas instancias, sino que se deberá dar cuenta bimestralmente de la calificación y juicio de cada docente sobre el educando. Este hecho ayuda claramente al estudiante, ya que los juicios de las reuniones tenderán a favorecer a aquellos que demuestren interés, así como las entregas bimestrales de calificaciones colaborarán principalmente con los que tienen

un apoyo familiar puedan salir adelante si su rendimiento no es aceptable.

Además de esto se señala la necesidad de que los alumnos que tengan asignaturas previas: “*serán objeto de atención y asistencia especial durante el desarrollo del siguiente curso por parte del profesor de la materia correspondiente, a través de estudios dirigidos, tareas domiciliarias y evaluaciones frecuentes en su labor*”.

Seguramente quienes estén en esta posición serán propensos a tener dificultades en las asignaturas que no han aprobado y el objetivo es entonces que el alumno las supere a lo largo del curso siguiente, por medio de estas disposiciones planteadas por la Reformulación.

Nos detendremos ahora en los principales aspectos de la Reunión Final de Profesores propuestas por el cambio curricular. Se considera que se debe ponderar de manera especial a los alumnos que tuvieron dificultades y que por medio de su esfuerzo e interés hayan logrado rendimientos aceptables en los cursos.

Con el objetivo de beneficiar una vez más a los alumnos, aquellas asignaturas que hayan sido “*eximidas por discapacidades o problemas específicos, o aprobadas mediante exámenes libres o revalidadas por cursos equivalentes*”, no contarán como pendientes al momento de realizarse el cómputo de esta reunión.

Los alumnos que tengan hasta tres asignaturas pendientes podrán promover, sumándose las previas y las del curso que se evalúa.

Quienes deban rendir exámenes serán los que: “*sumen entre las asignaturas del curso con calificación insuficiente y las previas, hasta la mitad del total del año que se evalúa (Fallo en Suspense). En el caso que el número total de asignaturas del curso sea impar, la mitad se calculará por exceso (se agregará al cociente resultante media unidad)*”.

En la eventualidad de la repetición, la normativa también busca beneficiar al alumno, ya que se pretende recursen quienes tienen la mitad más uno de insuficiencia en las materias, o registre más de veinticinco inasistencias

fictas y tenga pendientes de aprobación un número de asignaturas mayor a tres. Esto sucede también en el caso de los alumnos que tengan la posibilidad de rendir exámenes libres, medida muy discutida por los docentes de Ciclo Básico. Estarán habilitados para tal propósito los que no pudieran cumplir con la asistencia por manera justificada o quienes tengan fallo condicional y más de treinta y cinco inasistencias fictas, y que según los docentes puedan tener tal opción.

Otro elemento que sin dudas colabora con el avance del alumno a través del Sistema Educativo, tiene que ver con la prueba especial que se dicta en el período de diciembre inmediato al final de los cursos. Esta será aplicada por el profesor del año y del resultado de ella dependerá si el alumno aprueba o reprueba la materia. Uno de los inconvenientes principales de la misma está en el hecho de ser solamente el docente del año el que, de cierta manera, tiene la potestad de exonerar del examen o no al alumno.

La falta de apoyo de un tribunal puede originar irregularidades al momento de realizarse esta prueba, tanto si el resultado de ella es beneficioso o perjudicial para el alumno.

Obviamente se confía en la transparencia del docente y de su accionar, pero cierto es que el profesor es un ser humano y como tal necesita la ayuda de otros tan o más capacitados que él, sobre todo si estamos ante una instancia tan importante desde el punto de vista educativo de una persona.

Otro tema a destacar en la Reformulación para Ciclo Básico del año 2006, tiene que ver con las características de los exámenes. Estos serán pruebas escritas o prácticas y orales. Nuestra principal discordancia en este tema, está relacionada con el carácter no eliminatorio de la prueba escrita, ya que nos parece que esta es fundamental en el aprendizaje del educando y debe realizarse una exigencia mayor en este sentido porque, de cierta manera con esta posición se le está quitando trascendencia a lo escrito frente a lo oral, y es sabido que las culturas más avanzadas son las culturas de lo escrito, mientras que las cultu-

ras donde prima lo oral son las que están más quedadas en el tiempo. El predominio de lo oral frente a lo escrito se hace patente muchas veces en nuestros adolescentes, y en lugar de estarlos beneficiando con esta posición, los podríamos estar perjudicando.

No se está diciendo que estos sean aspectos exclusivos de la reformulación realizada en el año 2006, pero sí son una suma de factores que como cúmulo fueron presentados en ella y que claramente buscan beneficiar al educando.

Teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que demuestran los adolescentes uruguayos, y cuya consecuencia principal es el alto número de repetición y de deserción, decidimos realizar un estudio del enfoque curricular del lenguaje en la Reformulación 2006.

El lenguaje es la herramienta básica para que los alumnos puedan desenvolverse adecuadamente en las aulas. Este no es fundamental solamente para el alumno sino que también es de vital importancia para la comunicación y el desarrollo de todas las actividades del ser humano, tanto en lo que tiene que ver con los fines prácticos, como las que están relacionadas a la creación artística.

Teniendo en cuenta estos motivos y muchos otros, el objetivo de las materias enfocadas principalmente al lenguaje en la reformulación antes mencionada, es darle la importancia cabal que realmente tiene. Destacando que este promueve *“la comunicación interpersonal y la representación del mundo, lo que implica entender e interpretar la realidad que comparten los miembros de la comunidad lingüística”*.

El objeto del estudio de la lengua en el Ciclo Básico tiene que ver con una perspectiva reflexiva sobre la misma, apuntando a la posición de Eugenio Coseriu sobre que se debe abarcar aquello que los alumnos no saben, sumado a lo que ya conocen de manera intuitiva, sabiendo que el objetivo de la enseñanza tiene que ser manejar reflexivamente lo sabido y lo aprendido. Podemos apreciar que no se considera al alumno como una *“tábula*

rasa” sino que se da importancia el bagaje de este, apuntado a la construcción del conocimiento.

Se propone además la intensificación del trabajo con textos, para que los alumnos mejoren en sus dificultades de producción y comprensión de textos. Este enfoque plantea desarrollar las cuatro habilidades: escuchar, leer, hablar y escribir.

Sin el lenguaje no tendríamos al individuo como tal y sin él no tenemos la sociedad: “*A través de la lengua se sostienen y se transmiten, por años y generaciones, las normas, los valores y las costumbres que identifican esa comunidad*”, se señala en la fundamentación para la enseñanza de la lengua en segundo año.

Los objetivos principales de los programas de Idioma Español son:

a) Lograr que el alumno se exprese oralmente y por escrito con corrección, eficacia y propiedad.

b) Lograr que se desarrolle y eduque su capacidad para interpretar los contenidos lingüísticos.

c) Procurar que adquiera un conocimiento reflexivo de la estructura de la lengua materna.

Otro aspecto muy importante en el estudio de la lengua, en Ciclo Básico de Educación Secundaria, tiene que ver con la oralidad y la escritura; ambas están enlazadas pero tienen sus propias leyes. El estudio de lo oral supone: “*diferenciar usos coloquiales, afectivos, espontáneos en la comunicación cotidiana y otros usos más formales; adecuar el registro empleado en los diversos tipos de interacción*”. “*Por otra parte el estudio de lo escrito supone la base misma de la educación y es un desafío para el profesor de Idioma Español lograr la apropiación de la lengua*”. Como se sostiene en la fundamentación para segundo año de esta materia: “*La escritura es un sistema alta mente descontextualizador y esta propiedad de superar el aquí y el ahora de la oralidad es la que permite la construcción de la ciencia y, sobre todo, de la historia*”.

Pero la escritura no tiene sentido si no tenemos un lector interesado, por lo tanto, la lectura es otra prioridad para quienes pretenden enseñar la lengua materna. Sin la correcta lectura se pierde la capacidad de aprender, e incluso de gozar, ya que por medio de ella no solamente se accede al conocimiento sino que también al entretenimiento.

Una frase de la fundamentación para el programa de Literatura de tercer año resume claramente el espíritu de la materia: “*El discurso literario no es solamente una variedad de discurso lingüístico, sino también un producto cultural e histórico portador de valores y determinadas visiones de mundo. La comprensión y la expresión están en la base de la interpretación de los textos, así como la obtención de información, la resolución de problemas, el autoconocimiento y el conocimiento y valoración de dicho mundo*”.

Para finalizar este estudio de la Reformulación 2006 desde el punto de vista del lenguaje, sería conveniente mencionar un aspecto identificativo de la realidad que ha sido dejado de lado, en lo curricular, a lo largo de la historia de nuestro país. La Educación tiene una deuda pendiente con el estudio y el encare de los **D.P.U (dialectos portugueses del Uruguay)**, siendo que en nuestro territorio un gran porcentaje de la población se encuentra en departamentos donde estos dialectos se hablan cotidianamente.

Esta realidad debe estar presente, de alguna manera, en lo curricular, ya que negarle un espacio sería cerrar los ojos a un hecho que se encuentra vivo, de forma innegable, en nuestra sociedad.

La política lingüística adoptada en determinado momento por el Estado uruguayo se ha dirigido a terminar con la diferencia lingüística existente dentro de nuestro territorio, unificar el país lingüísticamente, diferenciarlo en este aspecto sobre todo con Brasil, como modo de fortalecer la identidad nacional. Esta unificación se instrumentó a través de la “*Le y de Educación*” (1877), que impulsó la obligatoriedad de la enseñanza primaria y del español como lengua de la enseñanza en el país.

La ley de Educación se aplicó en todo el territorio nacional sin tener en cuenta las distintas situaciones sociolingüísticas sobre las que actuaría. Como esta población (norte-noreste) se alfabetizó en una lengua diferente a la materna, la sociedad fronteriza se transformó paulatinamente de monolingüe portuguesa a bilingüe hispano-portuguesa.

Teniendo en cuenta este contexto, ya no se tendría que tratar de planificar una identidad nacional, sino de construir una identidad regional. El español se impuso como lengua de prestigio. Su dominio adecuado es la condición para interactuar exitosamente en cualquier ámbito formal.

Si tenemos en cuenta que los objetivos de una planificación lingüística son también sociales y culturales, puede decirse que la región norte del Uruguay necesitaría un replanteamiento de su planificación lingüística interna. Podría considerarse en primera instancia que para los habitantes de la frontera los D.P.U son el equivalente de una “lengua” que durante muchas décadas les fue negada.

La Educación Rural

El éxodo rural es uno de los fenómenos sociales más importantes en nuestro país en el último siglo, “la campaña se está despoblando”. Ese fenómeno ha afectado la educación en el ámbito rural, siendo las escuelas rurales más perjudicadas, pues muchas han desaparecido, o han reducido la cantidad de alumnos a números muy pequeños.

Otro fenómeno paralelo que se desarrolla en el ámbito rural es el “éxodo” de los estudiantes que culmina en primaria y desean continuar sus estudios, debido a la falta de oportunidades de educación secundaria en el medio rural.

A finales de la década del ochenta y principios del noventa se fundaron los Liceos Rurales y Centros Educativos Integrados (CEI) en pequeñas localidades de todo el país (Caraguatá, Nobliá, La Paloma de Durazno), con el fin de brindar la oportunidad a los estudiantes de continuar sus estudios sin tener que migrar a las ciudades.

Los principios orientadores de la Educación Rural son los de democratización, participación, autorregulación, creatividad y regionalización. Teniendo como los principales objetivos: atender a los egresados de escuelas rurales en el interior del país, integrar el ciclo básico al medio, aprovechar los recursos humanos y de infraestructura física, proyectarse al medio y ser receptivo a las inquietudes provenientes del mismo.

En el 2008 existen catorce liceos rurales y siete CIE, a los cuales concurren unos 2.500 alumnos que cursan de primero a sexto año de secundaria.

El CIE es un centro compartido con Educación Primaria y atiende las zonas más aisladas.

Para la Educación Rural hoy está vigente el plan 2006. Asimismo, tienen en la currícula una asignatura especial llamada “Actividades adaptadas al medio”.

Los índices de deserción y repetición son realmente bajos puesto que la atención es personalizada.

Inclusión de Educación Sexual en Educación Secundaria. La inclusión de Educación Sexual en Educación Secundaria se basa en: lo expresado en la Constitución de la República referido al Derecho a la Educación; la Salud y la misión del sistema Educativo Formal en el logro de estos objetivos y en el cumplimiento de los deberes asumidos por nuestro país al suscribir y ratificar la Carta Universal de los DD. HH. así como la Convención de los Derechos del Niño, la Convención contra toda Forma de Discriminación de la Mujer; el Pacto de DDHH de Viena, el Plan de Acción de la Conferencia de Población y Desarrollo de El Cairo; la Plataforma de Acción de la Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing y la Resolución de la Conferencia de Belem do Pará para la Prevención de toda Forma de Violencia contra la Mujer; su papel en la construcción de ciudadanía y de promoción de la titularidad de DD HH en los educandos, su contribución al bienestar y a la promoción del desarrollo, salud y calidad de vida desde la niñez y adolescencia.

En los diferentes subsistemas se analizan y reformulan planes y programas. Este marco participativo y de cambios resultó pertinente concretar la incorporación de Educación Sexual en los diferentes niveles del sistema educativo, recogiendo la aspiración de docentes, padres, estudiantes y ciudadanos de todo el país; apuntando a la formación integral de la niñez y adolescencia.

A partir del 2007 se comienza con los cursos formación, actualización y perfeccionamiento a los docentes seleccionados, que serán referentes en el área, en el 2008. La Educación Sexual es abordada, en las distintas modalidades del subsistema (diurna, nocturna, extra edad y rural), atendiendo las demandas de los propios alumnos, padres, docentes y la comunidad en general. En 2008 se pone en funcionamiento el trabajo en la mayoría de los liceos del país. Se ha organizado por un docente o pequeño grupo de trabajo que son referentes para los alumnos en el tema. De este modo, es un docente clave en el ámbito de la Institución como articulador del trabajo curricular, dinamizando los espacios de coordinación y enfrentando los emergentes ocurridos en el Centro.

La Educación de Jóvenes y Adultos. En nuestro mundo, la vida social es afectada profundamente hoy por el desarrollo de tres revoluciones, que se entrelazan²⁵.

La revolución tecnológica, numérica o la revolución digital; la revolución económica y la revolución sociológica están cambiando el modo de pensar y de actuar de los seres humanos, y transforman el concepto de democracia pues se cambia la visión vertical y jerárquica del poder por una más horizontal.

La educación para la democracia debería formar seres libres pensantes que, si quieren, puedan participar. Éste es el gran desafío de todas las sociedades y trasciende las fronte-

ras nacionales. El desarrollo y la consolidación de los valores democráticos dependen del conocimiento de estos valores, pero también de la puesta en práctica de estos.

El sistema educativo debe responder a múltiples retos que demanda la sociedad y uno de ellos es la educación para adultos. La educación durante toda la vida es una de las claves para responder a la educación hoy. La educación de jóvenes y adultos es uno de los desafíos fundamentales en nuestro país, teniendo en cuenta que esta es un derecho inalienable que debe atender al desarrollo pleno de la personalidad y al mejoramiento de la calidad de vida de todos los uruguayos.

Por la ley de Educación, la ANEP es quien tiene entre sus cometidos: “Extender la educación a todos los habitantes del país, mediante la escolaridad total y el desarrollo de la educación permanente”.

La Educación de Estudiantes Extraedad y Adolescentes con Condicionamientos Laborales. En nuestro país el 64,7 % de la población de más de 24 años no ha llegado a completar la Educación Secundaria; de estas personas el 40,7% había finalizado primaria; un 7,3% tiene Ciclo Básico incompleto; 7,9% Ciclo Básico completo y 9,5% Bachillerato incompleto; estos datos se desprenden una investigación sobre de la situación actual del analfabetismo y de la educación de jóvenes y adultos en nuestro país²⁶, realizada en el año 2006.

“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen, desa-

²⁵ Pérez Aguirre, Luis SJ, *Desmudo de Seguridades. Reflexiones para una acción transformadora*, Ed Trilce, 2001, pág. 57.

²⁶ ANEP. INFORME FINAL; COMISIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS; Coordinación, Prof. María Esther Fontes, 2006, pág. 10.

*rollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente*²⁷.

Para atender la compleja realidad de la situación de la educación de jóvenes y adultos se realizan esfuerzos desde el ámbito público y privado.

Desde lo público, se realizan diferentes acciones en educación de jóvenes y adultos a través de la ANEP (Consejo de Educación Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico-Profesional, “Centros de Adultos” y Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente); el Ministerio de Educación y Cultura; el Instituto Nacional del Niño y del Adolescente del Uruguay; la Pro-rectoría de Extensión de la U.DE.LAR; el Ministerio de Desarrollo Social y las Intendencias Municipales.

Desde el ámbito privado también se dan espacios de educación para jóvenes y adultos como las O.N.G.S, el Consejo de Capacitación Profesional (C.O.C.A.P), entre otras.

Específicamente Educación Secundaria ofrece por un lado los liceos nocturnos y por otro lado los liceos diurnos de adultos que atienden a jóvenes extraedad y adultos con condicionamientos laborales. En estos liceos se cursa Ciclo Básico y Bachillerato con diferentes planes. Además, este Subsistema realizó un convenio con la I.M.M. para que sus funcionarios terminen el ciclo básico, un convenio con el Ministerio del Interior (cárcel de mujeres y cárcel central en Montevideo), para que la persona recluida que lo desee pueda cursar o completar el ciclo de secundaria; desde el Departamento del alumno las “Áreas Pedagógicas”, trabajan con adolescentes extraedad y jóvenes internados en el INAU.

²⁷ Ibidem, pág. 28.

El C.E.S. además tiene el proyecto “Aulas Comunitarias” en el que participan el MI.DE.S. junto a O.N.G.S., que intenta acreditar el ciclo básico mediante exámenes libres, preparados por profesores.

Planes de Estudio en Liceos Nocturnos. Un alto porcentaje de la población estudiantil de Educación Secundaria de nuestro país concurre a los liceos nocturnos. En Enseñanza Secundaria hay 76 liceos nocturnos (24 en Montevideo y 52 en el interior), 2 liceos diurnos para jóvenes extra- edad y adultos (los dos en Montevideo). En el 2007 acudía un total de 46.363 alumnos, lo que equivalía a un 21% de la matrícula de Educación Secundaria²⁸.

La realidad de los liceos nocturnos es totalmente diferente a la de los llamados diurnos. En primer lugar porque la población estudiantil de estos establecimientos tiene características distintivas, como la franja etaria, o como la situación laboral donde un alto número de alumnos desarrolla alguna actividad de trabajo, o la situación familiar, pues existen situaciones peculiares como alumnos jefes o jefas de hogar con hijos a su cargo.

En segundo lugar, aún no se han generalizado las actualizaciones de los planes, por lo cual siguen vigentes planes de las décadas del setenta, ochenta y noventa.

Para Ciclo Básico Nocturno y Primero de Bachillerato con cursos nocturnos y extraedad, está vigente el Plan de Estudios 1996²⁹.

Las normas para este plan fueron propuestas por la sala de directores y la secretaria de los liceos nocturnos de la capital y la comisión de liceos nocturnos de las Asambleas Técnico Docentes.

Están comprendidos en este plan los alumnos a los cuales se les aplica condiciones ex-

²⁸ CES. COMPARACIÓN DE MATRÍCULA TOTAL 2001-2007.

²⁹ A.N.E.P., Consejo de Educación Secundaria, *Normas de Funcionamiento de Bachillerato y Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado para Estudiantes Extraedad y/o Adolescentes con Condicionamientos Laborales*, 1996.

cepcionales, tales como la extraedad, trabajo o cualquier otra limitante que impida que asistan a los liceos que se rigen por las disposiciones generales.

La inscripción para los cursos de Ciclo Básico y 1º de Bachillerato Diversificado se efectúa por asignatura. Por lo tanto el alumno puede inscribirse en todas o algunas de las asignaturas del curso.

Los directores tienen la facultad de no aceptar la 3ª inscripción en un mismo curso de aquellos alumnos que se hayan inscripto dos veces anteriormente y no hayan aprobado ninguna asignatura.

La evaluación del rendimiento de los estudiantes se efectúa sobre la base de las actuaciones en clase, trabajos escritos, prácticos, investigaciones, entre otros. Además, los docentes aplican estrategias a los efectos de contribuir al desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes.

Se realizan dos reuniones anuales en las cuales participan docentes, directores y adscriptos con los objetivos de intercambiar información sobre los alumnos, coordinar el enfoque global de los cursos, las calificaciones conceptuales y las inasistencias.

Al finalizar los cursos los docentes determinan el aprovechamiento alcanzado por los alumnos en su asignatura. Los fallos finales serán de promoción o examen de acuerdo a lo logrado.

Para segundo y tercero de Bachillerato continúa vigente el Plan 1976³⁰.

La inscripción para los cursos, se efectúa por asignatura. Por lo tanto, el alumno puede inscribirse en todas o algunas de las asignaturas del curso.

Tienen la condición de reglamentados los estudiantes que se inscriban y asistan regularmente a clases. Son considerados libres aquellos que no se hayan inscriptos como reglamentados o hayan perdido tal condición.

Las direcciones de los liceos actualizan las fichas estudiantiles acumulativas a comienzo de los cursos, y proporcionan a los profesores la nómina de los antecedentes escolares de los alumnos reglamentados, los cuales se registran en el libro del profesor.

La evaluación del trabajo del estudiante se realiza por la participación en clase, la realización de tareas y el aprovechamiento de las actividades teóricas y prácticas, así como su comportamiento en el aula.

Los alumnos son juzgados independientemente en cada asignatura y todas las calificaciones se integran en el promedio conceptual. Existen asignaturas que se aprueban por promoción y otras sólo mediante exámenes.

Los exámenes de los cursos de bachillerato se realizan en tres periodos. La calificación obtenida durante el curso es especialmente tenida en cuenta en la calificación global de los exámenes siempre y cuando sea para sumar, nunca para restar. Los fallos de los tribunales examinadores son inapelables.

Hoy se ha puesto en funcionamiento una nueva experiencia con respecto a la educación de alumnos de Extra Edad, pues se está aplicando como experiencia piloto en algunos liceos del país el Plan de Liceos Nocturnos de Bachillerato³¹, que pretende superar las dificultades de planes anteriores y mejorar la inserción de los alumnos en los centros educativos, tratando de superar los graves problemas de deserción y repetición.

En este plan la inscripción a nivel de Bachillerato Diversificado se efectúa por asignatura.

El estudiante puede optar por inscribirse en todas o algunas de las asignaturas del curso.

Existen diferentes modalidades de estudiantes para desarrollo de los cursos, las que pretenden ampliar las posibilidades existentes hasta ahora, para que los alumnos tengan un mejor

³⁰ A.N.E.P., Consejo de Educación Secundaria, *Normas de Funcionamiento de Bachillerato y Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado para Estudiantes Extraedad y/o Adolescentes con Condicionamientos Laborales*, 1976.

³¹ A.N.E.P., Consejo de Educación Secundaria, *Normas de Funcionamiento de Bachillerato y Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado para Estudiantes Extraedad y/o Adolescentes con Condicionamientos Laborales*, 2007.

aprovechamiento del curso. La modalidad Presencial: cuando el estudiante registre una asistencia del 80% o más. Semi-presencial: cuando registre una asistencia del 50% o más sin alcanzar el 80%. Libre asistido: cuando registre una asistencia del 25% o más sin llegar al 50%. Libre: cuando no alcance una asistencia al 25% de las horas de clase.

El diseño de evaluación se ajusta a los programas de las distintas asignaturas y comprende diferentes criterios a tener en cuenta como la evaluación formativa y sumativa, los mínimos de suficiencia, las características de las diversas instancias de las pruebas y exámenes, los modelos para las pruebas para las diversas modalidades.

Existen reuniones bimensuales, en las cuales los docentes de cada institución se reúnen para unificar los criterios de aprendizaje exigidos a los alumnos, establecer la orientación de los cursos y de las pruebas de evaluación, coordinar actividades, planificar la elaboración y el uso del material didáctico, proponer las pruebas de evaluación. Los docentes estructuran y ajustan sus planificaciones cuando corresponde, según los criterios acordados en estas salas.

Al comienzo de cada curso se realizan pruebas de diagnóstico en todas las asignaturas para determinar el nivel de conocimientos de los alumnos y las necesidades de actualización de los mismos, teniendo como fin obtener elementos que le permitan al docente ajustar la planificación del curso a las características de sus alumnos; estimular la reflexión del alumno acerca de las aptitudes, conocimientos y destrezas adquiridas.

Después de efectuada la prueba de diagnóstico, se instrumentan cursos de nivelación, dentro de los primeros quince días del curso. Finalizada la nivelación, se aplica una segunda prueba evaluatoria.

Durante el desarrollo del curso la evaluación del rendimiento del estudiante en cada asignatura se efectúa en base a las actuaciones en clase, trabajos escritos, gráficos, prácticos o de investigación. Todos ellos tendientes a promover la producción y la creatividad del estudiante.

Se realizan dos pruebas especiales de evaluación, ambas de carácter obligatorio; previo a su realización los docentes realizan durante 15 días un apoyo en los contenidos programáticos.

Al finalizar los cursos, el docente establece el nivel de aprovechamiento alcanzado por el alumno para determinar las condiciones de la evaluación final en base a las pruebas realizadas. Para la emisión del fallo de la prueba final o del examen se tiene en cuenta la actuación del alumno durante el curso.

Este plan se aplica en algunos liceos nocturnos de Segundo y Tercero de Bachillerato Diversificado como experiencia piloto, mientras el Consejo de Educación Secundaria no determine su aplicación en otros establecimientos educativos.

Los desafíos más grandes que tienen los liceos nocturnos son atraer a más jóvenes y adultos a animarse a volver a estudiar, así como combatir la deserción y la repetición de los que ya están cursando, pues son estos los principales problemas que presentan los nocturnos hoy, para que todos esos jóvenes que buscan una segunda oportunidad no la desaprovechen.

Otro de los grandes desafíos de la educación para adultos es lograr una sociedad más justa, pues no se han superado las desigualdades, siendo la exclusión social y la violencia graves problemas de nuestra sociedad, especialmente para las mujeres jóvenes. Esto hace imprescindible incorporar la “*dimensión de género*” en el abordaje de los problemas educativos, que permita considerar las relaciones sociales entre mujeres y hombres, basadas en una nueva construcción cultural³².

La *violencia* (en las aulas, en la vida familiar, en las relaciones sociales, en el trabajo.) es el emergente de la profundidad y gravedad de la crisis de las sociedades contemporáneas³³.

³² “Grupo Derecho y Género”, Facultad de Derecho, Integrante de la Red temática de Género de la Universidad de la República, “Aporte a la Comisión Organizadora del Debate Educativo”, 2007.

³³ *Ibidem*.

“La educación no retiene a jóvenes que viven difícilmente en «una sociedad con miedo», una sociedad que comienza a plantearse la ajenidad: los que se fueron, los que aspiran a irse, los que no están”³⁴.

Se hace necesario escoger una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal³⁵.

Por todo eso la propuesta de educación de jóvenes y adultos debería de ser flexible y transformarse, según las necesidades, dando una oferta eficaz que garantice la inserción de todos los jóvenes a la enseñanza media.

Aulas comunitarias. Las Aulas Comunitarias son para jóvenes que hayan abandonado el sistema educativo o se encuentren en una condición de vulnerabilidad social y económica: “Con el plan Aulas Comunitarias, Secundaria y el Ministerio de Desarrollo Social (Mides) intentan desafiar las condiciones sociales más difíciles para lograr reinsertar a los jóvenes que se alejaron de la educación formal media. Los llamados «desertores» son aquellos que superan las 50 inasistencias durante el año. Aulas Comunitarias se orienta a la reinsertación de aquellos que abandonaron el liceo y nunca más volvieron”³⁶.

Nueva mirada al Estatuto del alumno (año 2005). Este es el único marco jurídico que ampara al estudiante dentro del centro educativo, marcando sus derechos y obligaciones. Es importante destacar el desconocimiento del mismo por la mayoría de los educandos y la amplitud de interpretación que otorga cada artículo, lo cual permite su aplicación dependiendo de la realidad de cada centro. Asimismo,

lo más novedoso es la implementación del CAP (Consejo Asesor Pedagógico) cuya finalidad es “Actuar como órgano de consulta y opinión de la Dirección sobre el comportamiento de los educandos”, “Proponer medidas de carácter preventivo o correctivo” y “Realizar el seguimiento de los educandos, con un fin pedagógico”³⁷.

Medida que busca disminuir la violencia bajo el diálogo y solucionar conflictos racionalmente; inspirada sin duda en el paradigma de que el mantenimiento del orden legal en una educación democrática no es un acto de represión de las autoridades, sino una dimensión necesaria e ineludible de las funciones del Estado.

Constitución del CODE (Comisión del Debate Educativo). La misma planificó el Congreso Nacional de Educación llevado a cabo en noviembre de 2006. El mismo buscó aunar diferentes puntos de vista: docentes, estudiantes, padres de familia, la ciudadanía en general, constituyendo una fuente de referencia para la futura Ley de Educación, en la cual se oyeron todas las voces. 1200 participantes fueron los que durante tres días trabajaron intensamente para conformar y delimitar los objetivos de la educación a futuro.

Según el Maestro Miguel Soler, el balance del mismo fue positivo puesto que “Nunca habíamos tenido un Congreso tan comparativo, tan abierto, tan numeroso”³⁸.

Afianzamiento de los Equipos multidisciplinarios, conformados por una Asistente social y una Psicóloga, que permita la contención de aquellos jóvenes con problemáticas que no pueden ser abordadas únicamente desde el docente.

³⁴ Morás, Luis Eduardo, “Violencia en los comienzos de siglo: Mujeres, Niños, Jóvenes y Adultos mayores”, Ponencia en Seminario realizado en el Centro Cultural de España de Montevideo, 27 y 28 /11/2007.

³⁵ Delors Jacques, Compendio, *La Educación*, Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, Ed. UNESCO, pág 12.

³⁶ LA REPÚBLICA, octubre de 2007.

³⁷ *Estatuto del Estudiante de educación Media*, (Acta N° 47 Resolución N° 2).

³⁸ Revista enlaCES N° 2, marzo de 2007, págs. 4-7.

4. ACTIVIDADES DE LA ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE 2006-2008

El siguiente es un informe realizado por la Mesa Permanente de la ATD de Secundaria, que hemos ajustado a los espacios disponibles: *“La Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria (ATD) funciona de acuerdo al artículo 19 de la Ley 15.739, reglamentada por la circular 1950 del CODICEN de la ANEP. Está compuesta por 190 delegados electos por voto secreto y obligatorio para todos los docentes de Secundaria con más de un año de antigüedad en el sub sistema, siendo elegibles los docentes que tienen más de tres años en el mismo. La elección se realiza cada tres años con el control de la Corte Electoral.*

La ATD Nacional tiene carácter asesor para el Consejo de Educación Secundaria y también facultades de iniciativa en asuntos de Educación General. Se reúne ordinariamente por un máximo de siete días consecutivos en el año, y puede ser convocada extraordinariamente por un máximo de cinco días más. También existen asambleas liceales, que tienen su ámbito autónomo y se convocan dos veces al año para tratar los temas de la Asamblea Nacional, elaborando informes que son considerados por las instancias nacionales y por las Comisiones Permanentes que actúan durante todo el año y son electas entre los delegados nacionales. De esa manera, entre las Asambleas Liceales, la Asamblea Nacional y las Comisiones Permanentes se establece un intercambio que permite expresar el pensamiento de los docentes del subsistema y llevar adelante la labor de asesoramiento y las iniciativas que correspondan. Para dar continuidad a la Asamblea, ésta elige de su seno –también por tres años– a una Mesa Permanente de cinco miembros, que se encarga de la tarea cotidiana, el relacionamiento con el Consejo de Secundaria y, en ocasiones, con el CODICEN de la ANEP. La última elección se realizó en 2005, y la próxima será en octubre de 2008. El periodo

de la actual Asamblea es 2006-2009. Para hacer un balance de lo realizado en este período debemos separar dos aspectos: lo producido hacia los problemas concretos de Secundaria y de ANEP y las iniciativas en torno al Debate Educativo, el posterior Congreso Nacional de Educación y la discusión sobre la Ley de Educación, que está en pleno proceso.

Hacia la interna de Secundaria, las principales tareas tienen que ver con la Reformulación 2006, con las llamadas ‘políticas de inclusión’ y con la profesionalización docente.

El cese del Plan 96 para ciclo básico era un reclamo de las ATD desde que éste se inició.

De igual manera, se solicitó el fin del plan 2003 para Bachillerato. El Consejo de Educación Secundaria resolvió trabajar para su sustituir esos planes por la Reformulación 2006. Para ello creó la Comisión de Planeamiento Educativo y Gestión (CPEG), en la que la ATD estuvo representada por seis delegados electos en el seno de la Asamblea en febrero de 2006. A su vez, esa comisión se dividió en tres para tratar temas específicos: Ciclo Básico, Bachillerato y Liceos Nocturnos y Extraedad. En cada una de ellas trabajaron dos de los seis delegados de la ATD que participaron en la CPEG. Para esa importante tarea la Mesa Permanente planteó al CES que los delegados deberían estar exonerados de parte de su carga horaria y que además se debía asegurar el funcionamiento de las Comisiones Permanentes de la ATD que respaldaban su actuación.

Ambas condiciones se resolvieron favorablemente a mediados de 2006, luego de intensas gestiones de la Mesa frente al Consejo.

La Reformulación en Ciclo Básico sustituyó los planes 96 y 86 (con el ajuste del 93).

Prácticamente se universalizó en 2008, aunque quedan, en el ámbito rural, los CEI y 7º, 8º y 9º. En ese sentido, la ATD entien-

de que la Reformulación en el medio rural deb e pensarse con otra perspectiva, por lo que la XXV Asamblea resolvió la creación de una Comisión Permanente que ya está en funciones. En Bachillerato, la reformulación comenzó a aplicarse en 2006, pero se mantuvo el plan 2003, que desaparecerá recién en 2010. Para ese momento podrá decirse que prácticamente se universalizará la Reformulación 2006 en el ámbito de Secundaria, con la excepción de los liceos Nocturnos y Extraedad, que trabajan sobre el plan 94 y sobre los cuales el CES prepara importantes modificaciones, que incluyen la modalidad libre asistido y la semestralización”.

En el informe la ATD Nacional ha señalado su postura crítica frente a la Reformulación 2006. “Entiende que se trata de una transición hacia un plan que deberá ser estudiado con mayor cuidado, trabajando en el orden inverso al que se usó en la Reformulación. Ese plan deberá primero definir fines, objetivos y perfil de egreso, luego estructura curricular y finalmente programas. El proceso deberá tener carácter piloto y un seguimiento muy meticuloso”.

“[...] En otros ámbitos también la ATD tiene delegados participando en diferentes comisiones: la de Transporte Docente, la de Sexualidad y la de Ausentismo Docente en el CES. Estatuto del Funcionario Docente y Modificaciones de la Circular 1950 en el CODICEN. Asimismo se participó en las siguientes comisiones: Política de Lenguas, Educación Rural, ambas en el seno del CODICEN. Además, una vez al mes la Mesa se reúne con las Mesas Permanentes de las ATD de UTU, Primaria y Formación Docente, tratando temas de interés común.

Desde el año 2005, la Mesa Permanente de la ATD participó con un delegado, con voz y sin voto, en las sesiones del CES. La Mesa que comenzó a actuar en 2006 designó a dos profesores para esa tarea, que cumplieron hasta marzo de 2007”. Actualmente se retiró de esa delegatura.

“[...] la ATD Nacional participó, durante el año 2006, del Debate Educativo convocado por el MEC, la ANEP y la UdelAR. Asimismo estuvo representada por 25 delegados en el Primer Congreso de Educación ‘Maestro Julio Castro’, realizado a fines de noviembre y principios de diciembre del mismo año”.

Esos documentos fueron elaborados por la Comisión de Nuevas Propuestas y Ley de Educación y en ellos se analizaban los principales lineamientos para una nueva Ley de Educación. Esos documentos y el elaborado en setiembre por la XXII Asamblea Nacional, sirvieron de guías para la actuación de los 25 delegados de la ATD en el Congreso, los que fueron elegidos respetando la proporcionalidad de las listas nacionales en la elección de setiembre de 2005.

La delegación evaluó positivamente el resultado del Congreso y ha mantenido su representación en la Comisión de Seguimiento, (organismo aprobado por el propio encuentro) a los efectos de “garantizar su continuidad, en el sentido de la difusión de los documentos surgidos y del seguimiento de las resoluciones, de cara a la nueva ley...”

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Luego de todo este análisis creemos importante dejar planteadas, a modo de interrogantes y de disparadores para una reflexión generalizada, las siguientes puntualizaciones:

¿A qué se deberá la caída en la tendencia de fuerte crecimiento de la matrícula de secundaria que revierte el gran incremento de los años 90 del siglo pasado?

En un contexto donde los abandonos se agudizan a nivel de bachillerato, ¿cuál es la importancia que le debemos dar a la enseñanza para alumnos extraedad y personas con condicionamiento laboral?

¿Cuán lejos nos encontramos de la universalización de la educación?

¿Qué estrategias podremos instrumentar para revertir la brecha cada vez más amplia

entre la minoría de los alumnos que logran buenos resultados al pasar por el sistema educativo y esa inmensa mayoría que no los logra?

¿Se ha hecho reflexionar suficientemente a los estudiantes, respecto al rol que juega la Educación en la “*construcción del ciudadano/a*”?

¿Qué medidas urgentes implementar para restaurar la armonía en las relaciones entre todos los órdenes integrantes de la comunidad educativa?

La enseñanza y la práctica de una educación basada en los Derechos Humanos como eje transversal del currículum, ¿podrá ser una buena contención para detener o disminuir la violencia imperante entre los jóvenes?

En este sentido podemos señalar que nos encontramos en un escenario de reformas educativas que apuntan, principalmente, a:

Terminar con la educación diferenciada, gestando desde la cúspide como desde cada centro educativo, la construcción de principios que respalden la equidad y la igualdad.

Tomar decisiones acerca de aspectos curriculares y gerenciales que permitan una educación de calidad.

Apuntar a solucionar el agravamiento de algunos viejos problemas del sistema educativo que hoy se profundizan cada vez más con el aumento de la pobreza y la marginalidad.

Todo ello bajo el mismo sistema burocrático-organizativo que provenía de períodos anteriores de la educación y, siempre, bajo el gran desafío de compatibilizar los tiempos políticos con los tiempos burocráticos y los pedagógicos que generalmente tienen urgencias dispares entre sí. Aspecto que nos lleva a pensar que la reforma de la educación dependerá del accionar de los actores educativos en todos sus niveles, para enfrentar los retos que plantean las actuales prácticas.

En definitiva, el gran desafío de la educación es responder al interrogante acerca de la capacidad de respuesta del sistema educativo ante la propuesta inclusora de un número importante de jóvenes que ingresan a los centros con diversas problemáticas, pero sin encontrar allí la contención necesaria que permita mantenerlos dentro del sistema y cumplir con el derecho esencial: una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Balance de dos años de gestión. ANEP/CODICEN Reformulación Planes 2006

LA GACETA, ANEP n° 1, mayo 2007

Anuario estadístico de Educación 2007. MEC. (17ma. Ed.), <http://www.mec.gub.uy/educación/estadística/htm>

Circulares del CES: 1980/90; 2077/92; 1625/(ref.); De los Derechos y Deberes de los estudiantes

Estatuto del Funcionario Docente

Estatuto del Funcionario Administrativo

Datos estadísticos, Organigrama de la institución lineal y Organización administrativa: Oficina de Estadísticas del CES.

Obras consultadas

Hargreaves, Andy.- *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid, 1996

Naciones Unidas Uruguay.-*Objetivos de Desarrollo del Milenio en Uruguay*.

Documento base para la discusión nacional. Trilce, Montevideo, 2003

Vázquez, Tabaré.- *El gobierno del cambio. La transición responsable*. FESUR, Montevideo, 2004

Unidad temática de Derechos de las ciudadanas.- *El Uruguay Equitativo*. FESUR, Montevideo, 2004

OACDH Naciones Unidas.- *Los Derechos Humanos y la reducción de la pobreza. Un marco conceptual*. Nueva York/Ginebra, 2004

Pérez Aguirre, Luis SJ.- *Desnudo de seguridades. Reflexiones para una acción transformadora*. Trilce, Montevideo, 2001

Mosca, Luis SJ y Pérez Aguirre, Luis SJ.- *Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora*. Trilce, Montevideo, 2006

Mancebo, Esther.- *La equidad educativa en Uruguay*- Informe SERPAJ en Derechos Humanos en el Uruguay, Montevideo, 2004

Blenzio, Mariana.- "Discriminación en la Enseñanza. Ley 17.224 de 24/12/03". En REVISTA DE DERECHOS HUMANOS. Cátedra UNESCO. Año 2, N° 2, FCU, Montevideo, 2004

Aróstegui, Julio y Saborido, Jorge.- "¿Hacia una nueva

época? Los años 90". Cap. 15 en *Orígenes y problemas del mundo contemporáneo*. Biblos, Buenos Aires, 2001

Amorío, D., Carril, E. y Varela, C.- "Significados de maternidad y paternidad en adolescentes de estratos bajos y medios de Montevideo". En *Proyecto Género y Generaciones*. Coord. Alejandra López. Trilce, Montevideo, 2006

Tedesco, Juan C.- Jornadas de sensibilización de la experiencia piloto. Conferencias dictadas en Montevideo. 1996. Impreso en CODICEN-ANEP.

Vázquez, Susana.- "Género y democracia participativa". En "Género: violencia y equidad. Participación y exclusión". Curso para graduados. Grupo Derecho y Género. Ideas, 2004.

"Violencia en los comienzos del siglo: mujeres, niños, jóvenes y adultos mayores". Resumen ejecutivo del Seminario realizado en el Centro Cultural de España en Montevideo, 27 y 28/11/07.

Programa de Educación en Sexualidad. CES, Montevideo, 2007

"La ética en la formación y práctica docente: enfoques multidisciplinares". DFyPD. setiembre-octubre 1998. En *Memoria Anual* 1998

García Canclini, N.- *Culturas híbridadas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México, 1985

Pérez Gómez, Ángel.- *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Miño y Dávila, Madrid, 1999.

López Gómez, Alejandra (Coordinadora) y otros.- *Proyecto Género y Generaciones. Reproducción biológica de la población uruguaya*. Tomo I. Trilce, Montevideo 2006.

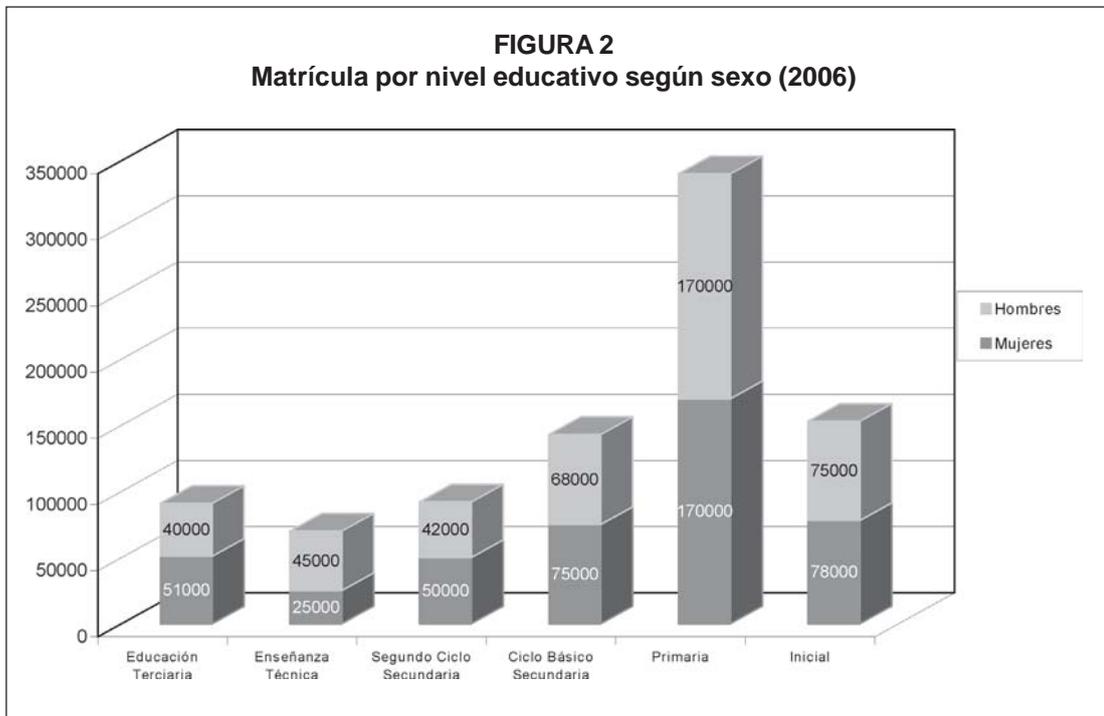
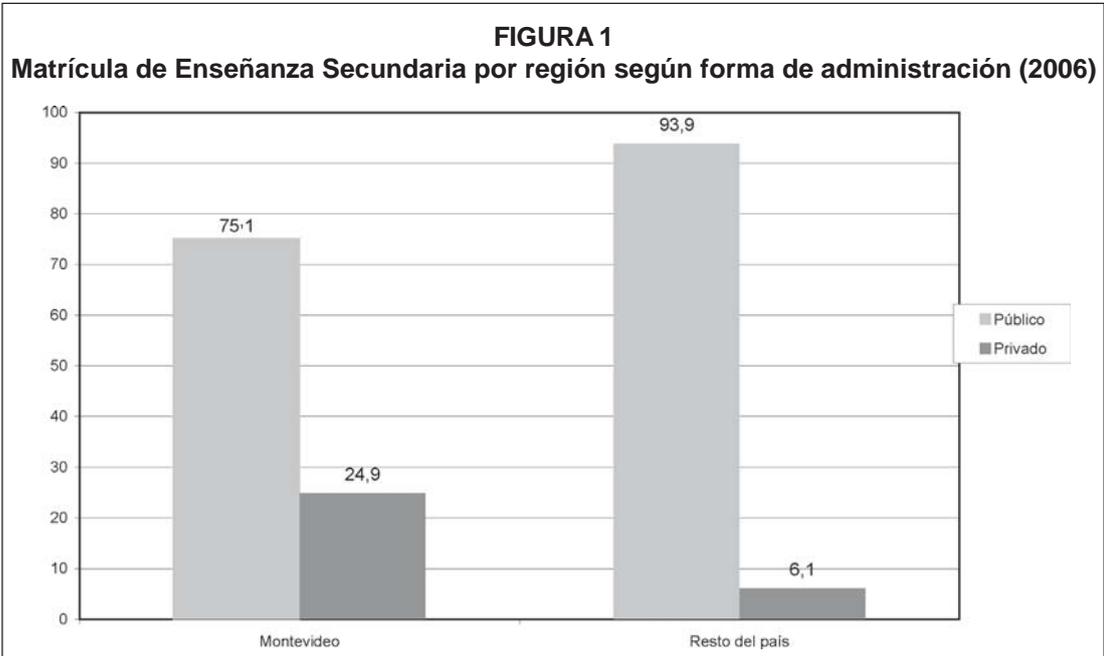
CINVE.- Para entender la economía del Uruguay. FCU, Montevideo, 2006

Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti G., Aguerrondo, J.- *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Troquel, Buenos Aires, 1999.

Delors, Jacques.- Compendio. *La Educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. UNESCO.

en la CES.- Revista del Consejo de Educación Secundaria. Nos. 1, 2 y 3. Montevideo. 2005, 2006, 2007, 2008.

ANEXOS



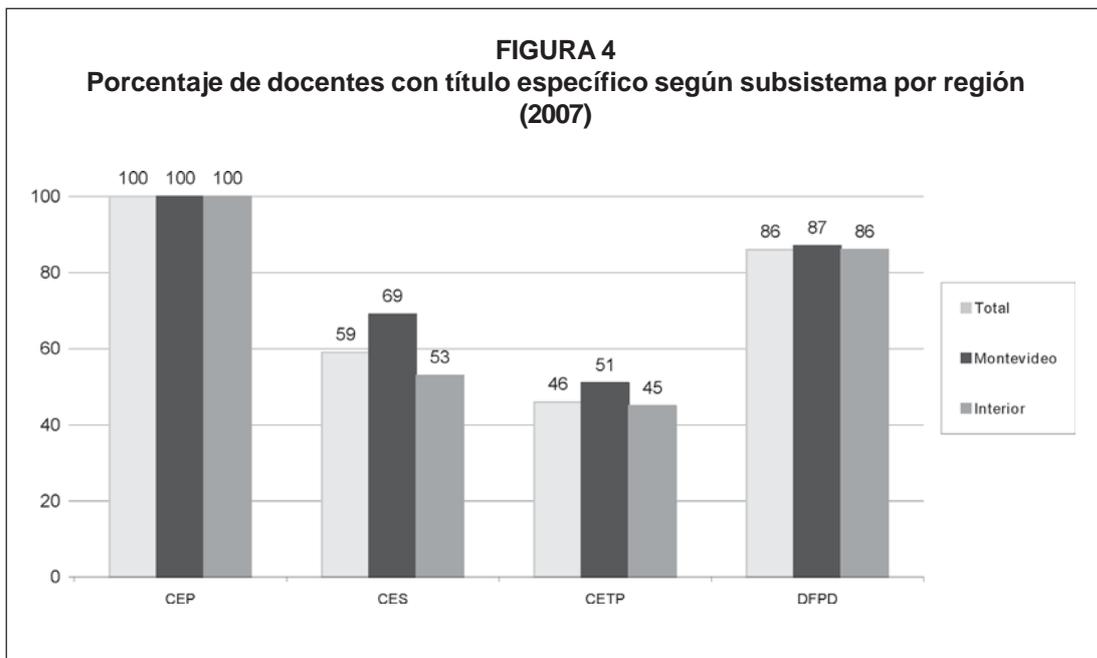
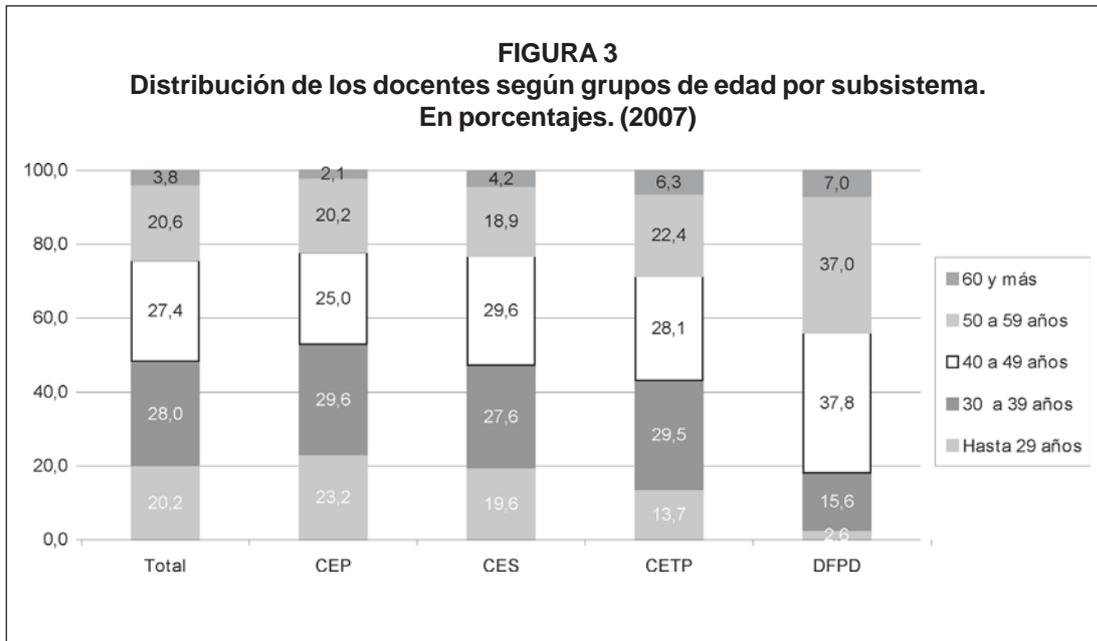


FIGURA 5
Docentes de ANEP según autovaloración del dominio de la informática por subsistema (2007)

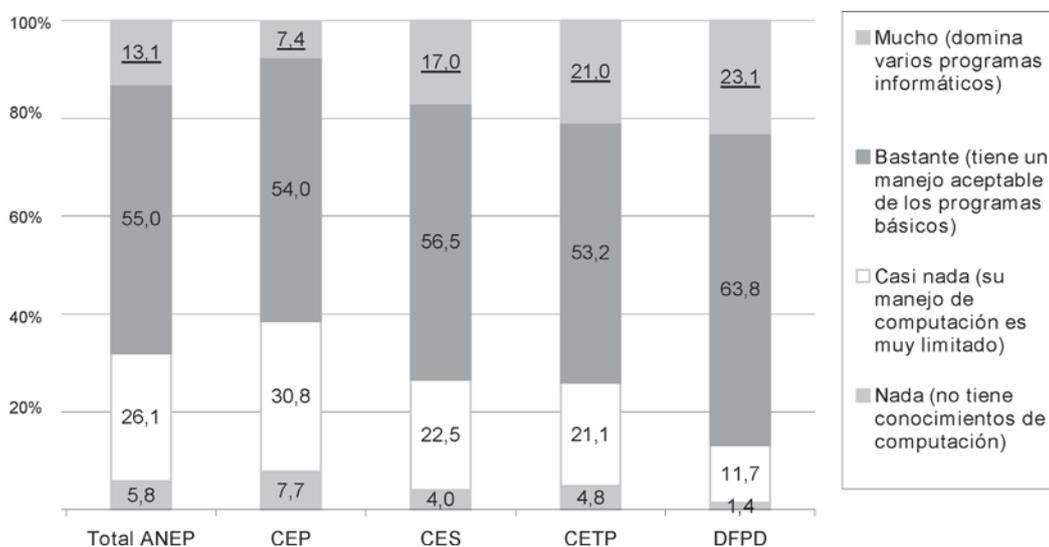


FIGURA 6
Evolución del salario real docente por cargo. Año 2000=Base 100. (2000-2006)

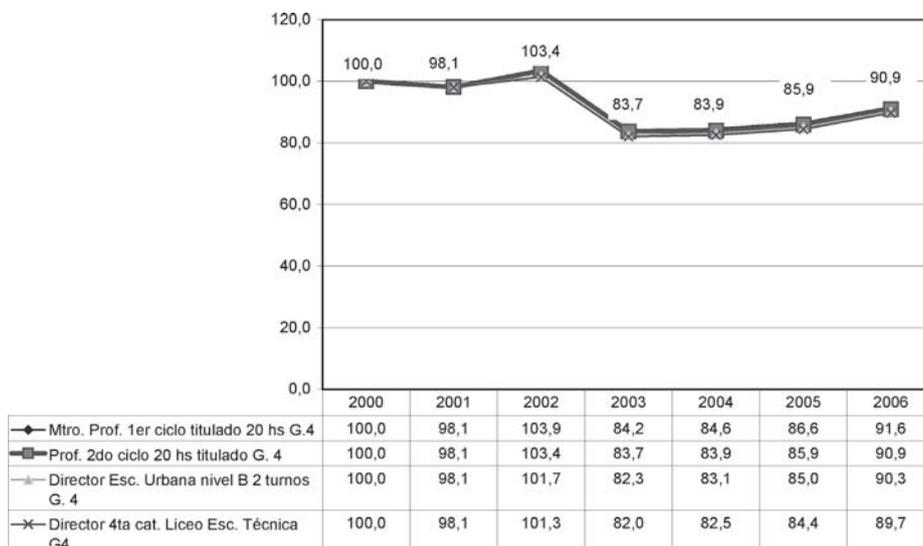


FIGURA 7
Organigrama liceal

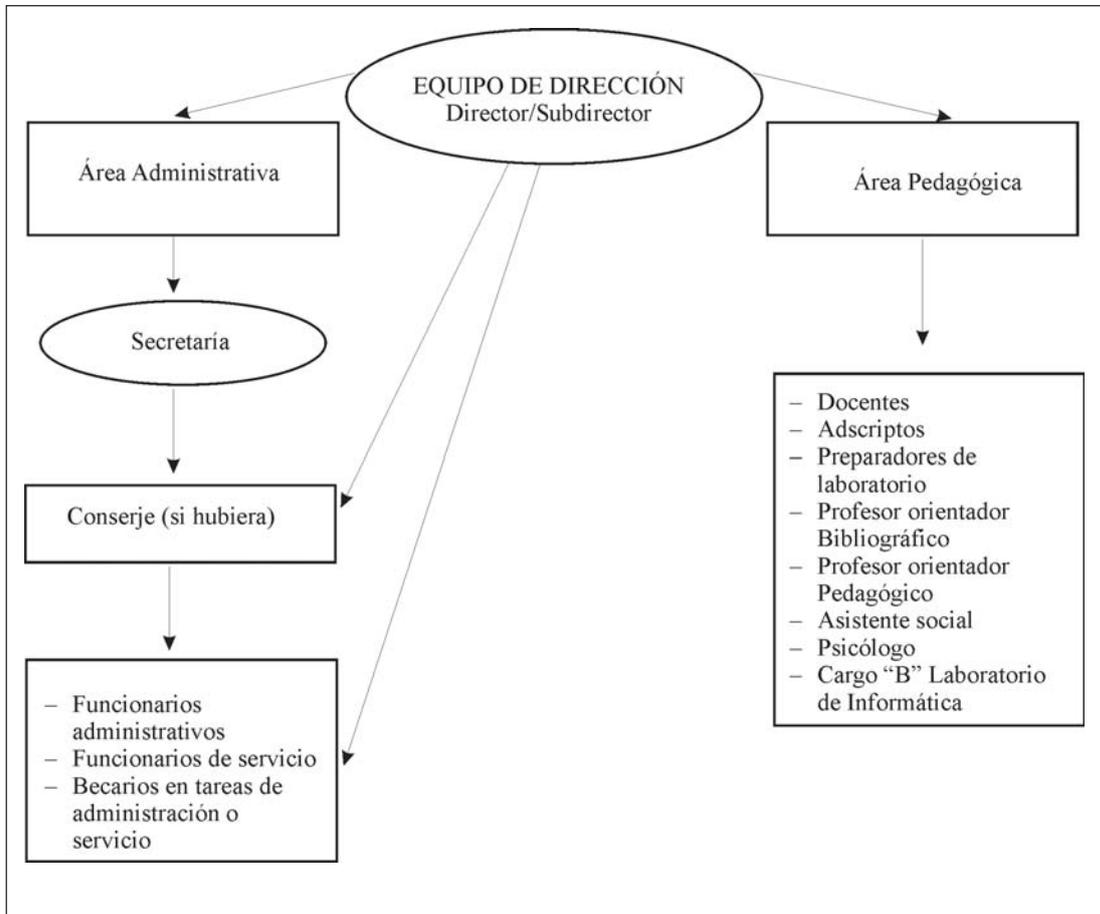


FIGURA 8
Evolución del Producto Interno Bruto. Precios constantes. Base 83 en miles
(2000-2006)

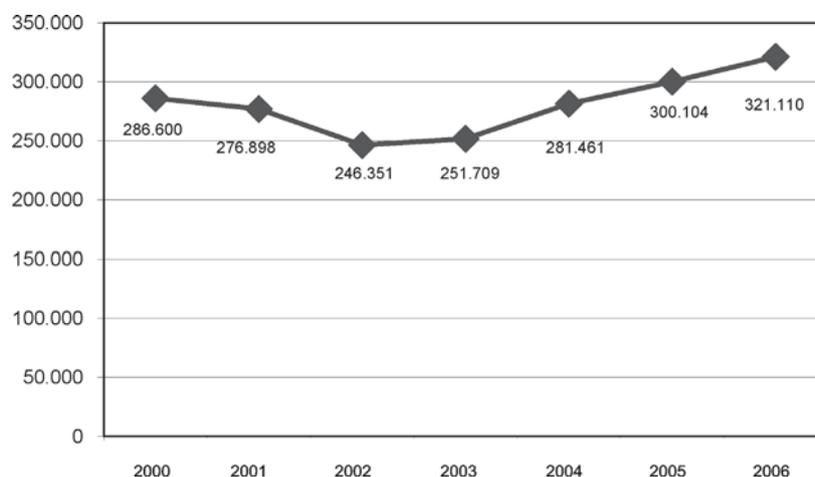


FIGURA 9
Evolución de la pobreza y la indigencia.
(Localidades de 5.000 o más habitantes. 2001-2006)

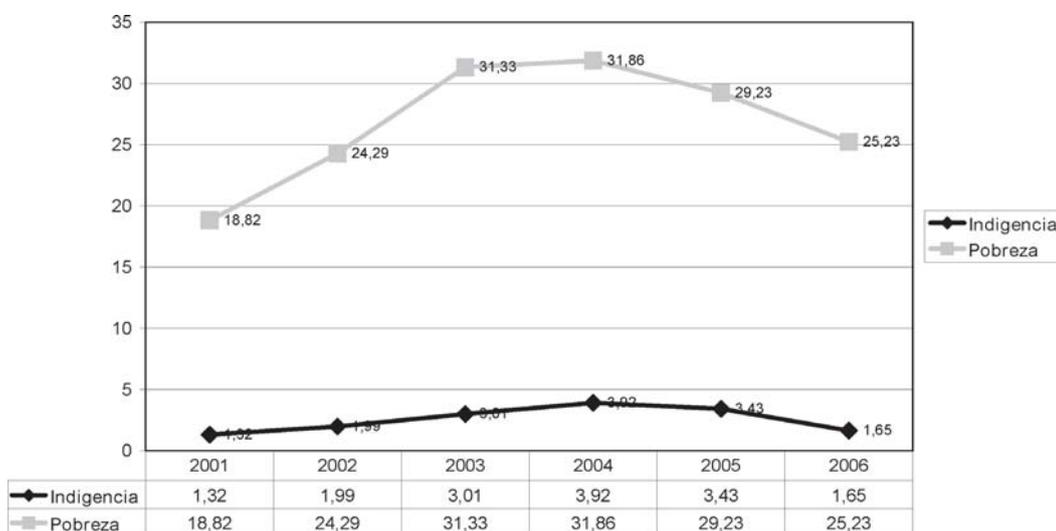


FIGURA 10
Porcentajes de pobreza por grupos de edad.
(Localidades de 5.000 o más habitantes. Año 2006)

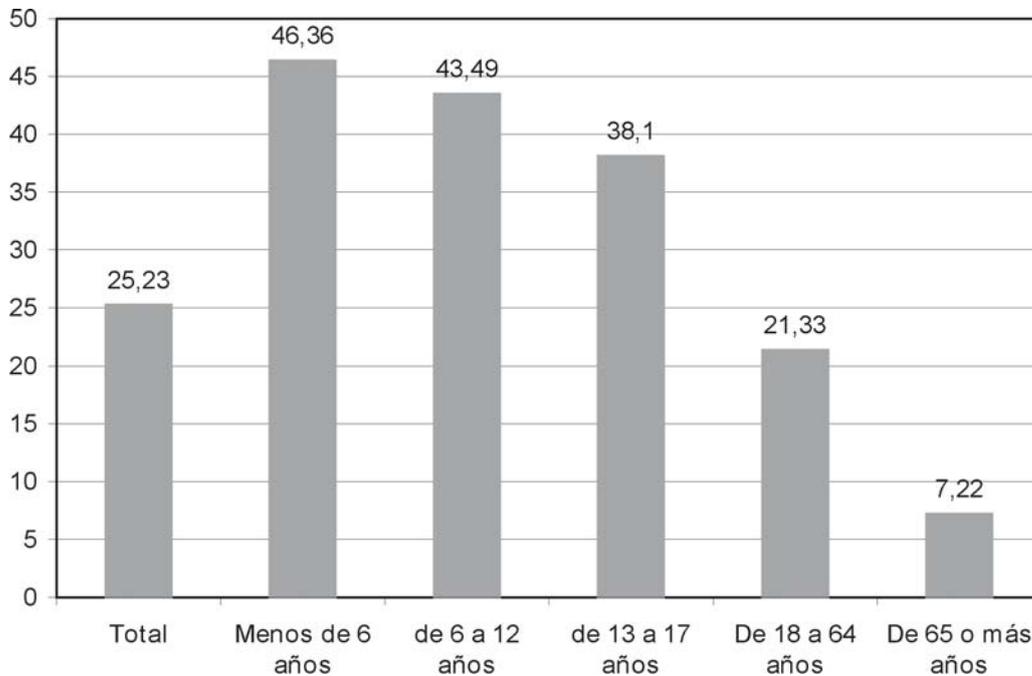


FIGURA 11
Repetición, deserción y envío a exámenes libres en Enseñanza Secundaria Pública.
Primero a cuarto grado: turno diurno (2000 - 2006)

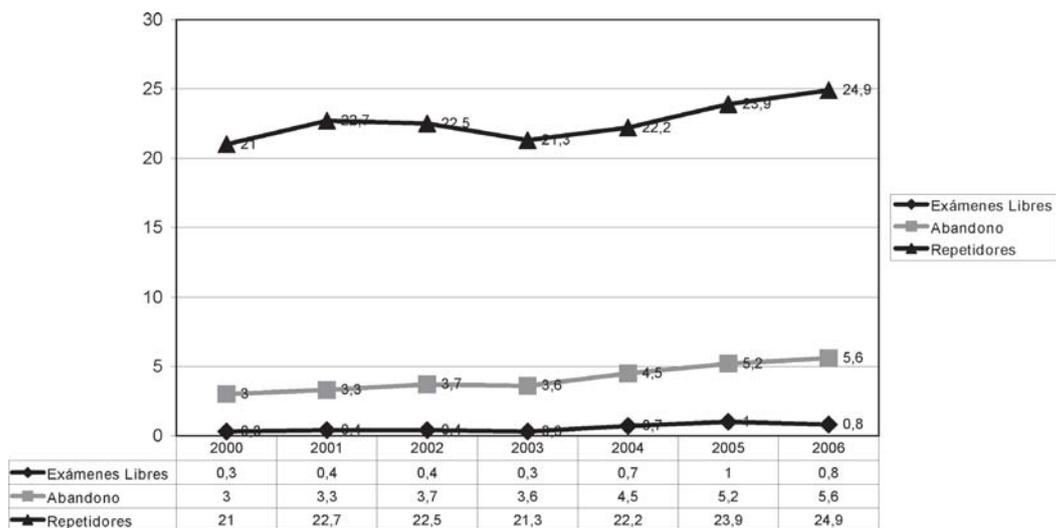
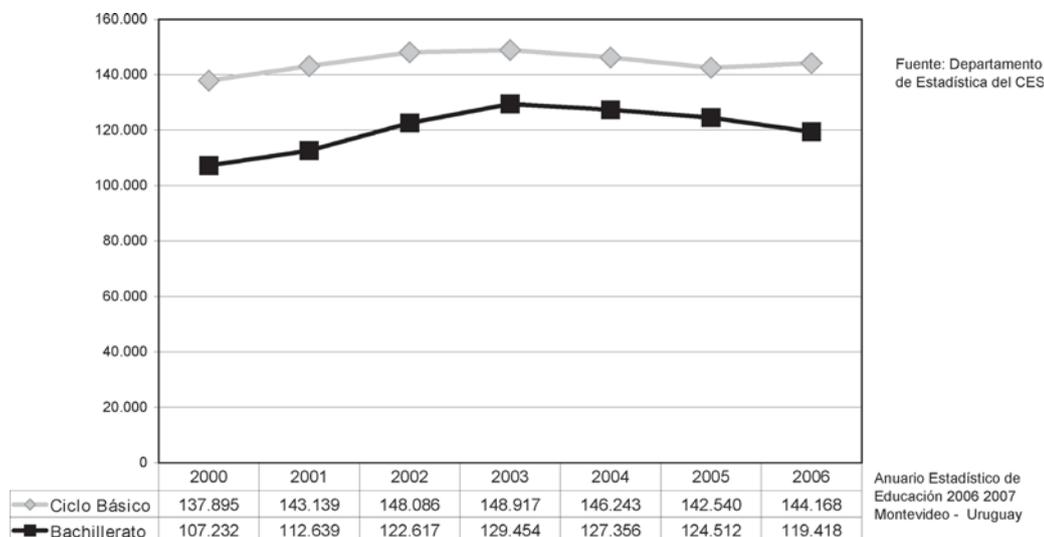


FIGURA 12
Matrícula de Educación Secundaria por Ciclo (2000 - 2006)



CUADRO 1
Jóvenes de 15 a 20 años por asistencia a algún establecimiento y actividad según nivel educativo máximo alcanzado (Todo el país, Año 2006)

	Asiste y trabaja o busca trabajo	Asiste y no trabaja ni busca trabajo	No asiste y trabaja o busca trabajo	No asiste, o trabaja y no busca trabajo	Total
Sin instrucción			0,1	0,2	0,3
Primaria incompleta	0,1	0,8	1,3	1,2	3,5
Primaria completa			5,8	3,8	9,6
Ciclo Básico secundaria incompleto	1,9	9,3	6,2	3,0	20,4
Ciclo Básico y cursos básicos de UTU incompleto	1,9	3,4	1,1	0,4	6,9
Ciclo Básico secundaria completo			4,2	1,6	5,8
Ciclo Básico y cursos básicos de UTU completo			0,5	0,0	0,5
Secundaria segundo ciclo incompleto	6,3	24,8	4,0	1,2	36,3
Secundaria segundo ciclo completo			1,3	0,5	1,7
UTU cursos superiores o terciarios incompleto	1,3	3,1	0,4	0,1	4,9
UTU cursos superiores o terciarios completo			0,5	0,1	0,5
Formación terciaria incompleta	2,8	6,4	0,1	0,0	0,1
Formación terciaria completa			0,1	0,0	0,1
Total	14,4	47,9	25,7	12,1	100

CUADRO 2
Número de alumnos en los tres primeros niveles educativos.

	Educación inicial			Educación primaria			Educación media		
	INICIAL TOTAL (100%)	PUBLICA %	PRIVADA %	PRIMARIA TOTAL (100%)	PUBLICA %	PRIVADA %	MEDIA TOTAL (100%)	PUBLICA %	PRIVADA %
Total	106636	76,7	23,3	365879	85,9	14,1	329521	88,9	11,1
Montevideo	39728	61,6	38,4	129448	75,4	24,6	134130	7,6	20,4
Resto del País	66908	85,7	14,3	236431	91,6	8,4	195391	95,2	4,8
Artigas	2823	95,7	4,3	11035	97,9	2,1	8713	100	0
Canelones	15858	80,8	19,2	55854	88,8	11,2	4661	94,2	5,6
Cerro Largo	2946	91,2	8,8	11307	95,4	4,6	23	97,2	2,8
Colonia	38308	9,5	10,5	12559	94,1	5,9	12227	99,7	0,3
Durazno	1996	88,3	11,7	7450	91,7	8,3	6502	97,2	2,8
Flores	924	79,9	20,1	2774	86,8	13,2	2767	94,3	5,7
Florida	2269	89,3	10,7	7632	94,5	5,5	6250	95,8	4,2
Lavalleja	2109	82,0	18,0	6577	89,0	11,0	5991	94,4	5,6
Maldonado	5537	69,3	30,7	18086	80,9	19,1	13981	87,7	12,3
Paysandu	3950	89,5	10,5	14924	91,7	8,3	11177	93,4	6,6
Rio Negro	2066	91,6	8,4	7185	95,4	4,6	5697	97,5	2,5
Rivera	4082	91,3	8,7	14459	95,9	4,1	11123	95,4	4,6
Rocha	2311	88,5	11,5	8437	92,4	7,6	7868	95,8	4,2
Salto	4947	85,4	14,6	17273	92,5	7,5	13383	94,8	5,2
San Jose	3159	91,8	8,2	11557	95,1	4,9	9999	96,4	3,6
Soriano	2994	87,8	12,2	10629	90,4	9,6	9035	96,8	3,2
Tacuarembó	3438	89,8	10,2	12139	95,3	4,7	9580	95,5	4,5
Treinta y Tres	1667	95,6	4,4	6554	97,3	2,7	5384	97,2	2,8

Fuente: Anuario Estadístico de Educación 2006-2007

CUADRO 3
Repetición en enseñanza pública por grandes
regiones según grado
 (Año 2006, turno diurno)

	Montevideo	Resto del País	Total
Primero	41.4	21.6	28.3
Segundo	30.9	18.5	22.4
Tercero	32.9	19.5	23.8
Cuarto	28.5	21.6	23.9

Fuente: Departamento de Estadística del CES

CUADRO 4
Porcentaje de asistencia insuficiente[1] por años según contexto
sociocultural de la escuela
 (Primer año y primero a sexto año, año 2006)

		Contexto sociocultural de la escuela					Total
		Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	
Nivel escolar	Primer año	3,7	5,1	6,6	8,6	11,4	8,7
	Primero a Sexto año	2,1	3,3	4	5,6	7,6	5,6

[1] Asistencia Insuficiente es el porcentaje de alumnos que asistieron más de 70 días, pero menos de 140 días en el año (calculado a partir de matrícula de diciembre del año).

CUADRO 5
Evolución de la repetición por grado y contexto sociocultural de la escuela (2006)

		Contexto sociocultural de la escuela					Total
		Muy favorable	Favorable	Medio	Desfavorable	Muy desfavorable	
Nivel escolar	Primer año	6,3	9,7	12,6	17	21	16,5
	Segundo año	4,3	6,4	7,9	10,5	12,7	10,2
	Tercer año	3,7	4,4	6,4	8,3	9,3	7,7
	Cuarto año	2,6	3,4	4,4	6,5	7,4	5,9
	Quinto año	2	2,6	3,3	5,1	5,8	4,5
	Sexto año	0,6	1,5	1,7	2,1	2,9	2,1

Fuente: Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística del CODICEN (datos del año 2006)

CUADRO 6

**Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño en la escala de Ciencias
Datos de el país con mejor desempeño, Uruguay y el de menor desempeño) 2006**

	BAJO 1 (>335)	NIVEL 1 (335-409)	NIVEL 2 (409-484)	NIVEL 3 (484-559)	NIVEL 4 (559-633)	NIVEL 5 (633-708)	NIVEL 6 (>708)
Finlandia	0,5	3,6	13,6	29,1	32,2	17,0	3,9
URUGUAY	16,7	25,4	29,8	19,7	6,9	1,3	0,1
Kirguistan	58,2	28,2	10,0	2,9	0,7	0,0	0,0

CUADRO 7

**Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño en la escala de Matemática
datos de el país con mejor desempeño, Uruguay y el de menor desempeño**

	BAJO 1 (>335)	NIVEL 1 (335-409)	NIVEL 2 (409-484)	NIVEL 3 (484-559)	NIVEL 4 (559-633)	NIVEL 5 (633-708)	NIVEL 6 (>708)
Finlandia	1,1	4,8	14,4	27,2	28,1	18,1	6,3
URUGUAY	24,4	21,7	24,3	183,3	8,2	2,6	0,6
Kirguistan	72,9	16,5	7,1	2,8	0,7	0,0	0,0

Uruguay en PISA 2006 - Programa ANEP-PISA - ANEP CODICEN

CUADRO 8

**Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño
en la escala de Lectura.**

	BAJO 1 (>335)	NIVEL 1 (335-409)	NIVEL 2 (409-484)	NIVEL 3 (484-559)	NIVEL 4 (559-633)	NIVEL 5 (633-708)	NIVEL 6 (>708)
Finlandia	0,8	4	15,5	31,2	31,8	16,7	–
URUGUAY	25,3	21,3	23,4	18	8,9	3,1	–

CAPÍTULO 9

La Educación Secundaria uruguaya

Actualización de diagnóstico, políticas de desarrollo y perspectivas de la Educación Secundaria¹

¹ Este Capítulo fue elaborado por el Consejo de Educación Secundaria en base al Proyecto de Presupuesto (2005-2009), las adecuaciones establecidas en los Proyectos de Rendición de Cuentas (2006, 2007 y 2008), documentos de diagnóstico y evaluaciones del período 2005 a 2008, Proyectos de Inversión y Proyectos Educativos.

La redacción final del mismo correspondió al Consejero Prof. Martín Pasturino.



Consideraciones iniciales

Este capítulo representa una visión del Consejo de Educación Secundaria al final de la Administración. Se trata de una actualización de diagnóstico, una historia reciente, con lo difícil que esto puede ser. No obstante, no se trata de un balance, ni una visión edulcorada de los avances realizados en el período. Es una reflexión en el cuarto año de gestión, con una particular mirada a la historia de la enseñanza secundaria y con la perspectiva de sus desafíos futuros. El momento es particularmente clave en la medida que se encuentra a consideración del Parlamento un proyecto de ley de educación remitido por el Poder Ejecutivo que propone separar el ciclo básico del bachillerato en dos subsistemas.

Una primera advertencia y *contextualización*. Dentro de la enumeración acerca de los problemas en la educación que hace el reconocido sociólogo de la Université de Genève, Phillippe Perrenoud, señala como uno de los problemas típicos cuando las administraciones entrantes culpabilizan a la “herencia maldita” de la administración anterior. Muy lejos de ello, y reconociendo los esfuerzos de las administraciones anteriores, no podemos evadir señalar que la actual Administración ingresó al Consejo de Educación Secundaria en un contexto particularmente complejo generado por las reformas de los noventa, la crisis socioeconómica del año 2002, elevadas tasas de po-

breza juvenil (más de un 45%) y signado por las altas expectativas creadas ante un gobierno de izquierda que accede por primera vez a administrar el Estado y, en consecuencia, a la educación.

En efecto, las reformas de los noventa, particularmente las llevadas a cabo en el Ciclo Básico, significaron un bloqueo institucional del Consejo de Educación Secundaria, que polarizó las posiciones sobre la pertinencia o no de dicha reforma y que conformó –al menos– dos bloques que atravesaron la organización desde los mandos medios (Directores e Inspectores) hasta las propias salas de profesores, donde el diálogo, la tolerancia, la discusión en base a argumentos técnicos, estuvieron prácticamente ausentes por diez años, lo que derivó en visiones maniqueas. Este bloqueo sucedió más allá de las bondades o insuficiencias del Plan 1996; no se trata de evaluar la reforma de los noventa desde sus intenciones explícitas en los documentos o resultados primarios –con los que se puede estar de acuerdo–, pues en políticas públicas se evalúa no sólo por los impactos, sino que también por la sustentabilidad del proyecto, a través de su articulación proactiva con los actores principales. Los impactos de una política deben poder mantenerse en el tiempo, porque las políticas educativas no se evalúan en términos de quinquenios, y mucho menos cuando éstas dejan a la organización con serias dificultades de trabajo en término de proyectos estratégicos institucionales.

Esta situación de carácter organizacional, con consecuencias para la implementación de una política pública y el impacto en el “estado de ánimo” en la institución, fue –sin dudas– un inhibidor para el desarrollo de políticas o al menos un “*buffer*” que dilató los acuerdos, señaló e intentó interdictar actores (en términos de reformistas y *contrarreformistas*) e hizo arduo el trabajo para llegar a consensos claves y explícitos con los colectivos docentes y con los actores sustantivos del sistema educativo. No obstante, se llegó a acuerdos importantes, generales y muchas veces lábil, que se sustentaron en diferentes lecturas de un mismo objeto de análisis, pero que –sin embargo– permitieron avanzar dentro de un sistema bloqueado, donde la desconfianza era la primera *convidada de piedra* en las reuniones de trabajo. La estrategia seguida por el Consejo de Educación Secundaria fue pasar de la reforma de arriba-abajo a una de abajo-arriba, donde el diálogo, el tiempo de análisis y la negociación se privilegiaron frente a la celeridad y la perfección técnica de la propuesta. De esta manera, el diálogo interno institucional fue canalizado mediante comisiones amplias que integraban estamentos institucionales orgánicos (Directores, Inspectores, etc.) junto a delegados de la ATD y/o del Sindicato. A partir de allí, se retomaron elementos de políticas educativas que fueron exitosas en las reformas de los ochenta y noventa, y se fueron alcanzando acuerdos que culminaron con una reformulación curricular de primer y segundo ciclo (Plan Reformulación 2006), aceptada por todos, incluso por el sector privado de la educación que nunca había ingresado en el Plan 1996.

Así pues, la reforma curricular Reformulación 2006 –tanto de Ciclo Básico como del Bachillerato– fue una reforma que se realizó en un tiempo record (tres años) y no sufrió los avatares políticos y de confrontación interna o social que sufrieron las reformas de 1986 y 1996. Al tiempo que se lograba un consenso institucional, tanto las comisiones como el Consejo integraban a la discusión elementos claves que permitieran la actualización del deba-

te en base a las mejores prácticas y debates internacionales sobre educación media: la extensión de la jornada educativa, los problemas de calidad, las *estrategias pedagógicas inclusoras*, las nuevas modalidades de evaluación, la renovación de contenidos curriculares, etc.

Así, se dio vuelta la página de disensos de los noventa y se comenzó a transitar sobre el conjunto de las políticas y dimensiones que hacen a la sustancia de la gestión de los Liceos, de la organización a nivel central y de la interacción con las políticas sociales del Estado.

Además del bloqueo institucional generado por las reformas curriculares, se mantenían déficit en los salarios docentes, en la carrera docente y condiciones de trabajo, en la estructura organizacional del Consejo y la administración (más propias de los años sesenta que del siglo XXI), así como en la infraestructura edilicia (más allá del esfuerzo de inversión realizado en los últimos quince años a partir de préstamos internacionales). Asimismo, es particularmente deficitaria la información relevante para la toma de decisiones en lo que respecta a indicadores educativos fiables que permitan el desarrollo oportuno de políticas, tanto a nivel de Liceos como a nivel central. Por otra parte, como se señalará más adelante, más allá de un incremento importante en la tasa de acceso a la educación secundaria, se mantienen –en los últimos veinte años– guarismos preocupantes de fracaso escolar (deserción o desistimiento y *repitencia* de grados) en el Ciclo Básico y en los Bachilleratos.

En estas consideraciones iniciales, es necesario reconocer los esfuerzos por investigar a la educación uruguaya, por comprenderla, por analizarla, por diagnosticarla y por proponer líneas de trabajo para su desarrollo. Hay dos hitos singulares: el Informe de la CIDE (1965) y las investigaciones llevadas a cabo entre los años 1989 y 1994 desde la CEPAL, Oficina de Montevideo. Posteriormente, son importantes los trabajos de investigación realizados desde los programas MECAEP (con fondos del Banco Mundial) y UTU-BID,

MESYFOD y posteriormente MEMFOD (con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo). Asimismo, resultan importantes los trabajos realizados desde el CODICEN a partir de la creación de la Gerencia de Investigación y Estadísticas, y las cada vez más frecuentes investigaciones sobre educación que se están desarrollando desde la academia. Los marcos referenciales, los hallazgos empíricos de tantos años de investigación sobre la educación media uruguaya han sido el sustento del desarrollo de las políticas educativas en el último medio siglo largo del Consejo de Educación Secundaria.

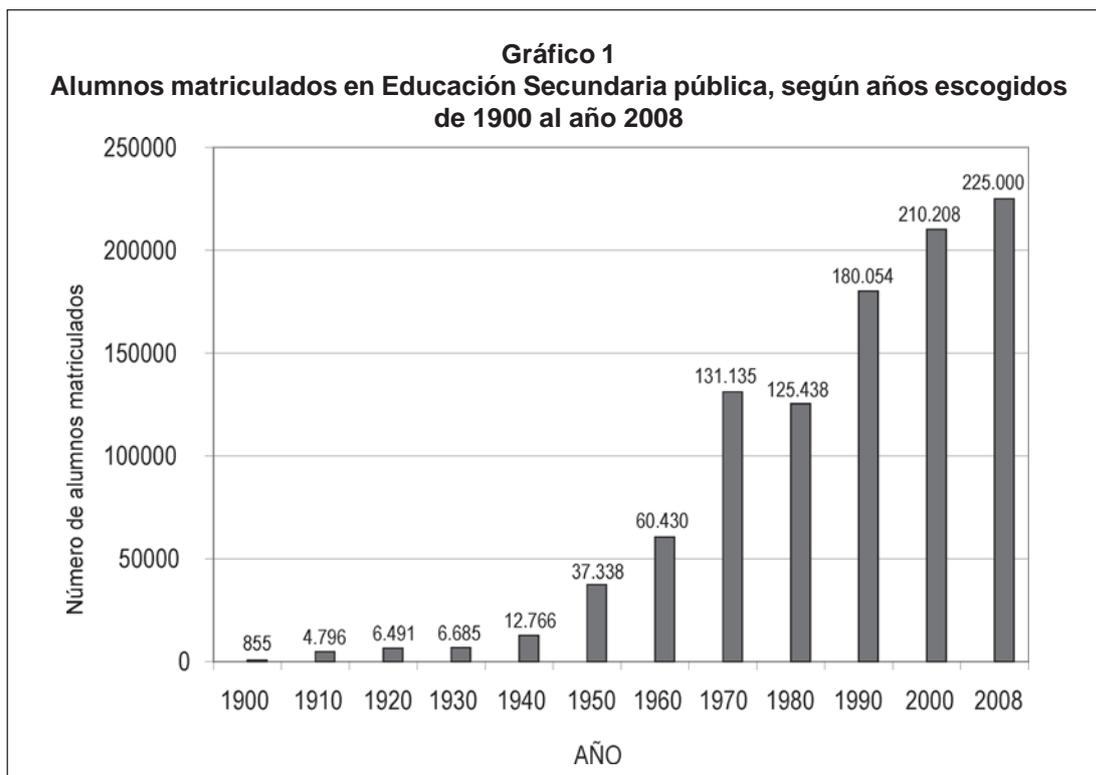
Finalmente, el plantearse las perspectivas de la Educación Secundaria en el Siglo XXI supone reconocer un nuevo escenario social, cultural, económico y político propio de la sociedad del conocimiento. En un contexto global de cambio acelerado, la generación de conocimiento, su aplicación creativa a las realidades nacionales, y la democratización del acceso de toda la sociedad al mismo, es un factor fundamental para un desarrollo incluyente. El progreso futuro de los países estará cada vez más vinculado al desarrollo de capacidades para crear, utilizar y difundir conocimiento. La Educación debe responder a estos desafíos a través de la elevación sustantiva de los niveles de formación de la población. Una educación integral, sólida, de calidad, que tenga como propósito formar ciudadanos, individuos críticos, reflexivos e impulsores del cambio hacia una sociedad cada vez más justa. Esto implica formar en una concepción amplia y nueva de ciudadanía en todas sus dimensiones, que incluya el desarrollar competencias para el ejercicio pleno de los derechos sociales y políticos, y para la inserción en el mundo del trabajo. En este contexto, la función principal de la educación, y especialmente de la educación media, es la permanente lucha por inclusión de las nuevas generaciones a la sociedad del conocimiento; sólo de esta manera se logrará una sociedad integrada en un modelo de desarrollo sustentable e incluyente.

1. Una nueva mirada al desarrollo de la enseñanza secundaria

En los capítulos anteriores se da cuenta de la historia de la enseñanza secundaria desde múltiples miradas y períodos. Así, reconociendo e interpretando el pasado de la enseñanza secundaria, esta breve reseña pretende revisar el presente a la luz de la prioridad que la sociedad y el Estado le dieron en el último medio siglo, tanto desde sus aspectos culturales como materiales. El “pacto fundacional”² de la enseñanza secundaria generó una impronta y una cultura que aún hoy está presente en los Liceos (especialmente en los de Bachillerato y en los Departamentales), su carácter preuniversitario y –a la luz de la pedagogía comparada– su carácter selectivo. Por otra parte, y esta es la tesis principal de este subcapítulo, la masificación de la educación media uruguaya vino de la mano de la crisis del modelo de desarrollo del Estado de Bienestar uruguayo y –en consecuencia– de escasez persistente de recursos, en términos comparados con otros países. Situaciones similares a la acontecida en la enseñanza secundaria Argentina.

Una de las ideas recurrentes en el imaginario colectivo de la educación media uruguaya, más específicamente “del Liceo”, es la creencia *manriqueana* que los tiempos pasados fueron mejores; idea que trae consigo –como decía un viejo médico– “recetas viejas para nuevas enfermedades”. Otra de las ideas recurrentes de la actualidad es creer que nuestro sistema educativo medio es uno de los peores y causa o raíz de todos –o de la mayoría de– los males de la sociedad. Existen evidencias que ni una afirmación, ni la otra, son ciertas, que en el pasado nuestra educación no era lo tan democrática y de calidad que creíamos, ni que en la actualidad tengamos problemas tan diferentes o sensiblemente más agudos que países con iguales niveles de desarrollo.

² La expresión “pacto fundacional” alude a la norma inicial y contexto cultural que define la función principal que la sociedad le encomienda al nuevo órgano que se crea.



Fuente: INE y CES

La educación secundaria es el eslabón más débil de los sistemas educativos de hoy, es el locus principal de la batalla por la universalización y por la inclusión de las democracias del siglo XXI, es el nivel más complejo en función de los cambios producidos en las familias, en las sociedades emergentes de la actual etapa del desarrollo del capitalismo, la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad en red, y –fundamentalmente– por los cambios en las culturas juveniles. Así, todos los países tienen como foco de atención a la educación media, como clave de la democratización de la sociedad, como eje articulador de la equidad y el ascenso social, como fundamento para el desarrollo humano.

1.1. La masificación tardía de la educación secundaria uruguaya

Los países desarrollados comenzaron tempranamente la generalización de la enseñanza

media, esta etapa del desarrollo del sistema educativo coincidió generalmente con los momentos culminantes de los *Welfare State*, ello sucedió en los años 40 y 50.

En nuestro país, si bien la creación de los liceos Departamentales fue un hito importante a principios del Siglo XX, la educación media uruguaya comienza su período de crecimiento a fines de la década de los 40, después de su separación de la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica del año 1935. Como se observa en el gráfico 1, la matrícula del Consejo de Enseñanza Secundaria se triplica entre los años 40 y 50, partiendo de 37.000 alumnos, para recibir a 60.000 alumnos en el año 1960.

Desde el estudio de la CIDE –en la década de los sesenta– el país se puso como meta lograr 9 años de educación básica para las nuevas generaciones. En aquel entonces se trataba de una meta ambiciosa basada en estadísticas y proyecciones propias de los grandes planes que se generaron en toda

Cuadro 1
Matrícula de Enseñanza Secundaria Pública en 1963 y 2003, por ciclos, según región geográfica. Variación acumulada total y variación acumulativa anual.

	1963		2003		Variación 2003/1963		Variación acumulada anual 2003/1963	
	1er Ciclo (1° a 4°)	2do Ciclo (5° y 6°)	1° a 4°	5° y 6°	1° a 4°	5° y 6°	1° a 4°	5° y 6°
Montevideo	25268	9010	57382	33.921	127%	276%	2,1%	3,4%
Interior	27296	4169	107013	43.051	292%	933%	3,5%	6,0%
Total	52564	13179	164395	76972	213%	484%	2,9%	4,5%

Fuente: Proyecto de Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal del Consejo de Educación Secundaria, año 2007.

América Latina en ese período. Como se observa en el siguiente cuadro, los avances producidos en los últimos cuarenta años (1963-2003) son significativos: 213% de incremento de 1° a 4° grado, 484% en 5° y 6° grado, y una variación anual acumulada de 2,9% en los cuatro primeros años y 4,5% en los dos años de bachillerato, con un notorio énfasis en el Interior del país. No obstante el objetivo de asegurar 9 años de educación (6 años de educación primaria y 3 años de educación media) a las nuevas generaciones no se ha logrado, sigue siendo un objetivo que se han planteado las sucesivas Administraciones de la Educación.

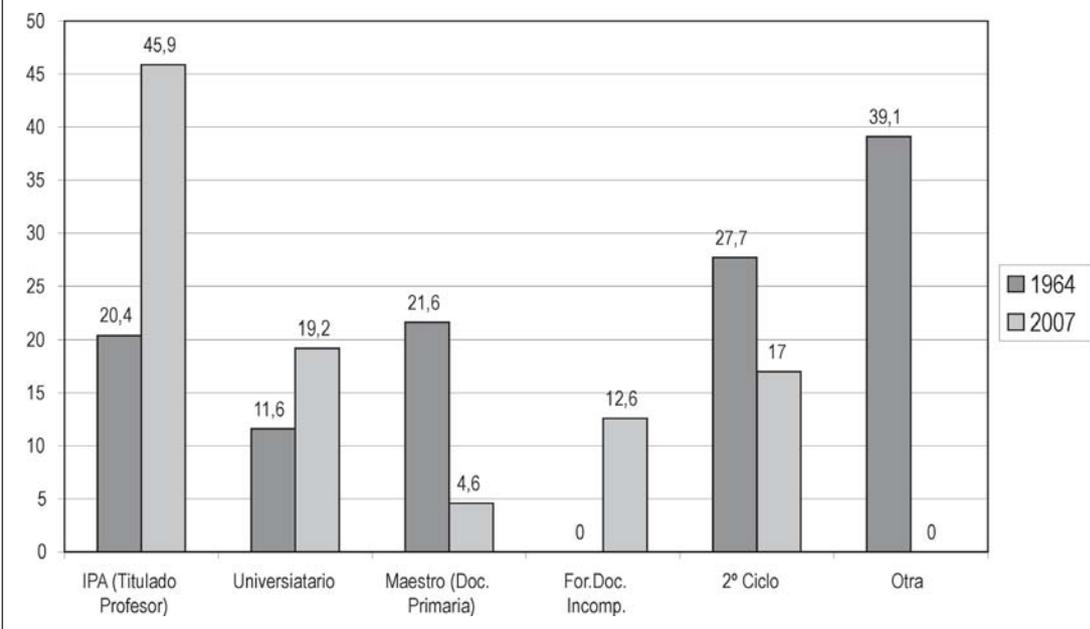
En este largo período (1963-2003) se produjeron avances, estancamientos y retrocesos que guardan relación con fenómenos políticos, sociales y económicos.

A diferencia de la educación primaria, cuya expansión mayor –y universalización– se alcanza en la mitad del Siglo XX, con una dotación presupuestal que permitía los recursos materiales, la Educación Secundaria se encontró con el primer período de expansión de la matrícula en el inicio de la crisis del Estado de Bienestar; en consecuencia, no coincidieron las demandas del crecimiento de la Educación Secundaria con el incremento de recursos necesarios para este

fenómeno, como ocurrió con la Educación Primaria. A partir de este desajuste entre demanda de recursos y crecimiento, los demás períodos de incremento de cobertura, duplicación de matrícula entre 1950 y 1960, y el incremento permanente de alumnos a partir de la restauración democrática, tuvieron como constante una baja o bajísima dotación de recursos. Como veremos, en niveles de asignación de recursos de los más bajos del mundo en relación al PBI, que es una de las maneras de observar el esfuerzo que realiza una Nación por la educación.

Masificación y bajos recursos en la segunda mitad del siglo XX, es decir, crecimiento de la demanda de plazas y escasez de presupuesto, fueron la base de un continuo déficit de las condiciones materiales, de infraestructura y del deterioro del status y de los salarios de los profesores, que sufrieron la caída mayor entre los años 1960 y 1980. Así el Consejo de Educación Secundaria tuvo que acoger nuevos contingentes de alumnos en los Liceos a través del incremento de turnos, el incremento de alumnos por grupo y la disminución de la hora docente, que llegó hasta 30 minutos en cuatro turnos (tres turnos diurnos y uno nocturno), cuando la tendencia mundial era de llegar a Liceos de un solo turno.

Gráfico 2
Nivel educativo de los docentes de enseñanza secundaria en dos períodos de expansión de la matrícula y reclutamiento de docentes. Años 1964 (período de duplicación) y 2007 (período de 20 años de crecimiento constante). En porcentajes.



Fuente: Informe de la CIDE-Ministerio de Instrucción Pública (1965) para el año 1964 y Avance del Censo Docente de la Administración Nacional de Educación Pública (2008) para el año 2007.

1.2. Un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes

La masificación de la enseñanza secundaria, especialmente a partir de los años sesenta, con el deterioro del status de los docentes y de los salarios, trajo como consecuencia la incorporación de profesores sin los niveles educativos necesarios. Se reclutaron recién egresados de los bachilleratos, egresados de cuarto año y maestros; en el mejor de los casos se reclutaron estudiantes universitarios en Montevideo y desertores de la Universidad en el Interior; y se mantuvo niveles de calidad en base a profesionales universitarios y los escasos egresados del tardíamente creado Instituto de Profesores Artigas.

En el gráfico 2 se observa el nivel educativo de los docentes de enseñanza secundaria en porcentajes, en dos períodos, a mitad de la

década de los años 60 (etapa de mayor crecimiento) y en la actualidad (culminación de la etapa de crecimiento fácil de la matrícula). Como se observa en este gráfico, la composición de la plantilla docente en el año 1964 estaba lejos de ser la ideal, sólo 2 de cada 10 profesores tenía formación específica para el nivel (egresados del IPA), 1 de cada 10 era profesional universitario, 2 de cada 10 era maestro de enseñanza primaria, 27,7% tenía el nivel de egreso en el cual daba clases y casi 40% tenía otro nivel, mayoritariamente con cuarto año de educación secundaria aprobado. Naturalmente, era mayoritario el número de docentes sin formación y su condición laboral era de carácter precario. En estas condiciones el Consejo de Educación Secundaria debió dar cuenta del ingreso masivo de nuevos estudiantes y en un contexto de bajos recursos.

Antes de los años 40 eran muy pocos los jóvenes que accedían a la enseñanza media, que era considerada como antesala de la Universidad, a partir de los años 60 ingresan cada vez más alumnos, se reducen los recursos en términos relativos, se reclutan nuevos docentes con bajas calificaciones y, en consecuencia, se produce un continuo deterioro de la calidad educativa. Los cursos finales del ciclo, los bachilleratos, eran alcanzados por un número muy reducido de estudiantes, y los cursos tenían características típicamente selectivas. Aun así, la enseñanza media era el pasaporte para el ascenso social para aquellos jóvenes esforzados que lograban concluirla. Medio siglo de esfuerzos de formación de docentes de educación media no han logrado universalizar la titulación de los docentes; así, aún queda un 12 % con formación docente incompleta y 17% con sólo segundo ciclo de enseñanza secundaria. Asunto, este último, que se tratará adelante.

La educación secundaria presenta problemas endémicos propios de un desarrollo incompleto, de bajas asignaciones presupuestales en los últimos cuarenta años y de transformaciones profundas en la sociedad, en el mercado de trabajo, en la economía, en las familias y en las culturas juveniles que acceden a este nivel educativo.

Mientras la Educación Primaria llegó a la universalización, casi sesenta años después de promulgada la Ley de Educación Común en 1877, que definía como obligatorio el nivel, con recursos y voluntad política persistente en la medida que tenía como pacto fundacional la creación de la nación, la enseñanza secundaria se vio en permanentes vaivenes en cuanto a la voluntad política de señalarla como obligatoria. Esta voluntad aparece en la Constitución de 1996 en forma compartida con la enseñanza agraria e industrial, cuando señala en el artículo 70 que “*Son obligatorias la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial*”. Esta acepción de obligatoriedad de la enseñanza media en la Constitución vigente no distingue niveles o ciclos. Fue recién en la Ley 14.101 donde aparece la obli-

gatoriedad del Ciclo Básico, que no es recogida posteriormente por la Ley 15.739. Recién ahora el proyecto de Ley de Educación presentado por el Poder Ejecutivo y que está a estudio del Parlamento este año (2008), recoge la obligatoriedad de la enseñanza media e incluye la necesidad de desarrollar un plan para alcanzar el objetivo.

1.3. La dificultad de procesar cambios

Otro problema que presenta la enseñanza secundaria es la dificultad para procesar cambios. Si bien las reformas suelen ser integrales, la dimensión más visible o destacada es la curricular, en la medida que se suele entender que esta dimensión curricular es la que hace el ajuste temporal del sistema educativo en relación a los cambios producidos en la sociedad, la economía, la cultura y la política.

Tomando la dimensión curricular para observar el problema de inercia y resistencia a los cambios en Educación Secundaria, veamos los distintos períodos en que se propuso cambios y los resultados que se produjeron. En el caso del primer ciclo, luego del Plan 1941 (realizado a seis años de su creación como Ente autónomo educativo) se realizaron reformas cada 10 años: 1976, 1986, 1996 y 2006. Cada una de ellas en situaciones de gobierno distintas, con recursos diferentes y con desiguales grados de participación de los actores. Por otra parte, el Plan 1963 surge de la iniciativa de los docentes a través de la asamblea artículo 40, precursora de la ATD (Asamblea Técnico Docente). Este Plan presentaba innovaciones importantes; no obstante, la falta de recursos específicos, así como las resistencias institucionales internas, llevó a que sólo quedara como Plan Piloto en unos pocos Liceos.

La reforma del año 1976 fue en plena dictadura, realizada en cónclaves cívico-militares y abarcaba los dos ciclos. En el primer ciclo introduce una modalidad UTU con

10 horas de taller, en una concepción conocida como dualización de la educación básica (un trayecto curricular en los Liceos para amplios sectores del interior del país y las clases medias de Montevideo, y un trayecto técnico profesional destinado a las clases populares). Como se señala en el capítulo que describe el período, la reforma 1976 se llevó a cabo en una situación de avasallamiento de los derechos humanos, con particular saña en el campo de la educación. El golpe principal se dio a través de la destitución de profesores y la incorporación de docentes con bajo nivel educativo mediante un celoso registro de categorías de “fe democrática” (A, B y C) y la discrecionalidad propia de regímenes dictatoriales. La resistencia principal era a la dictadura, y la reforma se procesó rápidamente en los dos ciclos.

La reforma del año 1986 introduce un concepto distinto de primer ciclo de enseñanza media considerándolo “Ciclo Básico Único”, integrador de conocimientos hasta el noveno grado. De esta manera, trata de incluir al ciclo básico que se dictaba en la UTU, lo que significó grandes resistencias de parte de los profesores, y a la postre una adecuación del plan original al mantenimiento de dos modalidades. En el caso de educación secundaria el problema principal fue introducir dimensiones curriculares optativas y técnicas; como sucede -casi siempre- los aspectos más innovadores de los planes quedan en manos de los profesores más *inexperientes*, lo que generó insatisfacción por los resultados, dando lugar a marchas y contramarchas curriculares.

En el año 1990 se comienza el trabajo para una reforma de los Bachilleratos (Plan piloto 1993). La principal innovación fue la inclusión de la educación técnico profesional y la amplia participación. Al igual que el Plan 1963, el Plan 1993 careció de recursos económicos y se desarrolló en pocos centros educativos, a la vez que se discontinuó en los Bachilleratos Técnicos del CETP.

La reforma de 1996 introduce cambios en distintas dimensiones del Ciclo Básico. Al

igual que en el Plan 1986 abarca tanto los cursos dictados en los liceos como en las escuelas técnicas. La reforma curricular introduce una innovación importante al disponer los cursos por áreas del conocimiento, lo que a la postre generó una de las principales resistencias. Asimismo, dispone horas de coordinación (25 horas de clase y 5 de coordinación) y una estructura curricular con menos asignaturas y énfasis en matemática, lenguas e idioma español. En el ciclo básico desarrollado en escuelas técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional llegó a universalizarse, mientras que en la órbita del Consejo de Educación Secundaria (donde hubo mayores resistencias) en diez años sólo llegó al 50% de la matrícula. Estudios realizados por MEMFOD señalaban una mayor retención de matrícula que en el Plan 1986, estudios posteriores no encontraron diferencias en rendimientos en aprendizajes entre los Planes 1986 y 1996 (PISA, 2003 y 2006), así como tampoco se observaron impactos finales importantes en reversión de la repetición del ciclo básico, tanto en el Consejo de Educación Secundaria, como en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Por otra parte, la implementación generó serios problemas y enfrentamiento de las autoridades con los sindicatos y las ATD, así como ocupaciones estudiantiles, transformándose en la reforma que generó mayores resistencias, y, tal como lo señaláramos, dejó un importante bloqueo institucional y desconfianza entre actores.

En el cuadro 2, se presentan las distintas reformas curriculares, el nivel o ciclo educativo, la modalidad de implementación, el avance logrado en términos de penetración en la matrícula y, finalmente, la posición adoptada por los sindicatos docentes de educación media (FENAPES y AFUTU), así como las medidas adoptadas en cada caso. Ello en el entendido que los sindicatos son una fuerza trascendente en los procesos de cambio, especialmente por tratarse de gremios con altas tasas relativas de afiliación, organización y recursos económicos, propios de los sindicatos públicos.

Cuadro 2
Principales reformas curriculares de la educación media uruguaya, según nivel educativo, modalidad de implementación y los sindicatos docentes. Años 1963 a 2006.

AÑO	NIVEL EDUCATIVO	MODALIDAD DE IMPLEMENTACIÓN	SINDICATO	Posición del sindicato	Medidas de lucha	Observaciones
1963	Secundaria 1º y 2do. Ciclo	Piloto (9 centros)	(origenes de FENAPES)			Participación de la Asamblea Art. 40 (ATD)
1976	Secundaria 1er y 2do. Ciclo	Total (100% en tres años)	Sindicato con dirigentes destituidos (más de 2000), presos, asesinados, desaparecidos y exiliados.	Lucha contra la dictadura.	denuncia a nivel internacional resistencia	Diseñado en Cónclaves Cívico - Militares durante dictadura.
1986	Secundaria 1er. Ciclo	Progresiva (80% centros)	FENAPES/AFU TU	confrontación	Paros AFUTU	
1993	Secundaria 2do. Ciclo y Técnico Profesional Bachillerato Técnico	Piloto (12 centros)	FENAPES	cooperación crítica		Participa la Asamblea Técnico Docente ATD
1996	Secundaria 1er. Ciclo	Progresiva (50% centros)	FENAPE S/AFUTU	confrontación	Paros y huelga	ocupaciones estudiantiles
1996	Preescolares	Progresiva (100%)	FUM (Magisterio)	cooperación crítica		
1996	Formación Docente	Paralela (al IPA) Interior del país	FENAPES/AFUTU	confrontación	Paros y huelga	ocupaciones estudiantiles
1997	Técnico Profesional (Bachillerato Tecnológico)	Progresiva (100% centros)	AFUTU	confrontación	Paros y huelga	ocupaciones estudiantiles
2004	Secundaria 2do. Ciclo y Técnico Profesional. Bach.	Piloto en Liceos y total en Téc. Prof.	FENAPES/AFUTU	confrontación	propaganda	Participación de ATD de UTU y ATD Secundaria crítica
2006	Secundaria 1er y 2do. Ciclo	Total (100% centros en 3 años)	FENAPES	cooperación crítica	Centradas en la Ley y no en la reforma	Sindicato y ATD participan en la comisión de reforma

Fuente: Martín Pasturino “Las relaciones laborales en el financiamiento educativo. Reflexiones desde el caso uruguayo”. Seminario internacional “Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina”. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Costa Rica, 6 y 7 de octubre de 2008. Se incluye la posición de las ATD en observaciones.

Como se puede observar en el cuadro 2, las reformas más profundas sólo quedaron en Planes Pilotos sin gran penetración matricular, las reformas que pretendían conceptualizar un ciclo unitario en el ámbito de los Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional sufrieron fuertes resistencias, especialmente de los sindicatos, en la medida que impactaban en condiciones de trabajo y en la estabilidad laboral de los docentes interinos o precarios, mayoritarios en Técnico Profesional.

De las dimensiones necesarias o claves para un cambio, rara vez se dieron en forma conjunta: i) recursos económicos, ii) voluntad política mayoritaria, iii) capacidad técnica y iv) participación de los actores claves (Sindicatos y ATD). En el cuadro se puede identificar que

las reformas que progresaron en su aplicación fueron básicamente tres: la del Ciclo Básico Único, Plan 1986; la de los Bachilleratos Tecnológicos del año 1997 y la Reformulación 2006 en primer y segundo ciclo.

La reforma del año 1986, debió replegarse en sus aspiraciones comprehensivas, especialmente en la modalidad técnico-profesional. La reforma de los Bachilleratos Tecnológicos de 1997 (más allá de la resistencia sindical) contó con la participación de la ATD del Consejo de Educación Técnico Profesional, al igual que la reforma del Plan TEMS en Técnico Profesional (2004), aun vigente en esta Administración. La Reformulación 2006, avanzó rápidamente con una visión crítica –pero no *confrontativa*– del Sindicato (FENAPES) y de la ATD. Esta reformulación 2006 fue la

Cuadro 3
Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PBI, según países y quinquenios escogidos. Años 1970 a 2002.

	1970 -1974	1975 -1979	1980 -1984	1985 -1989	1990 -1994	1995 -2000	2001 -2002
Argentina	1,2	1,3	1,4	1,4	1,4	3,8	4,4
Bolivia	3,2	3,0	3,0	3,1	3,2	7,2	6,2
Brasil	1,2	1,2	1,2	1,1	1,1	4,8	4,2
Chile	4,7	4,7	4,5	4,3	4,3	3,3	4,2
Colombia	1,9	1,9	1,9	1,8	1,8	4,4	4,9
Costa Rica	4,7	5,1	5,3	5,4	5,6	5,1	4,9
Ecuador	1,6	1,6	1,5	1,5	1,5	3,5	1,0
El Salvador	3,2	3,3	3,2	3,2	3,2	2,3	2,7
Guatemala	1,9	1,8	1,7	1,6	1,5	1,6	na
Honduras	3,2	3,2	3,2	3,1	3,0	3,6	na
México	1,9	2,0	2,3	2,6	2,8	5,6	5,3
Nicaragua	2,3	2,4	2,4	2,5	2,5	4,6	3,4
Panamá	4,0	3,9	3,9	3,9	4,0	4,6	4,4
Paraguay	1,5	1,5	1,4	1,4	1,5	3,8	4,6
Perú	3,4	3,5	3,5	3,4	3,2	2,2	na
R.Dominicana	2,5	2,3	2,0	1,9	1,9	2,3	2,3
URUGUAY	3,0	2,7	2,7	2,7	2,6	3,1	2,9
Venezuela	3,5	3,6	3,8	3,9	4,0	4,4	na

Fuente: Tomado de CINVE. Estudio sectorial de educación en Uruguay. Informe final, al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Marzo, 2008. Elaborado en base a CEPAL, Ba.de.In.So. (banco de indicadores sociales)

Nota: en fondo gris los guarismos mayores que los de Uruguay.

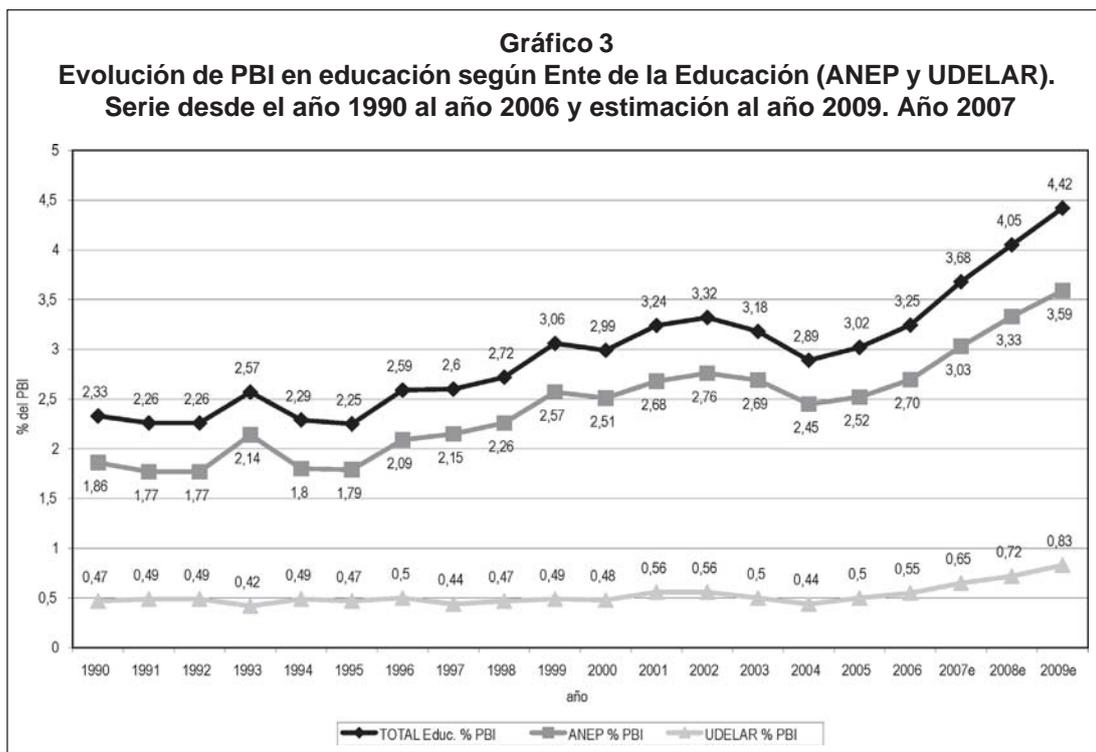
única reforma de los últimos años que fue asumida por la educación privada y militar al segundo año de su aplicación. Las demás reformas tuvieron fuertes resistencias o quedaron en forma piloto, testimonial de las dificultades de cambio. Y en el caso del Plan 1996, generó un bloqueo institucional, como lo señaláramos al principio, que dejó resistencias a cambios que eran necesarios e importantes.

En síntesis, la historia de las reformas en enseñanza media nos dejan un conjunto de lecciones aprendidas propias de la cultura de los actores del sistema: los cambios profundos en la Enseñanza Secundaria requieren recursos económicos, equipos técnicos, voluntad política y participación responsable y comprometida de los actores. Y especialmente, una transformación profunda requiere tiempo y perseverancia en las políticas. El sistema educativo, se ha comportado en el siglo pasado como la sociedad bloqueada de la que habla Crozier (1971): en *“La société bloquée”*, ninguna fuerza logra impulsar al conjunto para el cambio, pero todas tienen el poder de neutralizar las iniciativas de las otras.

2. Una mirada desde los recursos financieros

Como se señaló en al comienzo de este capítulo, la enseñanza media y la enseñanza en general presentaron, en forma persistente, bajos presupuestos a partir de la década de los 60. En el cuadro siguiente se puede observar, en forma comparativa con países escogidos de América Latina, el gasto público en educación como porcentaje de PBI en quinquenios escogidos desde el año 1970 al año 2002.

Como se puede observar en el cuadro 3, Uruguay registró siempre bajos porcentajes del PBI destinados a la educación, excepcionalmente mayores de 3% del PBI. Ocho, de los 18 países, presentaron en el período señalado valores superiores de inversión en educación desde 1970 a 1994, y, en los períodos 1995 a 2002 (luego se verá los años siguientes) 13 países de 18 presentaron inversiones superiores a Uruguay. Es significativa la inversión persistente en el caso de Chile, Panamá y Costa Rica, y los avances de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Venezuela a



Fuente: Martín Pasturino "Las relaciones laborales en el financiamiento educativo. Reflexiones desde el caso uruguayo". Seminario internacional "Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina". Centro de Estudios en Políticas Públicas. Costa Rica, 6 y 7 de octubre de 2008. Nota los años 2007 a 2009 son estimaciones en base a Ley Presupuestal y Rendiciones de Cuenta y Balances Preupuestales.

partir de la década de los 90. Este extremo de baja inversión en el caso de Uruguay, como señaláramos al principio, significó una situación de asfixia presupuestal en momentos en que la educación secundaria uruguaya debía hacerse cargo de la masificación, con el consecuente efecto de deterioro de la calidad e insuficiencia de oferta.

Otro de los problemas señalados en los estudios económicos de la región (CEPAL, 2007, 2008) es la baja inversión en educación en relación al gasto público social. El caso de Uruguay es paradójico: mientras es el país que más recursos destina al gasto público social, es el que menos destina –relativamente– a la educación (CINVE, 2008). El gasto público social uruguayo está destinado mayoritariamente a Seguridad Social y es inelástico, en función de la reforma constitucional que indexó las jubilaciones al salario real.

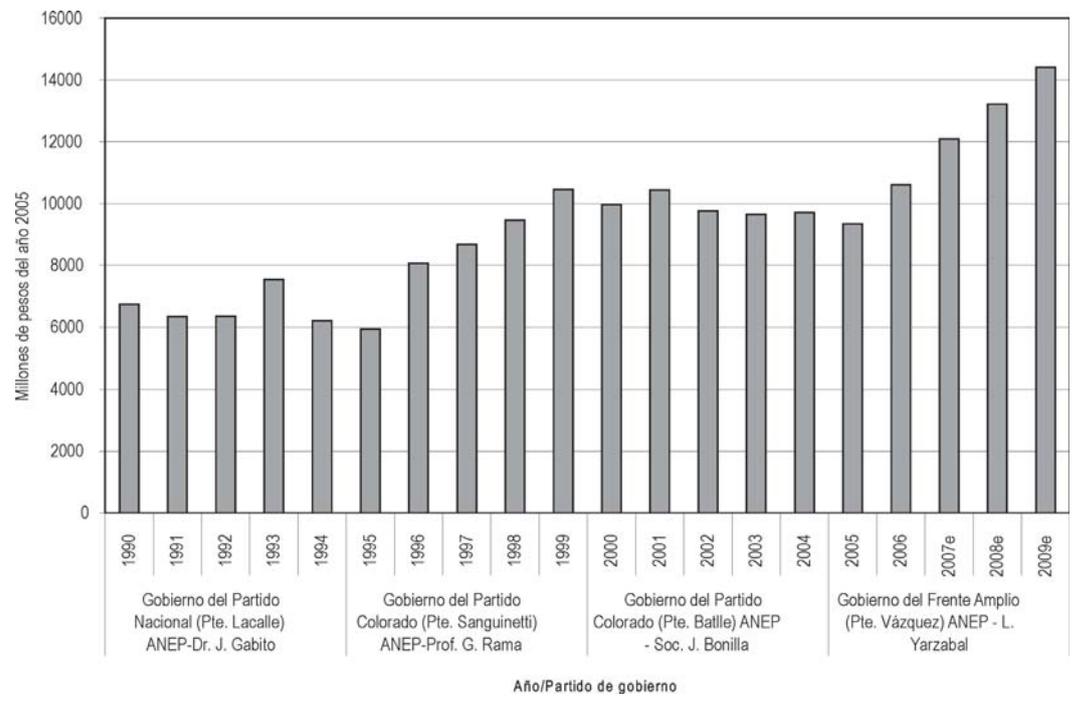
Como consecuencia de esta distribución inelástica del gasto en seguridad social y las modificaciones recientes en salud, resulta difícil el incremento hacia educación, más allá de los notorios esfuerzos realizados en el actual período. Es decir, se necesita persistir en el esfuerzo realizado por la actual Administración y asegurar un compromiso de incremento en base a los espacios fiscales futuros³. Estos futuros compromisos presupuestales deberán indefectiblemente unirse a compromisos de calidad del gasto y mejoramiento de la gestión.

Más allá de la situación de Uruguay en relación a la inversión en educación en los últimos años en el contexto de la región, resulta importante dar una mirada a la evolución del gasto en

³ La Ley de Financiamiento Educativo de Argentina tiene esta lógica, pero los economistas entienden que será de difícil cumplimiento.

Gráfico 4
Evolución de los recursos destinados a la Administración Nacional de Educación Pública (educación no universitaria), según años.
En pesos constantes a valores del año 2005.

Evolución del gasto de la Administración Nacional de Educación Pública (no universitaria) en moneda nacional, a precios constantes del año 2005, según años y períodos de gobierno.



Fuente: Martín Pasturino “*Las relaciones laborales en el financiamiento educativo. Reflexiones desde el caso uruguayo*”. Seminario internacional “Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina”. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Costa Rica, 6 y 7 de octubre de 2008⁴. Las líneas de tendencia marcan los períodos de crecimiento presupuestal.

educación en Uruguay en los últimos años. Resulta trascendente, pues una transformación requiere recursos y la voluntad de transformación se observa en el esfuerzo que hace una administración por asignar recursos a la educación.

En los cuadros 3 y 4, observaremos la evolución de los gastos ejecutados desde 1990 y pro-

yectados al año 2009 según los compromisos presupuestales establecidos en la Ley Presupuestal y las Leyes de Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal.

En el gráfico 3 se puede observar la evolución de los gastos en educación pública según Ente de la educación (incluye a la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República) y administración, en relación al PBI. Allí se puede observar bajos guarismos desde el año 1990 a 1995, donde presenta un vértice en el año 1993 que se corresponde con incrementos salariales producidos por la movilización de la CSEU (Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza) y con una inversión importante, que se realizó a tra-

⁴ En el Gobierno 1985-1989 en Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública se integró con los tres lemas partidarios principales (P. Colorado, P. Nacional y Frente Amplio); en el período 1990-1994 se integró con Consejeros del P. Nacional y del P. Colorado y en los períodos 1995-1999 y 2000-2004 con Consejeros del P. Colorado y P. Nacional con un miembro independiente. En la actual Administración el Consejo Directivo Central se integró con cuatro miembros propuestos por el Poder Ejecutivo a la espera de integración de la oposición, cosa que finalmente no sucedió.

vés de FOCOEX (sociedad de fomento exterior de España)

A partir del año 1996, y hasta el año 1999 se produce un incremento importante en la inversión de la Administración Nacional de Educación Pública que pasa de 1,79% del PBI destinado a la ANEP a un 2,57%. Nótese que este incremento no se observa en la Universidad de la República, con lo que es posible advertir la existencia de una voluntad política de asignación de recursos, que se ven posibilitados con préstamos de organismos internacionales de créditos, Banco Mundial en educación Primaria (Programa MECAEP) y del Banco Interamericano de desarrollo en el caso de Educación Media y Formación Docente (Programa MESYFOD). A partir del año 2000 se mantiene en términos generales el gasto y se continúa con los programas internacionales.

A partir del año 2005 se produce un incremento de la asignación de recursos en relación al PBI y se proyecta un incremento que tiene como meta un compromiso del Gobierno de asignar un 4,5% del PBI a la educación. Como se puede advertir, el 4,5% significa más de un 60% de incremento en las asignaciones presupuestales promedio de los últimos 35 años.

En el gráfico 4 se presenta la evolución de los recursos asignados a la Administración Nacional de Educación Pública en pesos constantes a valores del año 2005, según gobierno y administración de la ANEP. Los valores constantes permiten comparar el esfuerzo de cada administración. Allí se observan dos mesetas, una primera meseta baja en la administración del Consejo Directivo Central del Dr. Juan Gabito en el Gobierno del Presidente Luis Alberto Lacalle; otra meseta en la administración de la ANEP del Soc. Javier Bonilla, en el Gobierno del Presidente Jorge Batlle. Asimismo, se observan dos períodos de crecimiento en la inversión; un primer período entre los años 1995 y 1999, en la administración de la ANEP del Prof. Germán Rama, en la segunda presidencia del Dr. Julio María Sanguinetti y un comienzo y proyección de gasto en la Administración del Dr. Luis Yarzabal en el Gobierno del Presidente Tabaré Vázquez.

2.1. El status socioeconómico de los docentes, el problema salarial y las condiciones de trabajo

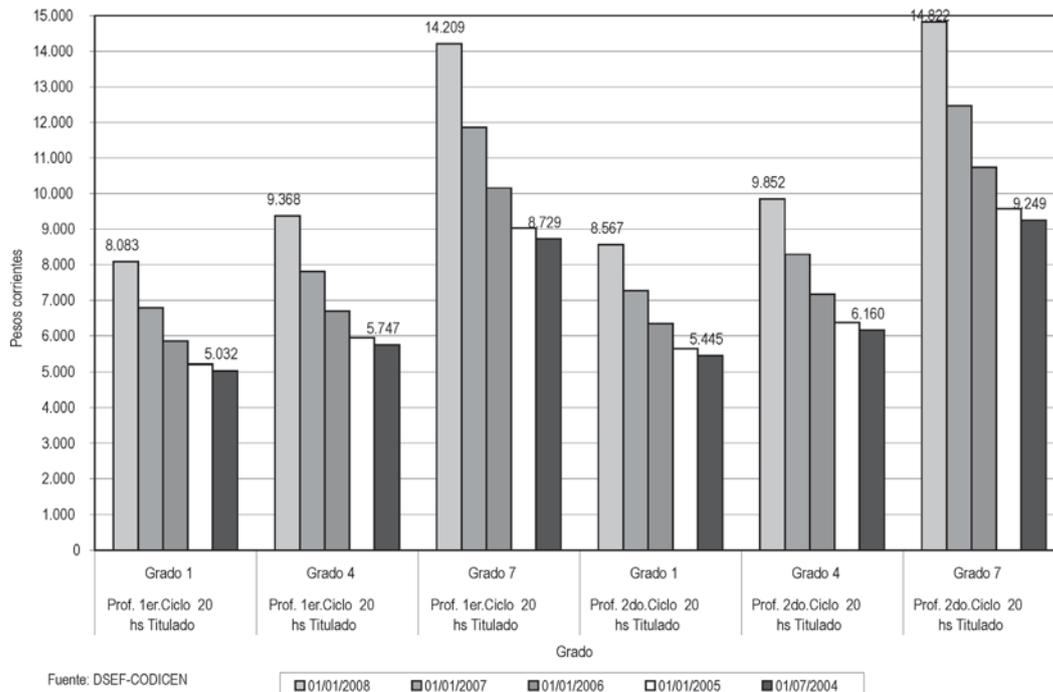
Como se señaló al principio uno de los elementos claves para el desarrollo de la enseñanza es el nivel de formación de los docentes, porque un sistema educativo tiene como techo la formación de sus docentes. Pero para abordar la situación de la educación en relación a sus docentes es necesario mucho más que procurar la profesionalización y la actualización permanente de sus docentes. Es necesario reparar en las condiciones de trabajo, en las remuneraciones y en los nuevos desafíos a que se enfrentan.

Los cambios en las familias, en la sociedad, en las culturas juveniles, junto al cambio conceptual que significa la obligatoriedad del nivel secundario, generan un nuevo escenario para la profesión docente. La obligatoriedad de la enseñanza media transfiere la responsabilidad del fracaso educativo desde el alumno hacia el sistema y el Estado. En la vieja cultura de la enseñanza secundaria el alumno no tenía buenos resultados o no se adaptaba a la vida liceal, simplemente desertaba del sistema; ésa era la válvula de escape. El sistema era altamente selectivo y tenía como una forma de mantener el nivel la expulsión temprana de grandes contingentes de jóvenes. Ahora, ante la obligatoriedad, el sistema educativo y el Estado a través de políticas sociales debe hacerse cargo de los problemas de fracaso escolar, y el rol del docente sufre una transformación sustantiva. Esta nueva tensión de la profesión docente en enseñanza media requiere de una acción transformadora de su status profesional, de su valoración social y de una formación inicial y actualización de nuevo tipo.

La principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo *rol* que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Y este problema es clave en la medida que sin la cooperación e *involucramiento* de la mayoría de los docentes es inviable toda transformación profunda

Gráfico 5
Incrementos salariales en enseñanza media según años, grados (cada 4 años). 20 horas de cátedra de 45 minutos

Incremento salarial en 20 horas docentes de Enseñanza Secundaria pública –en valores corrientes–, según grado (1º, hasta 4 años; 4º, entre 13 y 16 años; y 7º, más de 28 años) y Ciclo. Desde junio del año 2004 a enero del año 2008. Sueldo nominal.



Fuente: Martín Pasturino “Las relaciones laborales en el financiamiento educativo. Reflexiones desde el caso uruguayo”. Seminario internacional “Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina”. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Costa Rica, 6 y 7 de octubre de 2008.

del sistema. En esta cooperación, además de las acciones de información y diálogo con todos los docentes que debe realizar cada Administración en cumplimiento de sus responsabilidades, resulta clave el diálogo con las representaciones docentes; con el Sindicato Docente en los temas salariales y de condiciones de trabajo, y con las ATD en los temas técnico-pedagógicos. Y es clave diferenciar y definir en términos normativos las potestades, ámbitos de acción y competencias de cada colectivo, así como los de la Administración, tanto a nivel central como a nivel del Consejo desconcentrado. Esta definición de potestades y competencias es el eje articulador del

relacionamiento democrático con las corporaciones docentes y de las competencias ejecutivas de una Administración que debe velar por los intereses que necesariamente van más allá de los intereses corporativos y que eventualmente pueden ser contradictorios a estos.

Esta transformación del status profesional tiene un conjunto de componentes claves: uno sustantivo, es trabajar la formación inicial con nivel universitario y con un componente importante en las dimensiones sociales, económicas y culturales de las nuevas generaciones; un segundo aspecto clave es la política salarial y las condiciones de trabajo; y un tercer aspecto es la carrera

Cuadro 4
Tasa neta de matrícula del nivel de enseñanza secundaria, total y por sexo.
Países Iberoamericanos, último año disponible

País	Año	Sexo		Total
		Mujeres	Varones	
Argentina	2004	81,9	76,4	79,1
Bolivia	2004	72,2	73,1	72,7
Brasil	2004	80,7	75	77,8
Chile	2006	82,6	81	81,8
Colombia	2002	57,9	52,7	55,3
Costa Rica	2005	73,2	68,7	71
Cuba	2005	88	86,5	87,2
Ecuador	2004	52,5	51,8	52,2
El Salvador	2005	54,3	52,1	53,2
Guatemala	2004	32,4	35,1	33,7
Honduras	2005	47	39,2	43,1
México	2005	66,3	63,8	65
Nicaragua	2005	45,7	39,8	42,7
Panamá	2005	66,7	61	63,8
Paraguay	2006	59,9	58,5	59,2
Perú	2005	69,3	70	69,7
Rep. Dominicana	2005	58,8	47,4	53
Uruguay	2006	75,4	66,8	71,1
Venezuela	2005	67,5	58,7	63
España	2006	95,6	92,4	94
Portugal	2006	85,7	78	81,8

Fuente: Metas educativas 2021. Cumbre de países Iberoamericanos. Octubre 2008.

docente. Estas tres dimensiones de transformación del status profesional demandan diálogo, tiempo y recursos.

La política salarial de los últimos años ha procurado revertir una situación de deterioro de largo tiempo. En el gráfico 5 se presenta la evolución salarial desde julio de 2004 hasta enero de 2008, según grado, ciclo y titulación.

Como puede observarse en el gráfico 5, se producen incrementos sustantivos desde una base muy baja. Está previsto en lo que resta de la Administración mayores incrementos.

3. La educación media uruguaya en el contexto de la región

En términos comparativos Uruguay presenta un desarrollo de la educación media que

tiene una menor dinámica que otros países de la región. Ya ensayamos una explicación en términos de esfuerzo del país en relación a la inversión en los últimos cuarenta años a lo que debe sumarse las dificultades por procesar los cambios necesarios.

Este retraso relativo del Uruguay en la enseñanza media puede observarse en las tasas netas de matriculación que se presentan en el cuadro siguiente, referido a países de Ibero América. Cuba, Argentina, Chile, Brasil mejores tasas de matriculación neta, es decir jóvenes que asisten a educación media en las edades que deberían asistir. Este fenómeno se observa en forma persistente en los últimos 20 años, donde los países que avanzaron más que Uruguay establecieron estrategias integrales con la inclusión de políticas sociales y reformas estructurales de la enseñanza media.

Cuadro 5
Tasas de escolarización de la población de 12 a 14 años de edad, según clima educativo del hogar y área geográfica. Año 2006.

PAIS	Clima educativo del hogar			Área geográfica		Total
	Bajo	Medio	Alto	Urbana	Rural	
Argentina Urbano	94,3	98,5	99,7	98,3	s/d	98,3
Bolivia	90,3	96,6	98,5	96,7	90,1	94,1
Brasil	94,3	98,2	99,6	96,8	94,2	96,3
Colombia	86,8	96,4	97,9	96,1	94,2	96,3
Costa Rica	84,3	92,5	99,8	95,6	87,2	91,8
Chile	94,7	98,3	99,7	98,4	98,1	98,4
Ecuador	72,8	89,8	99,8	94,5	81,6	82
El Salvador	81,9	95,2	99,8	94,5	81,6	88,8
Guatemala	73,5	95,5	99,8	86,4	73,3	79,1
Honduras	71,4	90,3	97,7	88,4	73,3	79,1
México	84,6	94,6	99,4	91,9	89,7	92,4
Nicaragua	78,1	93,3	99,7	90	78,8	84,4
Panamá	80,8	94,8	99,5	97,3	85,9	92,6
Paraguay	86,4	94,7	99,6	72	65,5	69,3
Perú	86,4	94,7	99,6	72	65,5	69,3
Uruguay	87,8	94,9	99,3	95,3	85,9	94,7

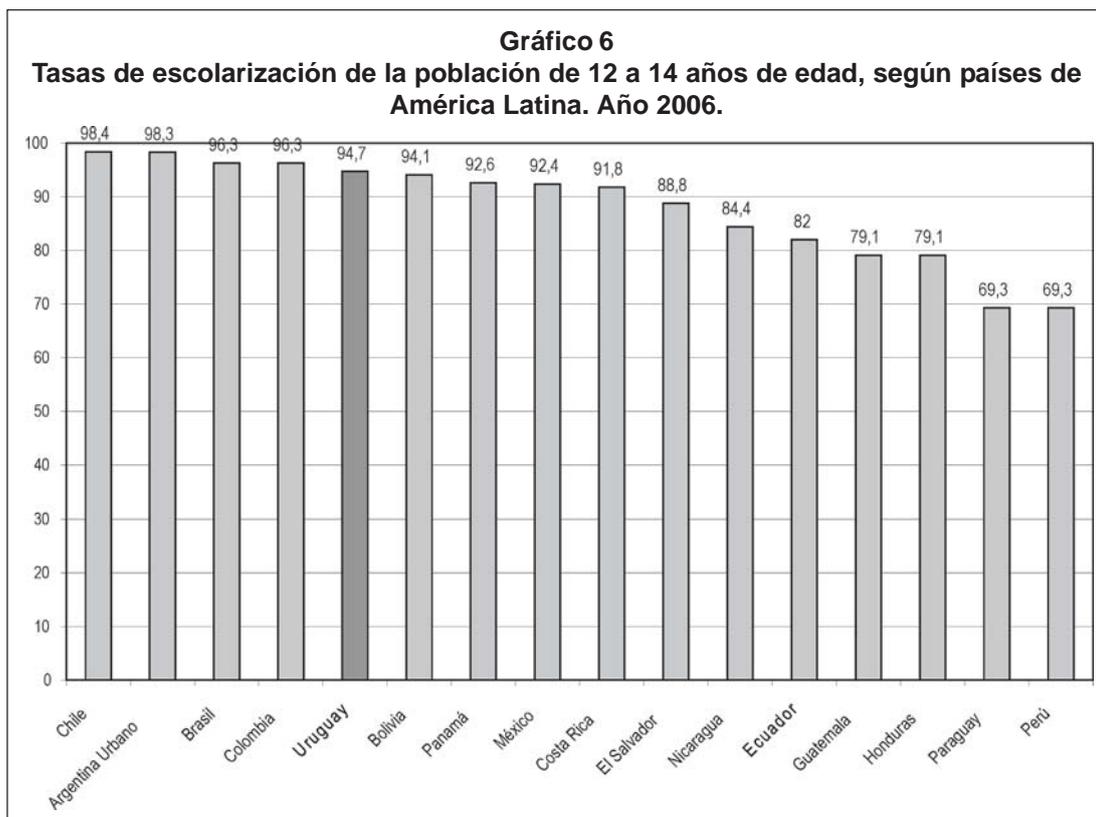
Fuente: elaboración propia en base a Siteal IIPE-UNESCO/OEI (2008). Estadísticas de tendencias educativas en América Latina. Bs. As. (www.siteal.iipe-oei.org)

Se observa la feminización de la matrícula y las dificultades de inclusión de los varones, casi 10 puntos menos que las mujeres. Por otra parte, es conocido la importancia del nivel educativo de los padres en los desempeños de los alumnos, Uruguay presenta evidencias empíricas de esta relación entre clima educativo de hogar, acceso a la educación y desempeño en el sistema educativo. El cuadro 5 muestra las tasas de escolarización de la población de 12 a 14 años de edad, según clima educativo del hogar y área geográfica para el año 2006.

En Uruguay existe una extra-edad importante que comienza en la educación primaria. En las edades típicas del ciclo bajo de enseñanza secundaria aún se mantienen jóvenes en la educación primaria, especialmente con 12 años de edad. Resultan importantes las tasas de jóvenes de estas edades que permanecen en el sistema educativo, no obstante, aquellos cuyo clima educativo del hogar es bajo (primaria) registran asis-

tencias 5 puntos menos que los jóvenes pertenecientes a climas educativos medios y más de 10 puntos de diferencia con jóvenes provenientes de hogares con clima educativo alto. Asimismo, todavía persisten diferencias en la asistencia, de 10 puntos, entre zonas urbanas y rurales. Esta constatación permite definir poblaciones con requerimientos diferenciales para el acceso y permanencia en el Ciclo Básico de la enseñanza media: los jóvenes cuyos padres tienen como máximo nivel educativo primaria y aquellos que habitan en zonas rurales.

El gráfico 6 señala la posición relativa de Uruguay en tasas de matriculación neta en las edades de 12 a 14 años de edad. Como se puede observar Uruguay está llegando a la universalización en las edades de referencia, teniendo en cuenta que muchos jóvenes están aún en educación primaria con uno o más años de retraso en función de los niveles de repetición, especialmente en primer año.



Fuente: elaboración propia en base a SITEAL, 2008.

Es conocido el avance de Chile y de Argentina en cobertura, así como es significativo el avance de Brasil, Colombia, Panamá y México, que han incrementado la matriculación con políticas educativas y sociales sostenidas en el tiempo. En el caso de estos países se pueden observar políticas sociales de transferencia de recursos a las familias con contrapartidas de asistencia al sistema educativo desde la década de los 90. En el caso de Uruguay estas políticas de transferencias se comenzaron a aplicar a partir del año 2008, mediante la resignificación de las Asignaciones Familiares en el cambio del Plan de Emergencia al Plan de Equidad del MIDES y el BPS.

En las edades de 15 a 17 años comienzan a verse los problemas que presenta Uruguay en relación a la región, especialmente con países como Argentina y Chile (junto a quienes aparece Uruguay en distintos indicadores socioeconómicos) y a Brasil y México que

avanzaron en la matriculación de educación media en el último decenio. El cuadro 6 presenta las tasas de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad, según clima educativo del hogar y área geográfica para el año 2006. En estas edades se observan mayores diferencias entre los países en estudio, y especialmente las dificultades se observan en las tasas de escolarización de los jóvenes pertenecientes a hogares con clima educativo bajo.

Mientras las diferencias de escolarización en edades de 12 a 14 eran de 5 o 10 puntos entre los climas educativos de los hogares, en estas edades de 15 a 17 las diferencias son mucho mayores. En Uruguay, las tasas de escolarización en hogares de clima educativo alto (terciario/universitario) son el doble que las de los jóvenes pertenecientes a hogares cuyo nivel educativo de los padres es de primaria. Resultan importantes los avances que se observan en Chile, Argentina, Brasil, Colombia y

Cuadro 6
Tasas de escolarización de la población de 15 a 17 años de edad, según clima educativo del hogar y área geográfica. Año 2006.

PAIS	Clima educativo del hogar			Área geográfica		Total
	Bajo	Medio	Alto	Urbana	Rural	
Argentina Urbano	67,8	84,6	92,1	84,4	s/d	84,4
Bolivia	54,9	77,1	84,8	76,8	57,4	69,8
Brasil	66,2	84,8	93,5	79,6	63,3	76,4
Colombia	55,2	82,9	90,3	82,1	57,4	71,2
Costa Rica	43,3	69,2	78,6	73,2	55,1	65,3
Chile	68,9	80,6	87,6	82,4	77,9	81,8
Ecuador	42,9	71	90,3	75,2	50,9	66,4
El Salvador	38,8	68,2	88,6	68,8	39,1	55,8
Guatemala	23,4	68,7	83,1	53,2	22,5	36,8
Honduras	24,7	66,2	87,4	63,7	26,9	43,1
México	51,3	74,7	90,2	73,9	61,1	70,4
Nicaragua	26,3	62,6	95,1	56,2	57,4	42
Panamá	41,5	75,2	88,6	80,5	49,4	54,1
Paraguay	40,5	66	87,2	67,1	55,4	59,2
Perú	72,5	86,9	95,9	67	s/d	62,4
Uruguay	45,5	70,7	91,7	72	57	71,1

Fuente: En base a SITEAL (OEI, IPE-UNESCO). Resumen estadístico I, Totales nacionales p. 9. En www.siteal.iipe-oei.org

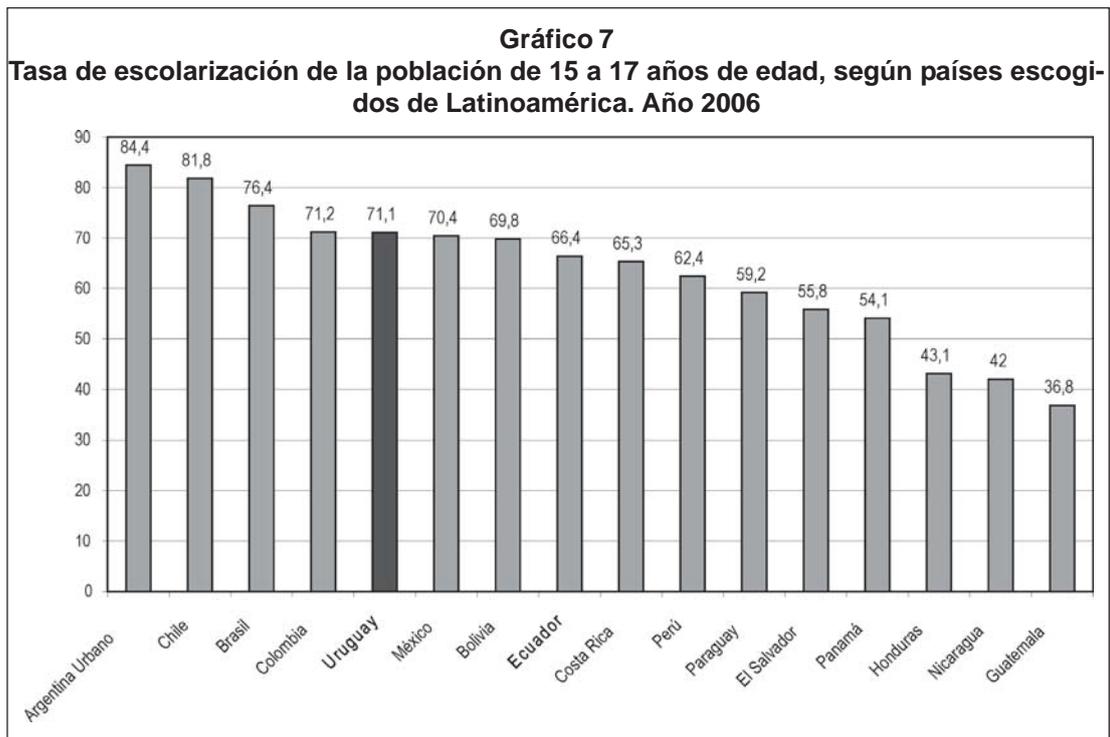
México, donde acceden más jóvenes de clima educativo del hogar bajo y las diferencias entre climas bajo y alto son menores. También resultan significativas las diferencias de acceso entre las zonas urbanas y rurales.

Las altas tasas de repetición y extra-edad que posee Uruguay, desde la educación primaria, así como la deserción temprana que acontece mayoritariamente entre jóvenes de contexto sociocultural desfavorecido, explica por qué -a pesar de altas tasas de matriculación en edades de 12 a 14 años (94,7%) 15 a 17 años de edad (71,1%)-, la culminación de ciclos es menor que en otros países de la región. Estas tasas de repetición en el sistema educativo, tanto en educación primaria como en secundaria baja y alta, son endémicas y persistentes en el tiempo. A partir de acciones desarrolladas en educación primaria y con el manejo de cifras de fracaso escolar mediante un Monitor Educativo, la educación primaria logró bajar relativamente las tasas de repeti-

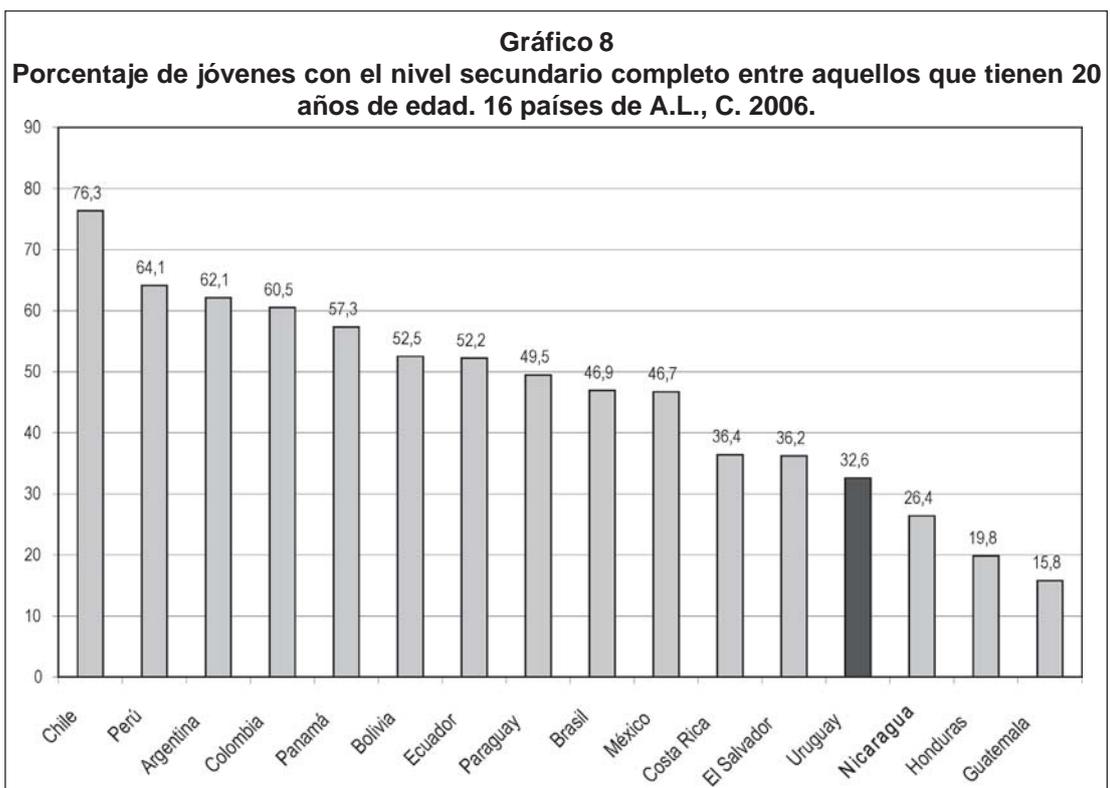
ción, especialmente en la modalidad Escuelas de Tiempo Completo. No sucedió así en enseñanza media, donde los cambios de planes y acciones realizadas en la década de los 80', 90' no impactaron sustantivamente en los resultados de promoción.

Estos hechos explican las bajas tasas de completitud del ciclo medio de enseñanza en jóvenes de 20 años de edad, dos años posteriores a la edad teórica de culminación del ciclo medio de una generación. El gráfico 8 permite observar el desempeño del sistema educativo en relación al ciclo secundario culminado a los 20 años de edad.

Se puede observar el retraso relativo de Uruguay en relación a la culminación de la enseñanza secundaria a tiempo. Sólo 32,6% de los jóvenes de 20 años de edad, en el año 2006 (según encuestas de hogares), había culminado la enseñanza secundaria. Esto da la pauta del problema que significa la repetición para los jóvenes y para el país. Mientras el

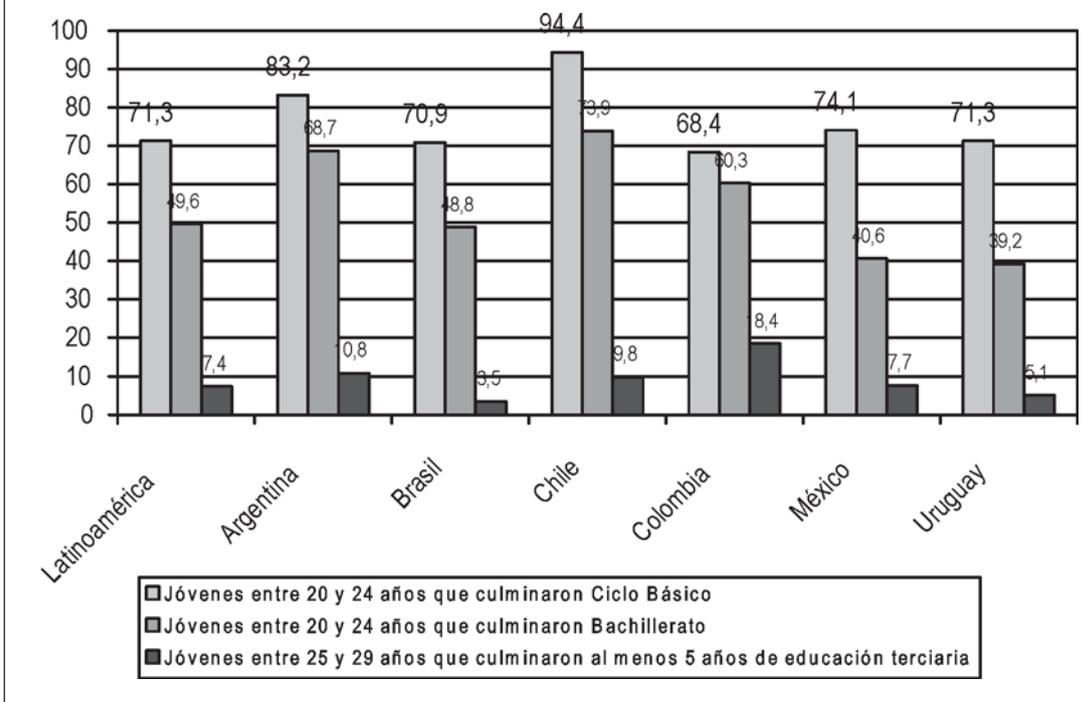


Fuente: SITEAL. Resumen estadístico I, Totales nacionales p. 9. En www.siteal.iipe-oei.org



Fuente: Martín Pasturino, Curso para Inspectores del Consejo de Educación Secundaria. IPES, octubre 2008. En base a Sital (Estadísticas de tendencias educativas en América Latina) IPEE-UNESCO/OEI (2008). (en www.siteal.iipe-oei.org)

Gráfico 9
Tasas de egreso según edades, niveles educativos y países seleccionados. Año 2005
(Circa 2003) CEPAL.



Fuente: En base a ENIA (Estrategia Nacional de la Infancia y la Adolescencia), 2008. Cuaderno 3. El sistema educativo. Santiago Cardozo

país se encuentra entre los cuatro o cinco países de la región con mayores tasas de acceso entre 12 y 17 años, se encuentra en la treceava posición de la región en tasas de aprobación del ciclo medio. Además de la comparación de los desempeños de aprendizaje, -que veremos adelante- y de la mayor o menor permisividad en la promoción que pueda darse en algunos países, los guarismos uruguayos de repetición y abandono son altos y persistentes en el tiempo. Esto, más allá de los cambios curriculares o reformas realizados en la década de los 80 y 90, razón por la cual la actual Administración está desarrollando a partir del año 2008 programas específicos de concentración de recursos en aquellos liceos que presentan altas tasas de repetición y en programas que tienden a reingresar al sistema a los alumnos desertores o repitentes. (ver Programas PIU y PAC adelante)

El gráfico 9 presenta este fenómeno de completitud de ciclos en relación al ciclo básico y al bachillerato en edades de 20 a 24 años y de 25 a 29 años referidos a la culminación de al menos 5 años de educación de nivel terciario.

Como se puede observar en el gráfico 9, la completitud del ciclo secundario bajo (considerando Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria -público y privado- y del Consejo de Educación Técnico Profesional) está en el promedio de los países en consideración, 71,3% de los jóvenes uruguayos de 20 a 24 años lograron completar ciclo básico, mientras Chile llega al 94,4%, Argentina al 83,2%, México al 74,1% y Brasil alcanza casi el 71%.

En la culminación del ciclo medio alto (Bachillerato) entre jóvenes de 20 a 24 años Uruguay está por debajo del promedio con un 39,2% de jóvenes de 20 a 24 que completaron

la enseñanza media superior (Consejo de Educación Secundaria o Consejo de Educación Técnico Profesional), 4 de cada 10 jóvenes. Se destacan los guarismos de completitud de Argentina, Chile y Colombia, donde 6 o 7 de cada 10 jóvenes culmina la educación media.

En síntesis, estamos ante un momento difícil de desarrollo de la educación media (incluida la educación técnico profesional) uruguayo. Culminó la etapa de crecimiento matricular fácil, la segmentación socioeconómica, cultural, la segmentación espacial, constituyen un nuevo escenario al que el sistema educativo deberá responder en formulaciones de nuevo tipo. Asimismo, se necesita un esfuerzo de envergadura por la calidad de la enseñanza, particularmente por la calidad de los aprendizajes. El desafío de calidad se observa en las altas tasas de fracaso escolar (repetición, deserción) y en la segmentación –y distribución *inequitativa*– de los aprendizajes según contextos socioeconómicos. El desafío tiene que ver con el desarrollo de los individuos, con la ruptura de los círculos viciosos de la reproducción social y de la pobreza, con la sostenibilidad democrática y la participación ciudadana, con el desarrollo pleno de las capacidades humanas, con el desarrollo humano y el desarrollo económico y social del país.

4. La evolución de la matrícula y tendencias recientes

Nuestro país presenta una segmentación en el acceso a la educación media de acuerdo a los ingresos de las familias a la cual pertenecen los jóvenes. Dicho de otra manera, el desgranamiento matricular o la salida del sistema educativo está marcada por el nivel económico. La asistencia a la educación guarda relación con el nivel socioeconómico de las familias. Asimismo, las variaciones económicas y del mercado de trabajo, impactan en la matriculación o la contra-cara que es el desistimiento o deserción del sistema.

En el gráfico 10 se observa ya no el efecto del clima educativo del hogar, como los veíamos en la región en forma comparada, sino los

efectos de los ingresos familiares (expresados en quintiles de ingreso) en la asistencia a la educación. Se observa el desgranamiento matricular por edad simple a partir de los 11 años de edad y hasta los 25 años. El objetivo de este gráfico es considerar el esfuerzo o las dificultades que tienen las familias para sostener a los jóvenes en el sistema educativo.

Como señaláramos anteriormente, Uruguay presenta un ingreso tardío a educación secundaria, por lo tanto el ingreso mayoritario a los liceos o escuelas técnicas se hace a los 13 años de edad y hasta los 15, momento en que se produce el “pase social”. Como se puede observar, los porcentajes de asistencia a la educación se mantienen en altos guarismos hasta los 12 años de edad. A partir de los 15 años –en promedio– ya un 20% de los jóvenes no asisten, de los cuales 30% pertenecen a las familias más pobres (20% de menores ingresos) y menos de un 1% de los jóvenes pertenecen al 40% de las familias con mayores ingresos. Así, a los 18 años de edad sólo 3 de cada 10 jóvenes pertenecientes al quintil más pobre se mantienen en el sistema educativo, mientras que 9 de cada 10 jóvenes pertenecientes al 20% de las familias con mayores ingresos permanecen en la educación.

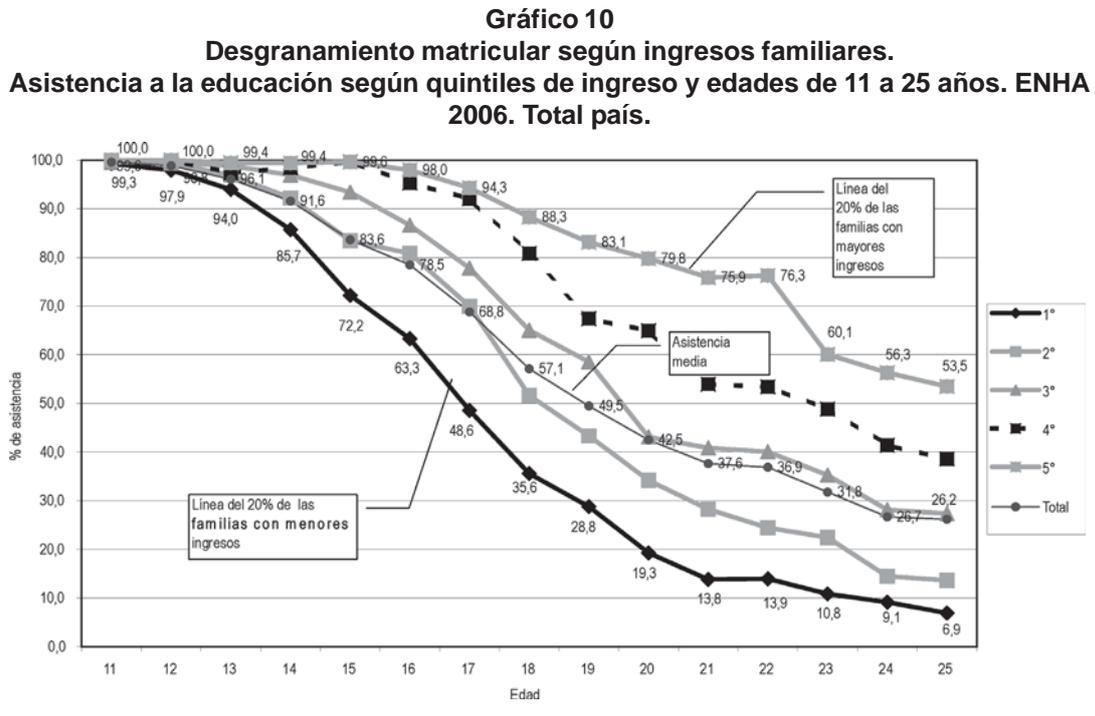
En los puntos siguientes observaremos la evolución del acceso, de la cobertura y matriculación en el Ciclo Básico y en el Bachillerato en los últimos 15 años.

4.1. Acceso y cobertura en el Ciclo Básico

Un nuevo contexto y nuevos desafíos para la universalización del Ciclo Básico⁵.

En los últimos años, luego del estancamiento matricular observado a principios de la década de los 90, se produce un continuo incremento de la matrícula del Ciclo Básico desde el año 1996 hasta el año 2003, llegando a in-

⁵ En base a Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal 2007 del Consejo de Educación Secundaria.



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta nacional ampliada de hogares (ENHA) del Instituto Nacional de Estadísticas, del año 2006

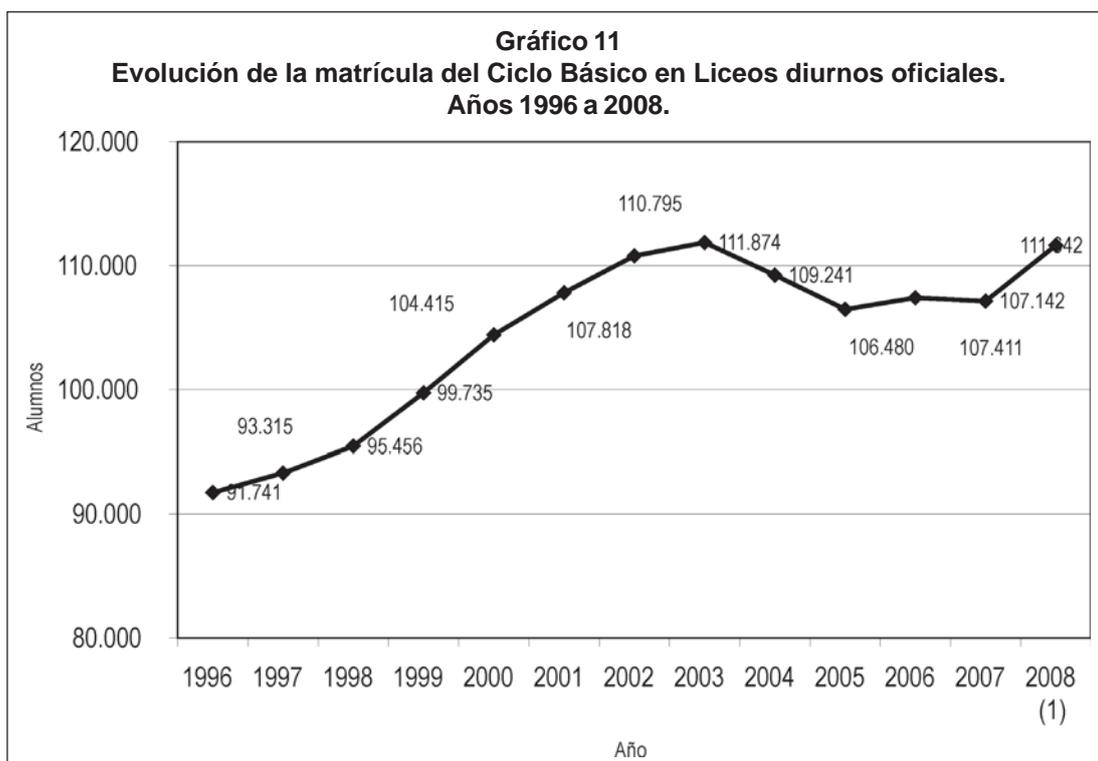
cluir a casi 20.000 alumnos más en siete años. En este último período, la expansión del sistema educativo en el nivel medio se tradujo en la incorporación de adolescentes provenientes de sectores históricamente excluidos, lo cual constituye un logro social (incremento del acceso y cobertura de la enseñanza media) pero a la vez nos enfrenta a nuevos desafíos en términos pedagógicos e institucionales.

Este fenómeno de matriculación de nuevos sectores sociales en educación media ocurrió en toda la región, pero tiene la complejidad, tanto en el Uruguay como en la Argentina, que el incremento matricular se da en forma concomitante con el incremento de los niveles de pobreza juvenil. Este contexto, de incremento de la pobreza juvenil junto al ingreso de adolescentes históricamente excluidos, genera una nueva problemática, que el Consejo de Educación Secundaria define como dificultades socioeducativas. Es la identificación de este nuevo contexto la que llevó al Consejo de

Educación Secundaria a proponer mayores recursos financieros y humanos para promover acciones compensatorias en aquellos Liceos donde existen mayores dificultades socioeducativas. (Proyecto de impulso a la Universalización del Ciclo Básico – PIU–), que desarrollaremos adelante.

En el gráfico 11 se muestra la evolución de la matrícula del Ciclo Básico en los últimos 12 años en Liceos oficiales diurnos.

Como se puede observar en el gráfico 11, el Ciclo Básico presentó un incremento matricular persistente desde el año 1995 al año 2003. A partir del año 2004 comienza un período de retracción de la matrícula y un estancamiento en los años 2006 y 2007. Las cifras preliminares nos están indicando que en el año 2008 ingresarán más de 4000 nuevos alumnos, lo que significa que el Ciclo Básico del Consejo de Educación Secundaria comenzó un nuevo período de crecimiento. Las reuniones mantenidas con los equipos inspectivos y directivos



Nota: (1) inscripción primaria en el año 2008.

Fuente: Departamento de Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria.

Cuadro 7
Cobertura a 15 años según Encuesta Continua de Hogares (ECH) del INE

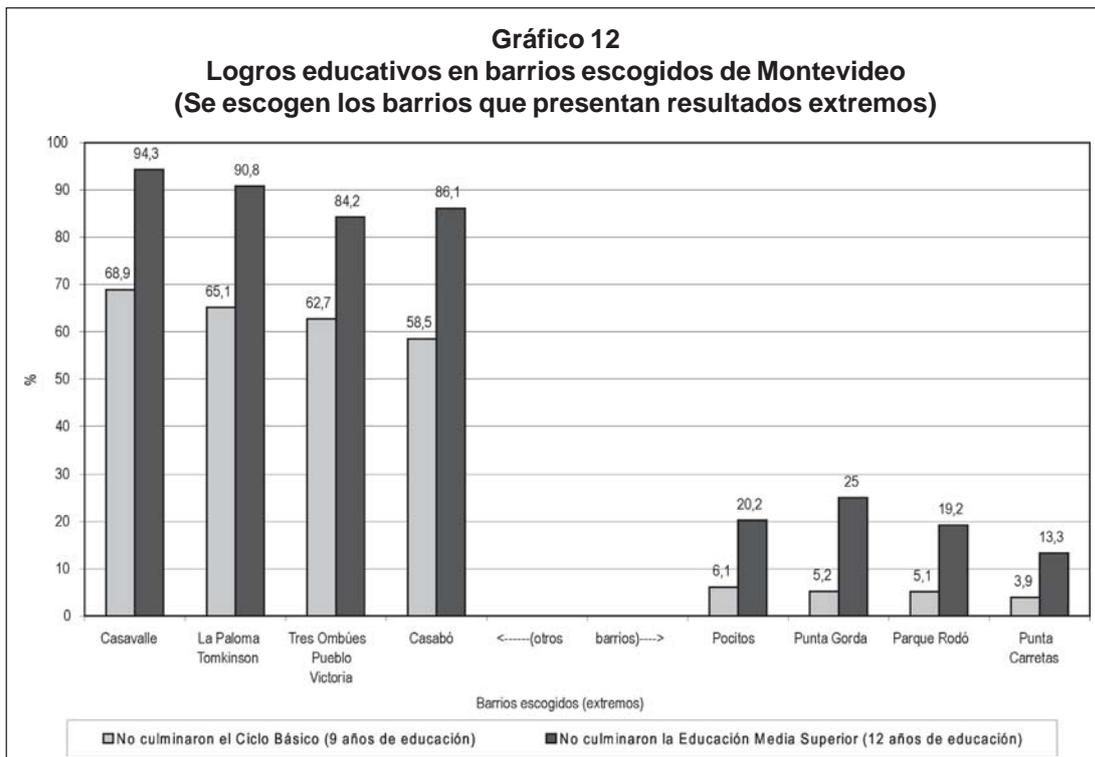
	2003	2006
Total país	75%	80%
Localidades con menos de 5 mil habitantes	52%	69%
Localidades con más de 5 mil habitantes	80%	81%

Fuente: PISA 2006 en base a ECH del INE.

de los Liceos advierten el impacto positivo del incentivo que supone la nueva configuración de las Asignaciones Familiares en el marco del Plan de Equidad. Una situación similar –de descenso de matrícula– se produjo entre los años 1991 y 1994, años que coinciden con crecimiento económico y descenso de la pobreza.

No obstante, en forma concomitante con la evolución de estas cifras de matriculación, se observa un incremento efectivo de las ta-

sas netas en las edades de 12 a 15 años de edad (edades típicas del Ciclo Básico). Es decir, si bien la matrícula se retrajo en el período 2004-2005 y se estabilizaron en los años 2006-2007, los jóvenes en las edades de asistir al Ciclo Básico continuaron incrementándose. Una forma de observar este fenómeno es a través de los datos de las Pruebas PISA (pruebas de aprendizaje de la OCDE que refiere a jóvenes de 15 años de edad); mientras en la Prueba PISA del año 2003 no asistían a la edu-



Fuente: UNICEF, 2007.

cación un 25% de los jóvenes uruguayos de 15 años, en la Prueba PISA 2006 los jóvenes de esta edad que no asistían eran un 20%. Es decir, se incrementaron las tasas netas de asistencia, mientras se producía un estancamiento de la matrícula (estancamiento que se produjo también en los colegios privados habilitados).

Este incremento en la matriculación neta de 15 años de edad es clave en términos de acceso a la educación básica porque significa un avance de 5 puntos porcentuales en la cobertura neta a esta edad, edad donde se produce –con mayor énfasis– el desgranamiento matricular en nuestro país. Como se observa en el cuadro anterior, el mayor incremento se explica por la asistencia de jóvenes quinceañeros de localidades menores a 5.000 habitantes, que pasa de un 52% de jóvenes matriculados a esa edad, a 69%. Una explicación posible a este incremento de las tasas de acceso a la educación media es el Decreto del Poder Ejecutivo (MTOP), que establece el transpor-

te gratuito para estudiantes hasta los 16 años de edad en todo el territorio nacional.

No obstante, el objetivo de universalización del Ciclo Básico se encuentra hoy con un nuevo contexto, a partir del año 1999 –y la crisis del año 2002– se incrementó el porcentaje de jóvenes en situación de pobreza. Según la UNICEF (2007) –en jóvenes de 13 a 17 años de edad– en el año 1999 había un 22,7% de jóvenes por debajo de la línea de la pobreza y en el año 2004 esta cifra llegó a un máximo de 45,9% de jóvenes en esta situación. Estos jóvenes presentan dificultades de inserción al sistema educativo. En otras palabras, como sucede en otros países de la región, ingresamos en un período en que se terminó la “etapa de crecimiento matricular fácil” y el Liceo se encuentra con un núcleo duro de pobreza que presenta dificultades de acceso y permanencia, produciéndose malos resultados, repetición y deserción.

Cuadro 8
Porcentaje de asistentes a un establecimiento educativo de 12 a 15 años por quintiles de ingreso y edades (2006). País Urbano.

Edades	2006					Total
	Quintiles específicos de ingreso per cápita sin valor locativo					
	1°	2°	3°	4°	5°	
12	97,9	99,4	99,5	100,0	100,0	98,8
13	94,0	96,9	98,8	97,4	99,4	96,1
14	85,7	92,2	96,9	98,4	99,4	91,6
15	72,2	83,4	93,4	99,7	99,6	83,6

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares Ampliada del INE (ENHA-2006)

Este problema se evidencia –además– con una brecha importante según contextos socioeconómicos y especialmente en las áreas metropolitanas. A manera de ejemplo, así lo demuestran los logros educativos de la población según barrios de Montevideo, como se observa en el gráfico 12.

De igual manera, esta brecha de acceso a la educación puede verse en las cifras que emergen de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada del INE (ENHA-2006), según quintiles específicos de ingreso *per capita* sin valor locativo para las edades de 12 a 15 años (edades típicas de asistencia al Ciclo Básico).

Mientras que para los jóvenes en edad de cursar Ciclo Básico de los Quintiles 4° y 5°, prácticamente el acceso es universal, en el quintil 1° –los más pobres–, sólo 7 de cada 10 de 15 años está concurrendo a la educación.

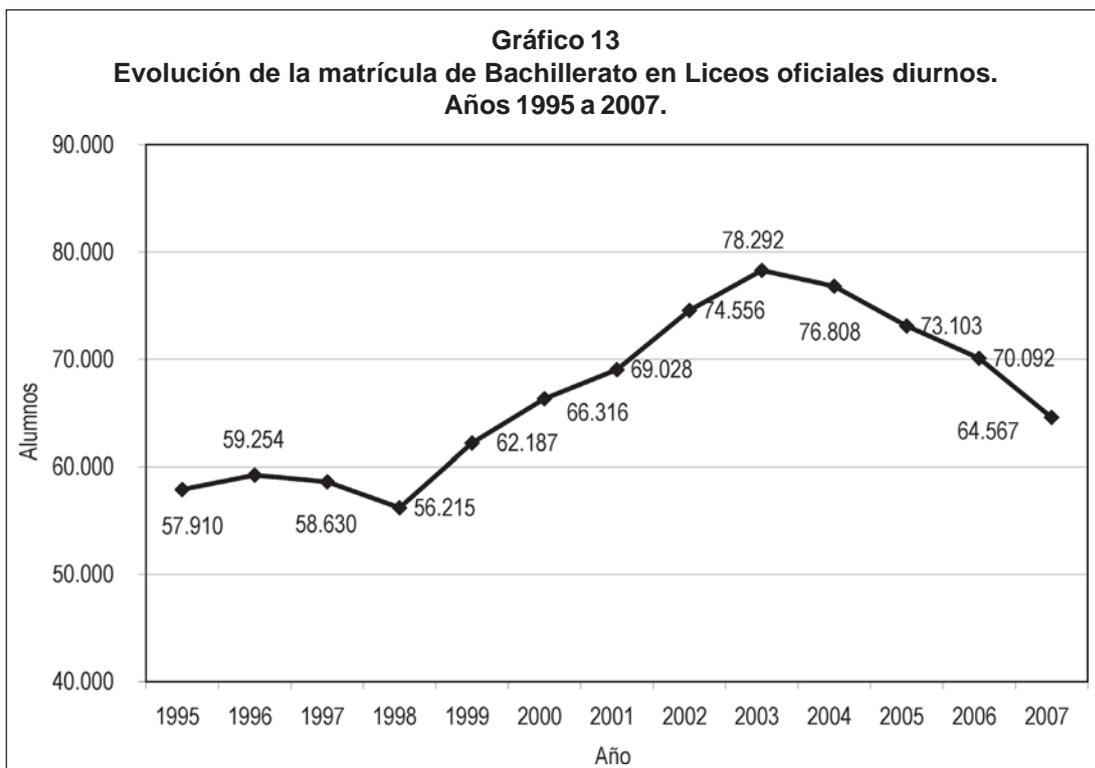
4.2. Acceso y cobertura en el Bachillerato

A fines del año 2006 el Consejo de Educación Secundaria solicitó al Área de Investigación y Estadísticas de la Dirección de Investigación y Evaluación del CODICEN un estudio para analizar la caída de la matrícula en la enseñanza media uruguaya que se produce a partir del año 2004. Los análisis anteriores realizados por el CODICEN, habían trazado un “Panorama de la Educación” (CODICEN, 2005) que consignaba un permanente incremento de la matriculación a partir del año 1998. No obstante, al no conside-

rar los datos primarios del año 2004 no dio cuenta de un fenómeno que comenzaba a aparecer y que revertía la tendencia, tomando como año de inflexión el año 2004.

El estudio solicitado a la Dirección de Investigación y Estadísticas del CODICEN tenía por objetivo actualizar el diagnóstico a partir de la evidencia observada en los años 2004 y 2005, con cifras preliminares que confirmaban la tendencia a la baja en el año 2006. El propósito del Consejo de Educación Secundaria fue, a partir de esta investigación, realizar un ajuste de la planificación estratégica y tomar medidas a partir de los análisis actualizados. El gráfico 13 permite observar el fenómeno de reversión de tendencia en el año 2004 y la magnitud del problema.

Las principales hipótesis trabajadas para analizar el fenómeno fueron: la disminución de egresos de enseñanza primaria, el pasaje a otras modalidades (Colegios Privados, UTU), la migración internacional, el mejoramiento del flujo matricular y el egreso, el impacto del crecimiento económico a través del mercado de trabajo o las causas endógenas del sistema. La literatura internacional sobre el tema –y los problemas similares en la región– advertían sobre la complejidad de la situación y la interacción de efectos *multicausales*. Tanto el crecimiento matricular en enseñanza secundaria de los 90, como la llegada a un “techo” de cobertura –y eventualmente una caída– fueron efectos evidenciados en la región, a la vez que fueron objeto de políticas educativas y sociales específicas.



Fuente: Departamento de Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria

El trabajo realizado por el Área de Investigación y Estadísticas de la Dirección de Investigación y Evaluación del CODICEN, en su versión de documento para la discusión del 16 de febrero del año 2006, se llamó “Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria”, y considera las hipótesis iniciales a partir de fuentes secundarias provenientes de INE y del CES.

En cuanto a los efectos del impacto posible de los egresos de Primaria y la migración internacional el informe indica que “es posible sostener que las variaciones en el número de egresados de educación primaria desde 1998 hasta 2004 contribuyen a explicar una parte del descenso de la matrícula de educación secundaria registrada en 2005, especialmente en el Primer Ciclo. Al efecto acumulado de los egresos de primaria, debe sumarse el impacto de las emigraciones recientes de la población objetivo que estaría asistiendo a la educación

media en estos años. A partir de la información disponible parece razonable afirmar que esta línea de análisis podría dar cuenta, en conjunto, de aproximadamente 2.500 matriculados menos en el Primer Ciclo y de cerca de 4.000 en el conjunto de la enseñanza secundaria, aunque en ningún caso logra explicar la totalidad de la caída de los inscriptos en el nivel”. (ANEP, 2007:p14)

En relación a las edades afectadas por esta caída de matriculación el informe muestra que “la información disponible indica una disminución en la asistencia global a educación para el tramo de 15 a 17 años, específicamente a nivel del Segundo Ciclo. En el tramo de 18 a 30 años la asistencia global a educación se ha mantenido constante. Sin embargo, se registró un descenso en la proporción que concurre a la enseñanza media, tanto en el Primer Ciclo como en el Segundo. La menor concurren-

cia a la enseñanza media en las edades de 15 a 17 años debe atribuirse, de acuerdo a la información analizada, a un aumento de los jóvenes que abandonan los estudios a lo largo del Segundo Ciclo. Esta situación afecta a la población perteneciente a los hogares de menores ingresos, en tanto los de los hogares más ricos han seguido mejorando sus niveles de cobertura. Por su parte, en el tramo de 18 a 30, la asistencia global ha permanecido constante, pero en los sectores de menores ingresos también ha aumentado la deserción. A diferencia del Primer Ciclo, en el Bachillerato se recogen indicios que alertan sobre un ensanchamiento en las brechas sociales de acceso y/o permanencia en el nivel". (ANEP, 2007: p. 23)

Otra pregunta necesaria fue sobre el impacto del mercado laboral en un nuevo contexto de crecimiento económico sostenido, a altas tasas y con ensanchamiento de las tasas de actividad y empleo en todas las edades. Es necesario destacar que, más allá de los esfuerzos realizados desde el propio sistema educativo en términos de ensanchamiento de la cobertura escolar, la dinámica del mercado laboral actúa como un factor externo de refuerzo o desestímulo a la matrícula⁶. Para las edades asociadas a la educación media, esta relación puede ser analizada en términos de la disyuntiva entre estudiar y trabajar, decisión atravesada por las estrategias de los jóvenes y de sus hogares para hacer frente a las distintas coyunturas a que se ven enfrentados, así como a sus percepciones sobre las chances reales de conseguir empleo. En este sentido el informe sostiene que *"las variaciones casi simétricas registradas entre 2001 y 2003 en ambos indicadores abonan la hipótesis de*

⁶ En trabajos anteriores se ha llamado la atención sobre la relación entre asistencia al sistema educativo y participación en el mercado laboral. Un mayor desarrollo de esta hipótesis se puede consultar en el *Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992 – 2004)*, ANEP- CODICEN – Gerencia de Investigación y Evaluación, noviembre de 2005, especialmente pág. 145 y siguientes.

que, en contextos de crisis caracterizados por la restricción del mercado de empleo, la educación pasaría a constituir para un conjunto importante de jóvenes una alternativa preferible a la salida laboral. Sin embargo, los datos no avalan la tesis complementaria: la recuperación y el consiguiente aumento en la proporción de jóvenes que trabajaban en 2005 no parece haber operado en el sentido inverso, puesto que, como fuera señalado, la asistencia se mantuvo en niveles básicamente similares. Así, en el tramo de 18 años y más aumenta la tasa de empleo en 2005 respecto a 2003 pero la asistencia a educación se mantiene prácticamente inalterada. En este tramo, el crecimiento del empleo aparece acompañando por una reducción en el porcentaje de jóvenes que antes no estudiaban ni trabajaban y de aquellos que solo asistían a educación. A su vez, una parte importante de ese crecimiento viene dado por el mayor peso de la categoría "estudia y trabaja" Entre los jóvenes de 15 a 17 años, la situación resulta diferente, puesto que el mayor nivel de empleo viene acompañado por una caída en la asistencia a educación. En este caso, la reducción en la proporción que únicamente estudia no se compensa por un aumento en los que estudian y trabajan". (ANEP, 2007: p. 26)

En síntesis, en el tramo de edades de mayor impacto en la caída de asistencia a la enseñanza secundaria (15 a 17 años) impacta el nivel de empleo, que compite con la matriculación, esto es en los años 2004 y 2005, ahora, la evidencia en los años 2006 y 2007 permite visualizar que el costo oportunidad –que se refleja en las decisiones que adoptan los jóvenes y las familias– incide en la retracción de la matrícula especialmente en los quintiles de ingreso más bajos. El mercado de trabajo parecería haber oficiado como un "competidor eficaz" del sistema educativo en la captación de los jóvenes. En este sentido, la transformación que se producirá de las Asignaciones Familiares a partir del año 2008 en el Plan de Equidad se transformará en un incentivo que ingresará

a la balanza del costo de oportunidad en la medida que se incrementa sustantivamente y en especial para los asistentes a enseñanza secundaria.

Otro hallazgo interesante del trabajo indica que *“no se dispone de evidencia suficiente para sostener la hipótesis de un mejoramiento de los flujos escolares en el Primer Ciclo. En cambio, las Encuestas de Hogares del INE sugieren un mayor nivel de egresos en tiempo en el Bachillerato, situación que contribuiría a explicar parte de la caída de la matrícula del nivel”*.

El Consejo de Educación Secundaria entiende que la acción conjunta de incentivos a través de transferencias a los asistentes a la enseñanza secundaria (Asignaciones Familiares), así como las acciones propias del sistema permitirán incrementar el acceso, la permanencia y el egreso de Bachillerato. La reforma curricular (Plan Reformulación 2006), presenta tres estrategias claves para ello: i) la extensión horaria, que significa más tiempo pedagógico; ii) la actualización curricular, con objetivos y contenidos pertinentes; y iii) la nueva reglamentación de evaluación y pasaje de grado, que presenta pruebas semestrales y la posibilidad de promover el curso estudiando durante el año lectivo, sin necesidad de examen final. El objetivo pedagógico de este último cambio es de incentivar al estudio durante el año sin posponer el esfuerzo a un examen final inevitable.

5. Calidad de los aprendizajes

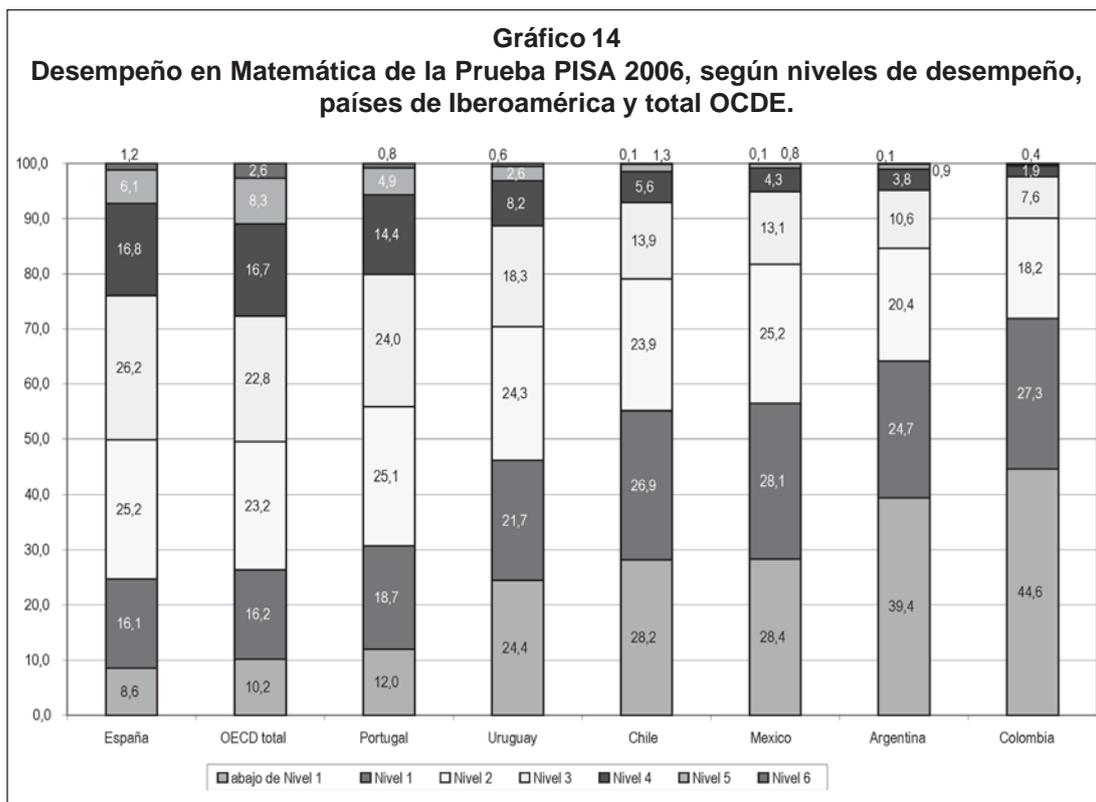
En los años noventa casi todos los países desarrollaron instrumentos para el monitoreo de la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel de la educación básica como de la educación media. Por otra parte, muchos países de la región han participado en estudios comparativos internacionales de rendimiento académico, como el Tercer Estudio Internacional de Matemática y Ciencias (TIMSS), el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y el Labo-

ratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina (LECE) impulsado por la Oficina Regional de la UNESCO (OREALC). Uruguay ha participado en los dos últimos programas, el LECE y PISA. En los noventa se producen evaluaciones nacionales, primero desde la CEPAL y luego dentro de la Administración Nacional de Educación Pública, directamente o a través de los Programas de financiamiento internacional⁷.

Así, una de las iniciativas importantes impulsadas por la anterior Administración es haber ingresado a los ciclos de evaluación PISA de la OCDE. Uruguay nunca había participado en una evaluación internacional en educación media, las comparaciones estaban basadas en percepciones de actores y sesgadas por las representaciones de los mismos basados en la creencia de buen desempeño en la mitad del siglo pasado, como señaláramos anteriormente. Las evaluaciones de aprendizajes en los años noventa no premitían comparabilidad con otros países.

Los primeros resultados del año 2003 llevaron preocupación, especialmente por la disparidad de desempeño de los jóvenes de 15 años de edad según contexto socioeducativo. De hecho, la evaluación 2003 demostró la existencia de una de las dispersiones mayores entre los países que participaron en la evaluación.

⁷ Se han realizado críticas a la evaluaciones internacionales, Kellaghan y Greaney (2001) postulan que estos sistemas de evaluación de resultados educativos son el reflejo de las tendencias gerencialistas de la economía de la globalización. No obstante, Martín Carnoy de la Universidad de Stanford, propone una clasificación de objetivos de la evaluación de aprendizajes en alumnos centrada en el contexto de las reformas educativas. Plantea tres posibilidades: i) evaluación con objetivos económicos –reducción de gastos- en un contexto de ajuste del Estado; ii) con objetivos de equidad, determinando prioridades y estrategias en la distribución del conocimiento; y iii) para determinar objetivos de políticas de calidad o mejora de la educación en términos universales. De esta manera, un instrumento de evaluación no es bueno o malo en sí mismo si tiene calidad técnica, sino que se debe justipreciar en el contexto de los objetivos del proyecto educativo.



Los resultados de la Prueba PISA 2006 con foco en Ciencias permiten observar algunos cambios que son consignados en las estadísticas anejas de la presente publicación. No obstante, debemos destacar que, entre los países de América Latina que se presentaron a la Prueba 2006, Uruguay queda en segundo lugar en Lengua y Ciencias, y primer lugar en Matemática. En todos los casos con guarismos inferiores a España y Portugal, así como al total de los países de la OCDE, como se observa para matemática en el gráfico 14.

A la brecha de acceso que señaláramos anteriormente, se agrega la brecha de aprendizajes. En la Prueba PISA 2006, mientras en contextos muy desfavorables un 72,6% de los jóvenes tiene un puntaje por debajo de el Nivel 2 (umbral mínimo de competencia, véase nota al final del cuadro 9), en los contextos muy favorables (donde sólo hay colegios privados habilitados) es sólo de un 7,6% por debajo del mínimo.

Es importante destacar que en la prueba PISA 2006 de ciencias, en los contextos favorables y medios, los resultados de aprendizaje entre Liceos públicos y liceos privados habilitados son iguales o superiores a favor de los públicos, como se observa en el cuadro 10.23. (PISA, 2007)

La persistencia de las brechas de acceso, así como las brechas de resultados educativos, identificó la necesidad de desarrollar un programa compensatorio destinado a aquellos Liceos donde asisten jóvenes que presentan estas nuevas características. Este Proyecto –generado en estudios realizados por el Consejo de Educación Secundaria en los años 2006 y 2007– es el “Proyecto de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico” PIU 2008, que será financiado a través de los proyectos de inversión incluidos en la anterior Rendición de Cuentas 2006.

Cuadro 9
Resultados de aprendizaje en la Prueba PISA 2006, según áreas de evaluación (Ciencia, Matemática y lectura) y entorno sociocultural del centro educativo.

Entorno socio-cultural del centro educativo	Áreas de la Evaluación			Porcentaje de estudiantes bajo nivel 2 en Ciencias
	Ciencias	Matemática	Lectura	
Muy Desfavorable	366	357	338	72.6%
Desfavorable	410	408	393	48.4%
Medio	441	449	425	33.0%
Favorable	484	487	475	14.1%
Muy Favorable	524	527	519	7.6%
Brechas de equidad (entre entornos)	158	170	181	

Fuente: Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura. Programa Nacional ANEP-PISA, CODICEN DSPE-DIEE. Nota: sobre una media de 500 puntos -referida a los estudiantes OECD- se establecieron los niveles 0,1,2,3,4,5 y 6. El nivel 2 ha sido definido como umbral de competencia.

Cuadro 10
Resultados de aprendizaje en Ciencias de la Prueba PISA 2006, según sector educativo y entorno sociocultural del centro educativo.

Entorno	Sector	Puntaje en Ciencias
Muy Desfavorable	Secundaria	372
	UTU	362
Desfavorable	Secundaria	422
	UTU	381
Medio	Secundaria	448
	UTU	415
	Privado	441
Favorable	Secundaria	494
	UTU	521
	Privado	473
Muy Favorable	Privado	526

Fuente: Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura. Programa Nacional ANEP-PISA, DSPE-DIEE. Presentación ante Inspectores y Directores, 6 de diciembre de 2007.

Nota: los resultados son la acumulación de 8 o más años de estudios, y en el caso de UTU se explican principalmente por los estudiantes de los Bachilleratos Tecnológicos (Plan 1997 y TEMS-2003).

6. Estrategias de cambio

La actual administración adoptó, ya en el anteproyecto presupuestal, cuatro grandes lineamientos para desarrollar estrategias de cambio articuladoras de las políticas educativas: i) democratización del acceso y permanencia en el Sistema Educativo, ii) calidad so-

cial de la Educación, iii) jerarquización de la profesión Docente y iv) gestión democrática de la Educación.

Dentro de las políticas, la situación de bloqueo señalada inicialmente determinaba la necesidad de hacer una reformulación curricular, procurando que ésta permitiera mejorar los resultados educativos en el marco de una ges-

ción democrática y procurando la jerarquización de la profesión docente. Así, la política de concursos ha sido uno de los elementos distintivos que permitirá en el mediano plazo la estabilización de un sistema que no tenía una cadencia continua y previsible de concursos para docentes, así como tampoco para los cargos jerárquicos de la institución. La rotación de los docentes, la inseguridad laboral, no han permitido en los últimos años generar cuerpos docentes estables en los liceos y con una carrera docente previsible. Esa inestabilidad institucional está en la base de las dificultades observadas en los últimos años para lograr los objetivos de la Educación Secundaria.

Otra estrategia clave ha sido atacar los problemas principales de fracaso escolar de una forma distinta a las recurrentes reformas curriculares. Así, se plantearon programas que concentran recursos en aquellos liceos donde se presentan mayores dificultades, y se abren nuevos espacios para recibir a jóvenes que no culminaron su educación media en un formato más flexible.

Reforma curricular, estabilización del sistema por concursos y mantenimiento de equipos en los liceos, fueron los requisitos previos para avanzar en la mejora de la gestión, uno de los problemas principales de la enseñanza media. Para ello, el Consejo de Educación Secundaria comenzó con el diseño de metas claras e información sustantiva de los resultados educativos por liceo (comenzando por los 74 liceos donde se desarrolla el PIU), con delegación de responsabilidad y con ayudas proporcionales a los desafíos que presentaban los proyectos liceales y su contexto, es decir, la voluntad política de proporcionar los medios necesarios allá donde están concentradas las dificultades.

6.1. La Reformulación 2006

Las reformas educativas no son un documento acabado ni un conjunto de actos administrativos, son un proceso lento, acumulativo y persistente de una institución, con un sentido

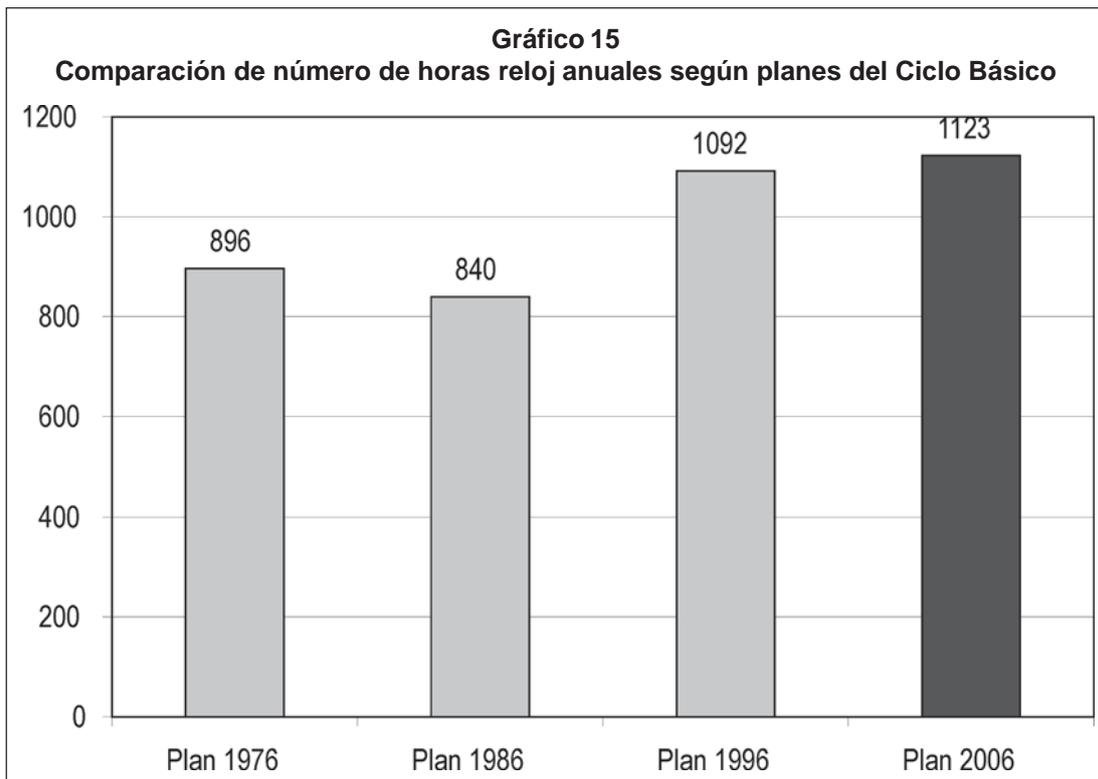
de propósito claro y definido, donde intervienen actores institucionales y recursos del Estado.

El sentido de propósito está plasmado en los lineamientos estratégicos de la Administración Nacional de Educación Pública y del Consejo de Educación Secundaria establecidos en los documentos de Proyecto de Presupuesto 2005-2009. Allí se plasman los recursos y los objetivos estratégicos a desarrollar. Como un elemento clave de la estrategia se presenta la participación; en ese marco no es posible desarrollar una reforma a través de un documento y actos administrativos, sino que -por el contrario- se hace necesario consensuar acciones y metas, buscar los mayores consensos de todos los actores.

La Reformulación 2006 no es más que una parte de un conjunto de acciones de reforma que involucra todas las dimensiones de la Educación Secundaria. No se presenta como un intento refundacional, por el contrario, pretende rescatar las principales innovaciones, propuestas y experiencias acumuladas por el colectivo docente e institucional, en un esfuerzo por recuperar todo el trabajo de investigación y desarrollo realizado por los distintos actores del sistema a partir de la restauración democrática.

A lo largo del período 2005-2009 el Consejo de Educación Secundaria incrementará su presupuesto en más de un 50%. Este incremento es mayor, en términos relativos y absolutos que el ocurrido en el período 1995-1999, años de la reforma del Ciclo Básico y en los cuales se volcaron mayores recursos. Este esfuerzo presupuestal permite actuar en el conjunto de dimensiones de una reforma de carácter sistémico y que abarque aspectos curriculares, de jerarquización de la profesión docente, la infraestructura edilicia, la dotación de recursos humanos en los liceos, el equipamiento, etc.

En relación a lo curricular, el Consejo de Educación Secundaria entendió necesario involucrar a los actores principales mediante la participación activa en comisiones de trabajo. Así, se conformó una comisión de Planeamien-



Fuente: Consejo de Educación Secundaria. Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal 2007.

to Educativo y Gestión que trataba los aspectos macro del proceso de reformulación, tanto del Ciclo Básico como del Bachillerato.

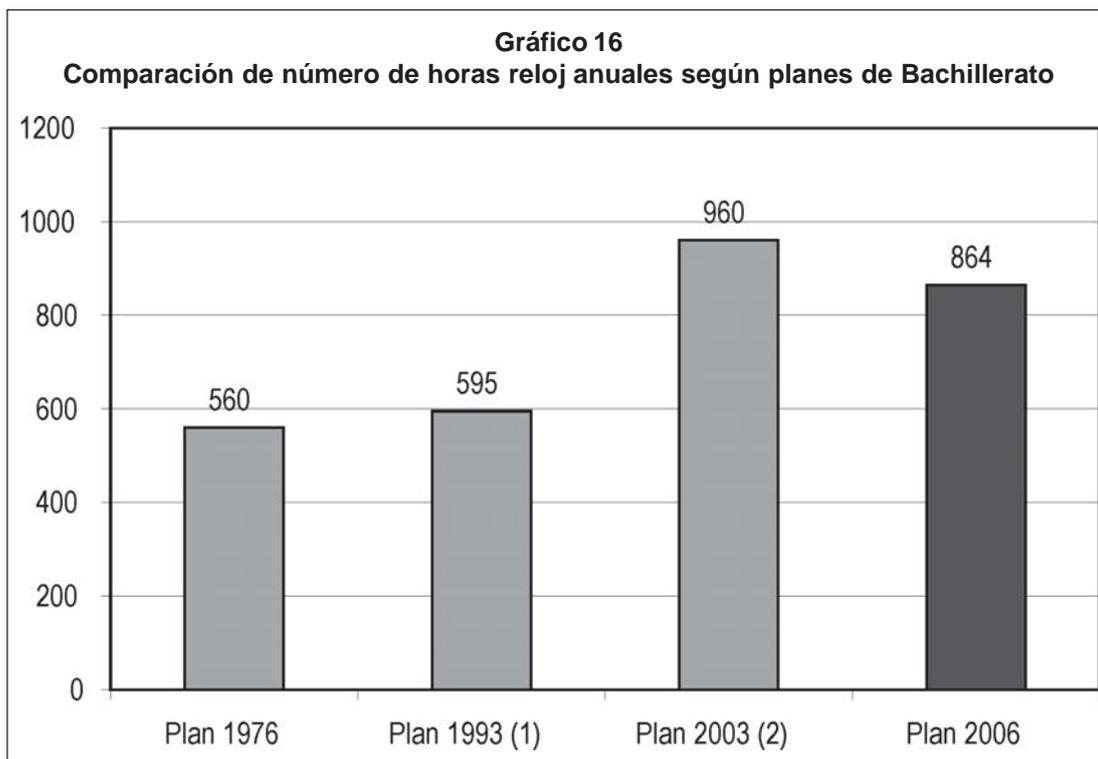
Como criterio de consenso se entendió necesario volver al régimen de asignaturas (que ya había comenzado en la anterior administración), revirtiendo la estructura en áreas que había sido uno de los temas más polémicos y generadores de conflictos, en la medida que generaba disconformidad con la mayoría de los docentes que estaban formados por asignatura y se resistían a dictar conocimientos que no tenían. La tensión estaba en cómo llegar a un mínimo de asignaturas sin fusionar en áreas. Este fue uno de los temas más discutidos y complejos de resolver.

Finalmente, la distribución porcentual del currículo de Ciclo Básico aprobada por el Consejo –según áreas del conocimiento– guarda simetría con los guarismos que presentan los países de la OCDE (Education at a Glance, 2006)

Un segundo elemento clave fue la extensión horaria. La idea generalizada en el campo de la investigación educativa de mayor tiempo para mejorar los aprendizajes fue uno de los objetivos considerados importantes y que demandaron espacios educativos en los liceos e incrementos presupuestales que hubo que considerar para la proyección o escalado en los tres años siguientes.

El gráfico 15 muestra la carga horaria anual según planes 1976, 1986, 1996 y la Reformulación 2006. En el mismo se observa que la carga horaria anual de la Reformulación 2006 es similar a la del Plan 1996 y notoriamente mayor a la de los planes anteriores, que tenían no más de tres horas y media de clase, la mayoría distribuida en tres turnos diurnos.

La estructura curricular diseñada para el Bachillerato también consideró la necesidad de mayor tiempo pedagógico. Así, se pasó de un plan generalizado en los liceos del año 1976,



Fuente: Consejo de Educación Secundaria. Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal 2007.

Nota: (1) y (2) Planes piloto.

con una muy baja carga curricular (entre 29 y 32 horas semanales de 35 minutos) a un diseño con 34 horas semanales de 45 minutos. La base estructural de la reformulación fue el Plan 1993, que contaba con el aporte de las ATD de la época y la participación de la Universidad de la República en su discusión. El Plan 2003 (Plan TEMS) fue considerado excesivamente dilatado curricularmente, no obstante se tomaron experiencias claves de este plan como lo fue la coordinación, el desenganche entre opciones de egreso en sexto año y los nombres de carreras universitarias liberales, las modalidades de trabajo, así como la opción de arte a partir de quinto año. El gráfico 16 muestra la distribución horaria de los distintos planes que se desarrollaban en el año 2005, uno generalizado (Plan 1976) y dos en forma piloto (1993 y 2003)

6.2. Política de concursos

Medidas para la estabilización del sistema. Política de concursos

Uno de los problemas persistentes en la enseñanza secundaria es el alto número de docentes interinos. El problema se remonta al propio nacimiento de la Enseñanza Secundaria. Según Antonio Grompone (1952, p. 16), “En un período de diez años (1934-1944) bajo el imperio de la citada ley de 1932, se efectuaron cien designaciones como resultado de concursos de oposición, y mil quinientos diecinueve por nombramiento directo”. El problema persiste cuando se independiza por Ley N° 9.523 del 11 de diciembre de 1935 de la Universidad de la República donde se desa-

rollaba como una Sección universitaria, aún cuando el nuevo Estatuto Docente previó el ingreso a la docencia en Secundaria. Es conocido el problema de los llamados “profesores precarios” hasta los años sesenta, con movilizaciones nacionales de profesores en procura de estabilidad. Lo profesores precarios de entonces son los actuales “profesores interinos”, tipología establecida desde la Ordenanza 28 del ex CONAE.

Básicamente, no ha existido una política sistemática de concursos en los 60 años que trascurren desde la vigencia del primer Estatuto del Profesor⁸ por Ley N° 10.973 del 2 de diciembre de 1947. Los concursos de ingreso a la docencia se alternaron entre leyes de regularización (Ley 14.106 Presupuestal) e iniciativas esporádicas realizadas generalmente al final de los períodos de administración y con iniciativas en el ámbito legislativo de regularización masiva. Tal es el caso del último concurso masivo realizado en la enseñanza media en el año 2004 (Consejo de Educación Secundaria y Consejo de Educación Técnico Profesional)⁹ cuando había dos proyectos el Poder Legislativo de regularización amplia y generosa de los interinos.

Detrás de esta historia de debilidad institucional para el ingreso a la efectividad en la Educación Secundaria se encuentra el fenómeno de la masificación de la enseñanza secundaria.

Este problema de la masificación y la necesidad de docentes fue evidenciado originalmente en el Informe de la CIDE de 1965 (Informe Sobre el estado de la Educación, Tomo I, pp. 183 a 197), retomado en los informes de la CEPAL de los años 90 y en trabajos posteriores sobre Formación Docente (especialmente los estudios preliminares de la modalidad CERP de fines de los 90). La masificación producida entre 1930 y 1940 fue una de las razones esgrimidas para la creación del Consejo de Educación Secundaria a partir de la Sección Universitaria de Preparatorios (Ley N° 9.523 del 11 de diciembre de 1935) generada en respuesta a la propuesta de la Universidad de la República de crear un Consejo que abarcara toda la educación. Asimismo, la más fuerte masificación producida entre los años 1940 y 1950 fue el ámbito donde se creó el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que nunca logró un volumen de egresos que diera cuenta de la masificación. Así, en el año 1964 (OTCEE-CIDE, 1965, p. 184) sólo el 11,6% de los Profesores de Enseñanza Secundaria eran egresados del IPA.

En el año 2006 nos encontrábamos con más de 220.000 estudiantes matriculados, más de 270 Liceos y casi 16.000 docentes. Sólo el 54% de los docentes son efectivos en sus cargos y tienen derecho a la unidad docente, correspondiente a 20 horas pedagógicas semanales/mensuales.

La matrícula se ha estabilizado, no es esperable un incremento considerable y se puede considerar que se llegó al fin del crecimiento fácil de matrícula, quedando sectores de jóvenes donde se hace difícil seguir incluyendo al sistema. Más aún, se espera –por efectos demográficos– comenzar con un decrecimiento en la población joven (en edad liceal) a partir del año 2012 hasta llegar al año 2022 con una caída total del orden de 30.000 jóvenes en edad de cursar enseñanza secundaria. En consecuencia estamos frente a la primera inflexión de la tendencia histórica y en el ingreso de una meseta de acercamiento lento a la universalización como pasó en la enseñanza primaria a mitad del siglo pasado.

⁸ Este Estatuto del Profesor (Ley 10.973), aprobado antes de la existencia del Instituto de Profesores Artigas, preveía las modalidades de: a) promoción de ayudantes (típico de su origen universitario), b) concurso de méritos, c) concurso mixto (oposición y méritos), d) concursos de oposición, y e) “nombramiento directo” (Art. 4°), donde f) “la mitad por lo menos, del total de designaciones... será necesariamente llenada por concurso de oposición”. La efectividad era por tres años, luego por cinco años y renovada por períodos sucesivos evaluación mediante (Art. 3°).

⁹ El último concurso del año 2004 patrocinado por el CODICEN, además de la voluminosa cifra de recusaciones, trajo consigo una experiencia interesante: el concurso en forma concomitante de egresados e interinos, y la evidencia de magros resultados (en general y) en las pruebas –prácticas– de egresados del IPA y de los CERP, lo que pone en cuestión una creencia extendida: que los egresados tienen una buena formación y sólo basta una prueba de méritos.

Este fenómeno nos permite estimar la necesidad de docentes, definir nuevas políticas de ingreso a la docencia y perseguir –como objetivo a mediano plazo– la obligatoriedad de la tenencia de título de profesor para el ejercicio de la docencia en educación media.

La necesidad de docentes egresados para cubrir las vacantes anuales del Consejo de Educación Secundaria se estimó en el año 1995 en un 5%, es decir, una tasa de reposición de un 5% (650 nuevos docentes al año)¹⁰. Si bien las tasas de reposición de docentes estimada en el año 1995 era de un total de 650 docentes al año y las tasas de egreso del Instituto de Profesores (IPA) eran –en promedio– de 140 nuevos profesores titulados por año y a 70 egresados por los IFD, el sistema se enfrentaba –en el 1995– a un déficit anual del orden de 440 vacantes. Este cálculo, fue muy válido hace diez años, pero hoy enfrentamos una situación distinta y más compleja. Hay déficit de docentes en algunas asignaturas y estamos llegando al superávit en otras, con la complejidad de la distribución diferencial según Departamentos. En efecto, el déficit estimado actualmente está entre 700 y 800 docentes al año y estaríamos llegando a una situación de equilibrio inestable y diferencial en relación a los egresados de profesorado por asignatura y Departamento.

La universalización de la titulación está cercana en algunas asignaturas y resta un buen trecho en otras. Esta situación asegura aún trabajo como docente a las nuevas generaciones en Matemática, Física e Inglés, entre otras, y hace previsible la dificultad de conseguir trabajo como docente a las nuevas generaciones

¹⁰ En 1995, la tasa anual de retiros se estimó en un 5% anual –por razones de jubilación o renuncia–, lo que significaba que cada año se debían cubrir 650 nuevas vacantes. Teniendo en cuenta que las tasas de egreso del Instituto de Profesores eran, en promedio, de 140 nuevos profesores titulados por año y a 70 egresados por los IFD, el sistema se enfrentaba a un déficit anual del orden de 440 vacantes lo que obligaba a recurrir a personal no profesional o con capacitación insuficiente. Esta fue la base de cálculo para la creación de los CERP (Centros Regionales de Profesores) considerando que el déficit era mayor en el Interior del país.

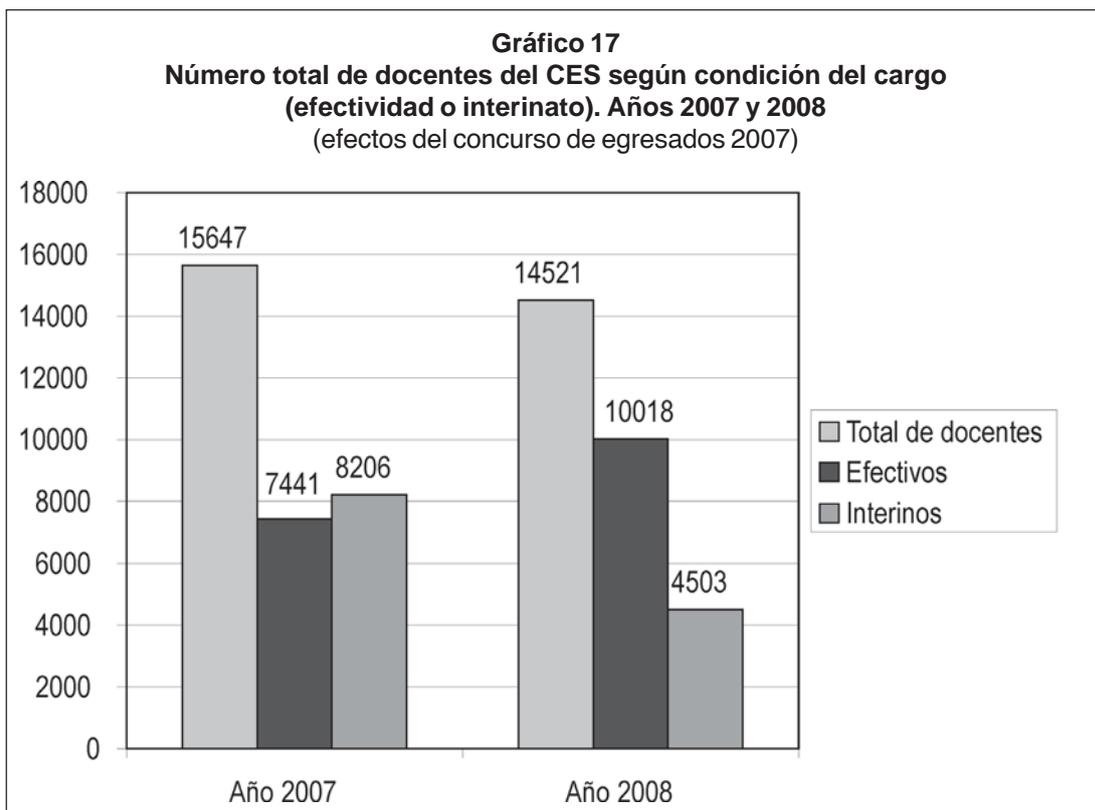
en otras Asignaturas como Derecho, Historia, Biología y Literatura.

En suma, este contexto de estabilización de la matrícula e insuficiencia asimétrica –según Asignatura– de egresados (en algunos casos insuficiencias crónicas, como en Matemática), delimita la necesidad de establecer estabilidad al sistema en el corto y mediano plazo, seguridad laboral para los docentes y el reclutamiento de docentes con una formación adecuada a las necesidades del desarrollo de la educación media.

Así el Consejo de Educación Secundaria dispuso, en el marco de las normas vigentes, impulsar una política de concursos periódica y previsible a largo plazo, a los efectos de dar transparencia al ingreso a la docencia en efectividad, mediante concursos anuales y permanentes en todas las asignaturas que permita la proyección de horas docentes interinas (según lo prescripto por los artículos 23 y 24 del Estatuto de Funcionario Docente, Ordenanza N° 45). Asimismo y en forma concomitante, se procederá a la elección de horas docentes por un tiempo extendido a los efectos de garantizar continuidad de los planteles docentes por Instituto o Liceo con el objetivo de lograr la identidad institucional, el trabajo en proyectos a mediano y largo plazo, y, en forma concomitante, asegurar estabilidad laboral de los docentes del Consejo de Educación Secundaria.

El objetivo de esta política es dotar de un cuerpo docente estable en los Liceos, con altos niveles de profesionalización y garantizar la seguridad laboral necesaria de los docentes para lograr un desempeño satisfactorio. Por otra parte, se hace necesario dar seguridad temporal a los aspirantes a docencia en efectividad, determinando una periodicidad estable de los llamados a concursos y proyecciones seguras de necesidades docentes del Consejo de Educación Secundaria, de esta manera se evitará los llamados “ad hoc” y señales que se presten a la confusión a los jóvenes que escogen la docencia como futuro laboral.

La política de concursos tuvo como ámbito principal de acción el de docencia directa, tratando de asegurar la efectividad en el car-



Fuente: Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria.

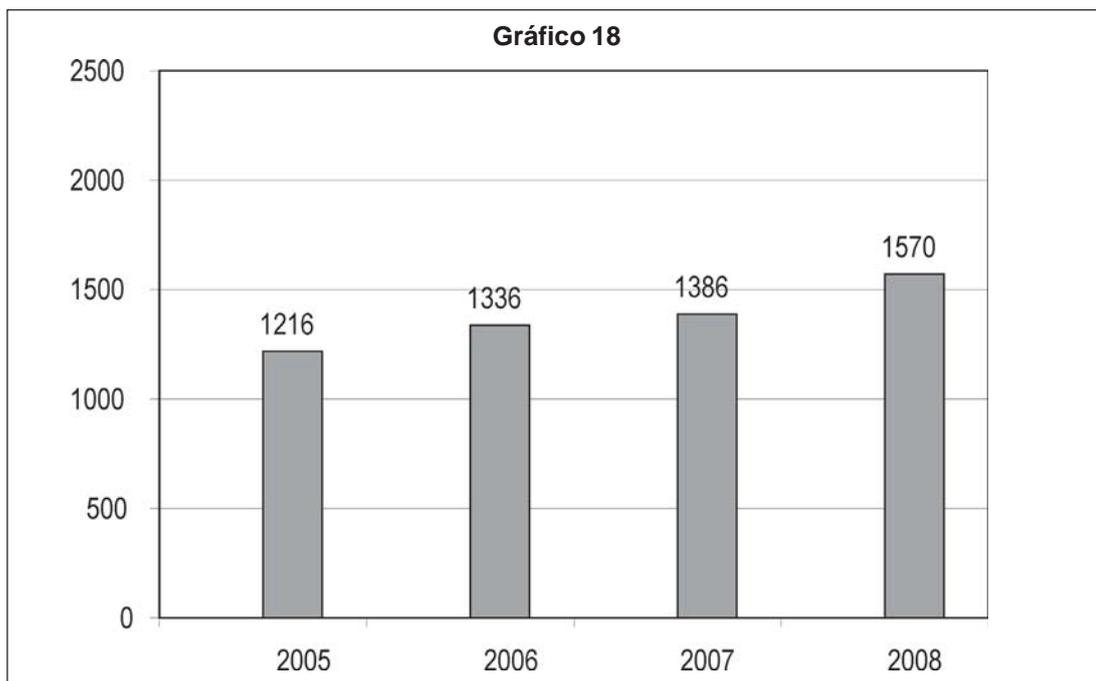
go y docentes estables en los liceos. Así, en el año 2007 se realizó el concurso de egresados de formación docente que tuvo como consecuencia pasar de un 50% de efectivos a un 70% de profesores efectivos.

Asimismo, se realizaron concursos para cargos de docencia indirecta como Adscriptos y Ayudantes de Laboratorio. El cuadro siguiente muestra los efectos de los concursos de Adscriptos y la creación de cargos según criterios de racionalización preestablecidos, una adscrito cada cuatro grupos en ciclo básico y cada seis en bachillerato.

En el año 2008 se están realizando concursos para Directores y se realizarán concursos para Inspectores a principios del año 2009. De esta forma, se pretende estabilizar el sistema al realizar concursos anuales para docentes y procediendo a la elección de horas por un período de tres años.

6.3. Proyectos de Inversión y Proyectos Educativos

La nueva Ley Presupuestal y las Rendiciones de Cuentas y Balances Presupuestales han incorporado una forma de financiamiento extra presupuestal por medio de recursos volcados a la ANEP y al CES a través de Proyectos de Inversión y Proyectos Educativos. Asimismo, se inició una línea de cooperación con el MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) tanto en lo técnico como en el financiamiento de proyectos, así como en la integración de la Comisión de Infancia y Adolescencia. Adelante se describen someramente dos programas desarrollados por el Consejo de Educación Secundaria, uno destinado a mejorar los aprendizajes e incrementar la permanencia en el Ciclo Básico (Proyecto PIU) y un Programa para reinsertar jóvenes deserto-



Fuente: Consejo de Educación Secundaria. Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal 2007.

res o *desistentes* del sistema. (Programa (PAC). Estos programas tienen como propósito atender a dos de los problemas centrales de la educación media uruguaya, el fracaso escolar en el Ciclo Básico de contextos desfavorecidos y la reinserción de jóvenes desertores al sistema educativo. Y en el marco de los proyectos a desarrollar en el año 2009 se encuentra la reestructuración de los cursos nocturnos y de extra-edad, un nivel con más de 50.000 alumnos que presenta diseños curriculares escolarizados, anuales y rígidos que datan del año 1941 y 1976.

6.3.1. Programa Aulas Comunitarias (PAC)

Durante el año 2005, en un trabajo conjunto de la UTN del Programa INFAMILIA del MIDES y autoridades del INJU y del Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública, se acordó que con los recursos previstos en

INFAMILIA se diera debida atención a una de las principales preocupaciones de las autoridades: la baja vinculación a la Educación Media de los adolescentes, consecuencia, principalmente, de la deserción de los mismos de la enseñanza media formal. Se identifica así la necesidad de desarrollar nuevas estrategias y aplicar recursos para atender este problema que el país no tiene resuelto y que, por el contrario, tiende a agudizarse en los últimos años.

Como resultado de lo expuesto precedentemente, dichas instituciones acordaron desarrollar a partir del año 2007 el Programa de Aulas Comunitarias (PAC). El PAC se comenzó a implementar entre los años 2007 a 2008, a través de la instalación de 12 Aulas Comunitarias en áreas territoriales del Programa Infancia y Familia -o en zonas aledañas- de los departamentos de Montevideo, Maldonado, San José y Canelones. Para lo cual se requiere, como uno de los elementos fundamentales para su implementación, la contratación de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) con probada experiencia en la implementación de pro-

gramas socio educativos; con población adolescente y trabajo comunitario.

Objetivos

A través de la gestión de un Aula Comunitaria se espera contribuir a la inserción socio-educativa de adolescentes de hasta 16 años, residentes en las áreas territoriales del Programa seleccionadas, y con problemas de vinculación a la educación media formal, sea porque: (i) desertaron de la misma; (ii) nunca hayan registrado matriculación; o que, (iii) cursando Primer Año del Ciclo Básico, se encuentren en situación de *desertabilidad*.

La gestión del Aula implica ejecutar las distintas modalidades de intervención previstas en el PAC, alcanzando una cobertura mínima de 110 adolescentes para el año 2008.

Para la implementación del PAC, cada una de las 12 Aulas Comunitarias trabajó en conjunto con las instituciones educativas presentes en su zona de influencia y fundamentalmente con los Liceos identificados como prioritarios por el CES en el marco del Plan de equidad. En cada Aula trabajó un equipo compuesto por un Coordinador, un trabajador Social, un Educador Social y talleristas quienes trabajarán en coordinación con docentes designados por el CES, para la implementación de las distintas modalidades.

Para el año 2008, el CES designó un Profesor Referente Pedagógico con (30 hs. semanales) para cada AC, con el objetivo de apoyar estrechamente la gestión del Coordinador del AC en lo referente al seguimiento de los egresados 2007 del AC. Será además referente para los profesores del CES y participará de las reuniones de coordinación semanal apoyando el trabajo del Coordinador del AC. Este docente tendrá a su cargo la atención y orientación de los estudiantes del aula en sus opciones pedagógicas.

Por tanto la OSC contratada deberá garantizar el funcionamiento del AC de forma tal que se implemente de forma eficiente y eficaz el PAC. Para ello será necesario el adecuado cumplimiento de las actividades que se describen en el siguiente apartado.

Modalidades de Intervención

La OSC contratada deberá desarrollar las actividades que se enuncian a continuación, correspondientes a las cinco modalidades de intervención previstas, a saber: a) inserción efectiva en ciclo básico, b) introducción a la vida liceal, c) apoyo y consulta, d) acompañamiento al egreso y e) talleres temáticos de complementación.

Para la implementación del Programa se requirió que la OSC cuente con un local adecuado para la instalación del Aula Comunitaria. Por ello se entiende un espacio físico específico que cuente con tres salones y mobiliario apropiados para desarrollar actividades pedagógicas, con capacidad suficiente para grupos de 20 adolescentes, con equipamiento pertinente y un espacio para ofrecer desayuno/merienda y almuerzo a los alumnos. Deberá contar con gabinetes higiénicos y tendrá a su cargo el mantenimiento y limpieza de los mismos. Los primeros resultados de las PAC son auspiciosos y el CES, así como el MIDES extenderán el programa a nuevos barrios de Montevideo y zona metropolitana, así como a ciudades del interior del país.

6.3.2. Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU)

El Consejo de Educación Secundaria se encuentra abocado a la concreción para el año 2008 del Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. El objetivo de este proyecto consiste en lograr la mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción de grado en el Ciclo Básico de Liceos Públicos de Montevideo y del Interior del país, con énfasis en los Liceos que presentan los mayores porcentajes de *fracaso escolar*¹¹

¹¹ Fracaso escolar para este trabajo se define como la suma de repetidores y desertores relevados en los resultados finales, a través del sistema de información de bedelías liceales (SECLI y SECLI 32) disponible en todos los Liceos desde el año 1998. Por otra parte, la expresión –fracaso escolar– mas allá del nivel educativo al cual se alude, es de

(repetición y deserción¹²) en los últimos diez años.

Este Proyecto forma parte de un Objetivo Estratégico general presentado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en el Proyecto Presupuestal 2005-2009 (ANEP, 2005: Tomo III): la Universalización del Ciclo Básico. Las acciones ya iniciadas en este Objetivo Estratégico del CES en el año 2005 incluyen metas de mediano y largo plazo de tipo universalista. Por otra parte y a la luz de una actualización de diagnóstico realizada a fines del año 2006¹³, el Consejo de Educación Secundaria está desarrollando investigaciones que permitan *conceptualizar* –e implantar en forma piloto– un nuevo modelo de Liceo en consonancia con las demandas emergentes de los cambios socioeconómicos y culturales que suceden en nuestro país, en la región y en el mundo. De esta forma, este Proyecto (de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico) es el producto de advertir la persistencia de problemas de fracaso escolar en guarismos casi permanentes –durante décadas– y la necesidad de alcanzar resultados lo antes posible. Para la presentación de este proyecto –de aceleración– el Consejo de Educación Secundaria tuvo en cuenta la posibilidad de articular recursos propios con recursos extra-presupuestales de la Rendición de Cuentas 2006. Los resultados resumidos en el problema identifican la necesidad de establecer políticas diferenciadas, por una parte, y mantener y profundizar el desarrollo de políticas universales¹⁴ –ya comenza-

das por el Consejo de Educación Secundaria en el año 2006– que tiendan a mejorar el acceso, la permanencia y el egreso del Ciclo Básico en su conjunto, como los son:

- i) las reformas curriculares y extensión horaria (Reformulación 2006 del Ciclo Básico¹⁵), que incluye dos salas docentes anuales con Inspectores –a nivel nacional– para orientación técnico-pedagógica.
- ii) horas de coordinación para docentes (de 2 a 4 horas sin clases por docente y por Ciclo)¹⁶
- iii) incorporación de un espacio para el desarrollo de *Estrategias Pedagógicas Inclusoras* (EPI) en Matemática e Idioma Español de 1° a 3° de Ciclo Básico, consistente en una hora semanal por asignatura y por grupo de para alumnos que a juicio de los docentes presenten mayores dificultades de aprendizaje.
- iv) fortalecimiento de la Supervisión de Liceos y de Docentes. (se incorporan 36 nuevos Inspectores)¹⁷
- v) la adecuación de la dotación de profesores adscriptos, administrativos y funcionarios por Liceo,
- vi) la dotación de libros y bibliotecas, así como Profesores Orientadores Bibliográficos (Proyecto de Inversión en Bibliotecas 2007-2009),
- vii) la conectividad educativa del total de los Liceos al año 2009 (en cooperación con ANTEL, Proyecto de Conectividad Educativa 2007),
- viii) el mejoramiento de la infraestructura edilicia y la construcción de nuevos

curso normal en organismos regionales e internacionales y en publicaciones especializadas.

¹² Si bien existe un debate – semántico- acerca del término “deserción” en nuestro país, se optó por no innovar, manteniendo el término de “deserción” en la medida que es una expresión utilizada por especialistas y que integra el contexto léxico de la educación.

¹³ Jornadas de reflexión organizadas por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública realizada durante los días 15 y 16 de diciembre de 2006 en el Centro de Educación Agustín Ferreiro en “Cruz de los Caminos”, Canelones.

¹⁴ Políticas universales entendidas como aquellas de impacto sistémico sobre los aprendizajes, destinadas a la totalidad de la población en edad de cursar la educación media.

¹⁵ Esta reformulación comenzó abarcando todos los Liceos en el año 2006, en el año 2008 será el único plan vigente hasta tercer año del Ciclo Básico.

¹⁶ De 2 a 8 horas de clase corresponden 2 horas de coordinación; de 9 a 15 horas de clase, 3 horas de coordinación y de 16 a más horas de clase se otorgan 4 horas de coordinación.

¹⁷ Se pasa de 36 Inspectores en el año 2005, a 72 Inspectores de Asignatura y de Institutos y Liceos en el año 2006.

Liceos a través de tres modalidades, fondos de endeudamiento externo (MEMFOD), recursos propios de inversión (gerencia de Inversiones de ANEP) y proyectos *concurables* por Liceo (Proyecto de Infraestructura, 2007),

- ix) la búsqueda de estabilidad laboral y de permanencia de los docentes en un Liceo, a través de la elección de las horas docentes por más de un año lectivo.

A estas políticas iniciadas por el Consejo de Educación Secundaria, se suman iniciativas de Gobierno Central con impacto en la enseñanza media básica, como son:

- x) El transporte gratuito para estudiantes hasta 16 años de edad¹⁸ en todo el territorio nacional (Decreto de año 2006 del P. Ejec. MTOP), y
- xi) el incremento de la prestación de las Asignaciones Familiares para las familias con estudiantes en el Ciclo Básico en forma diferencial (\$1.000) previstas en el Plan de Equidad 2008 (MIDES y BPS).

Por otra parte, a partir de investigaciones realizadas en los años 2005 y 2006, se observó la necesidad de desarrollar políticas de contingencia, destinadas a intervenciones de impacto en poblaciones socio-económicamente desfavorecidas con dificultades de acceso o permanencia en el sistema educativo, vulnerables al fracaso escolar y que requieren de tiempos más acotados que los previstos para las políticas universalistas de fondo. En este caso se trata de políticas de impacto específicas para Liceos donde se presenta –en forma persistente en los 10 últimos años– la mayor incidencia del fracaso escolar.

Este proyecto pertenece a la segunda categoría de políticas, las de contingencia, por-

¹⁸ Iniciativa originalmente dispuesta por la IMM para la Capital en el año 1987.

que la “población meta” del proyecto está acotada a los Liceos donde asisten estudiantes que tienen una mayor probabilidad de fracaso escolar, que se corresponden con Liceos donde mayoritariamente acceden estudiantes de sectores de contextos socioeconómicos y culturales desfavorecidos. Sectores donde los fenómenos de bajo desempeño, distribución inequitativa de aprendizajes y deserción del sistema educativo están fuertemente asociados a una situación socioeconómica vulnerable.¹⁹ Esta modalidad, de políticas de contingencia, se iniciaron con el desarrollo del Proyecto Aulas Pedagógicas (PAC) con INFAMILIA y el MIDES para desertores del sistema educativo.

El objetivo específico del Proyecto se centra en el mejoramiento de los aprendizajes e índices de promoción en el Ciclo Básico en 33 Liceos de Montevideo y 41 Liceos del Interior del país que presentan mayores índices de fracaso escolar en los últimos 10 años²⁰.

Serán beneficiarios del mismo 26.000 alumnos matriculados en el Ciclo Básico de Liceos del Interior del país, donde asisten 8.500 alumnos vulnerables al fracaso escolar, quienes representan un 32% del universo de los potenciales repetidores del Interior; y 26.000 alumnos matriculados en Liceos de la Capital, donde asisten 10.500 estudiantes vulnerables al fracaso escolar, quienes representan el 41% del universo de potenciales repetidores de Montevideo. (cifras estimadas para el año 2008

¹⁹ En el marco de un programa universalista como el que está desarrollando el CES, la **focalización de contingencia** (como es el caso de este Proyecto) es considerada como un medio para priorizar los recursos de los Proyectos de Inversión –potencialmente disponibles en la Rendición de Cuentas 2006– hacia poblaciones que requieren alcanzar resultados más rápidos, en virtud de su situación de persistente vulnerabilidad y fracaso escolar relevadas durante los últimos 20 años.

²⁰ En forma primaria –y sujeto a ajustes con los actores institucionales– se escogen 33 Liceos de Montevideo (de los 48 que ofrecen Ciclo Básico) tomando como criterio de escogencia aquellos Liceos donde el fracaso escolar es mayor al 33% y se escogen 41 Liceos del Interior (de los 183 que ofrecen Ciclo Básico) donde el fracaso escolar es mayor a un 24% y con una matrícula de más de 100 alumnos en situación de potencial fracaso escolar.

a partir de las proyecciones de matrícula de los Liceos escogidos para el Proyecto).

El Programa se desarrollará a través de cinco componentes:

- a) Fortalecimiento Técnico-Pedagógico de los Liceos: Fortalecimiento de las capacidades del equipo docente del Liceo para el apoyo a la población objetivo, mediante la asignación de horas docentes extracurriculares para la atención, asistencia y monitoreo de estudiantes que presenten dificultades de carácter educativo.
- b) Fortalecimiento de los equipos técnicos (de atención psico-social): Asignación de Equipos Multidisciplinarios²¹ (Psicólogos y Asistentes Sociales) para la evaluación, monitoreo y asistencia de alumnos que presenten dificultades socioeconómicas o de integración que incidan sobre el desempeño educativo.
- c) Transferencia de recursos de ejecución local: Se proveerá de Fondos de Contingencia –de ejecución local– para los Liceos del Proyecto, con el objetivo de realizar transferencia de recursos –no económicos– (vestimenta, útiles, transporte, alimentación, etc.) destinados a los alumnos que presenten serias dificultades, con el objetivo de evitar que los costos indirectos de la educación se transformen en las causas substanciales de los problemas de aprendizaje, de baja asistencia, de repitencia o deserción²².

²¹ Los Equipos Multidisciplinarios son una de las políticas universalistas del Consejo de Educación Secundaria, en este caso se trata de concentrar esfuerzos en zonas de mayor necesidad.

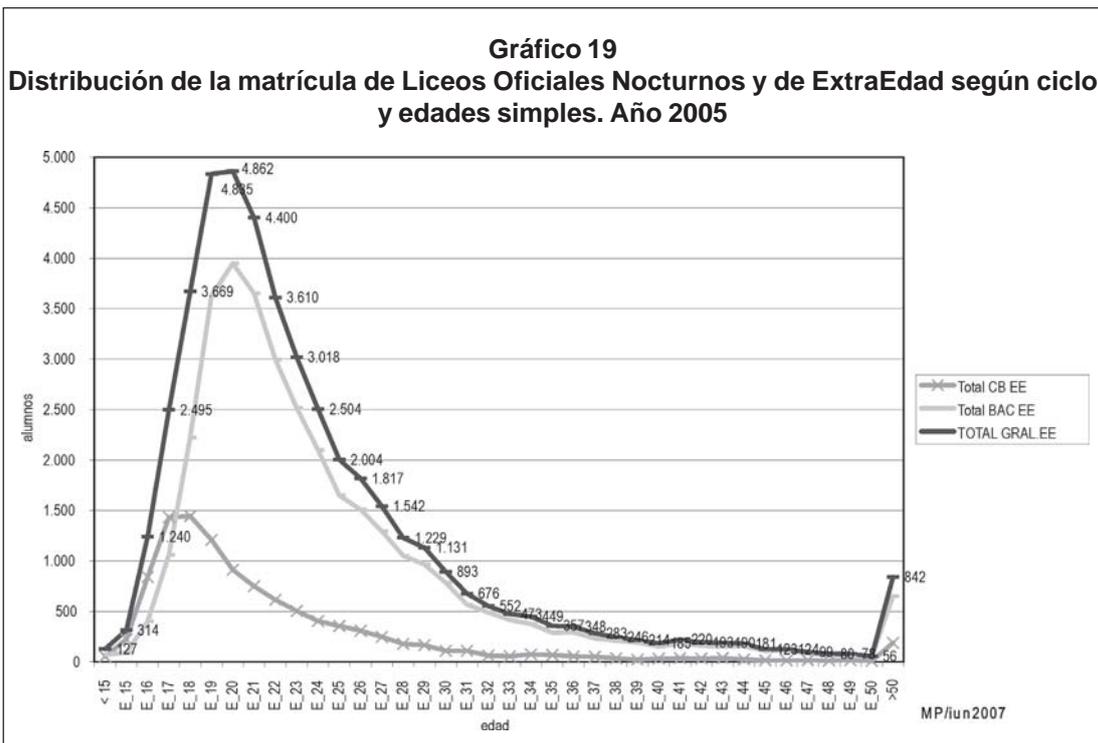
²² La inclusión de este componente se debe a la evidencia del impacto de la situación socioeconómica en alumnos del Ciclo Básico público. Aproximadamente un 40% de los asistentes al Ciclo Básico Público pertenecen al Quintil 1 de ingresos familiares (el 20% más pobre), con ingresos máximos familiares de \$ 5.800 pesos (cifras del año 2003).

- d) Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar: este es el propósito central de Proyecto y eslabón final de la cadena de resultados esperados a partir de los componentes a), b) y c). Este componente supone la concreción de las acciones de convergencia de recursos técnicos, docentes y financieros –en cada Liceo– destinadas a impactar sobre los principales inhibidores del éxito escolar preexistentes en alumnos vulnerables a la repetición y deserción.
- e) Participación social y comunicación social: Se procurará involucrar a la sociedad a nivel local con el Proyecto, lo que significa incluir formas de participación comunitaria con actores institucionales locales en los Equipos Departamentales y comunicación social de los objetivos del Proyecto.

6.3.3. Los cursos nocturnos y de extra-edad

Los países desarrollados y los de la región han desarrollado transformaciones sustantivas en la educación de adultos. Los cambios principales en la región se deben a la constatación de contingentes de jóvenes sin la culminación de ciclos fruto de la modalidad selectiva de la educación secundaria. Uruguay presenta una matriculación creciente de las modalidades nocturnas y de extra-edad, que anda en el orden de los 50.000 jóvenes que se matriculan anualmente.

Las persistentes tasas de deserción o desistimiento que se producen a partir de los 15 años de edad en los últimos 25 años generan un conjunto de jóvenes con ciclos incompletos que intentan, como segunda oportunidad culminar la educación media a través de los cursos nocturnos. No obstante, a diferencia de lo ocurrido en la región, la modalidades de cursado de los liceos nocturno no han tenido cambios sustantivos y presentan una estructura rígida, *asignaturista* con planes reformulados



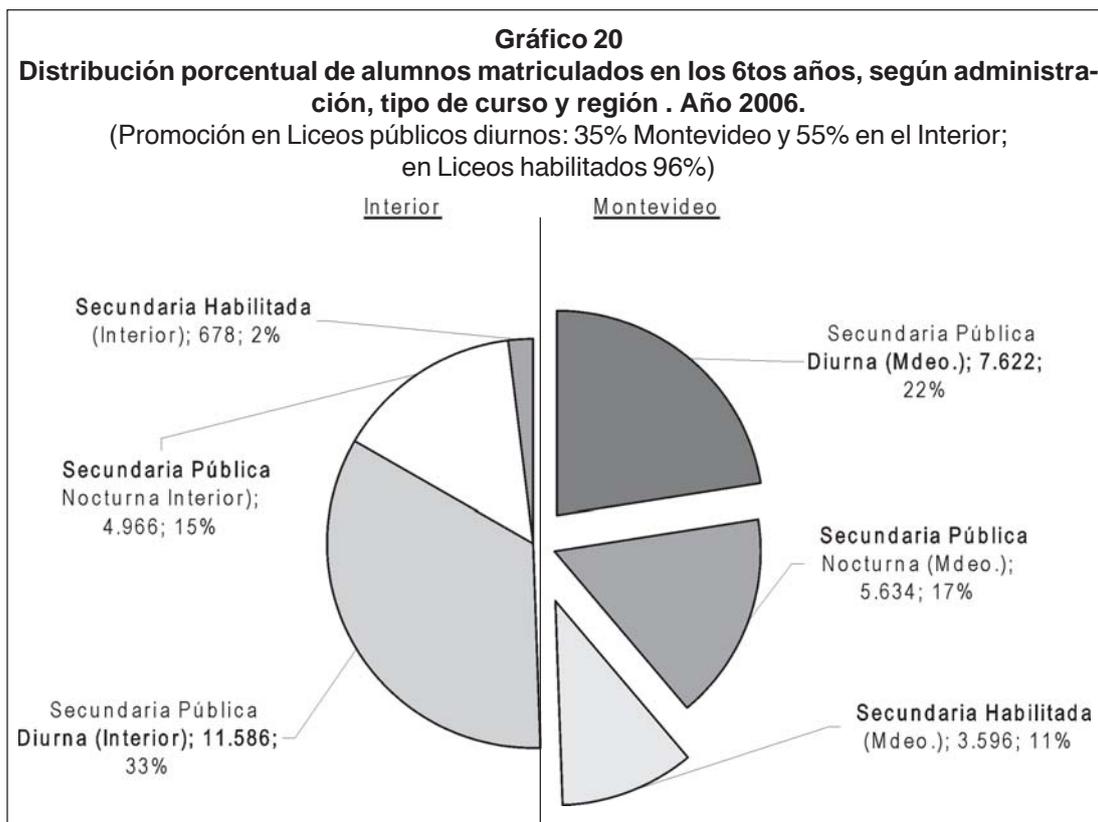
Fuente: Martín Pasturino. “La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay”, presentación ante la Misión Técnica de UNESCO, Educación de jóvenes y adultos. CODICEN, 12 de mayo de 2008.

del año 1941 (en el primer ciclo, hasta 4to años), 1976 (en el bachillerato) y en forma piloto una modalidad que puede considerarse reciente, del año 1994, que incluye la modalidad de libre asistido.

La demanda de educación nocturna tiene como origen el alto nivel de rezago en la enseñanza media. Casi 1/3 de los jóvenes que ingresan al primer grado en los liceos diurnos oficiales tiene extra-edad. (este problema está sobre representado en liceos de contextos socio-educativos desfavorables). Este nivel de rezago se mantiene a lo largo de los seis grados de la educación media oficial. Los liceos de extra-edad y nocturnos representan el 11% de la matrícula de Ciclo Básico y el 33% de la matrícula de Bachillerato en los liceos oficiales. Casi 2/3 de quienes abandonaron la educación –y no terminaron secundaria– lo hicieron en el ciclo medio. La población asistente a los liceos nocturnos es relativamente joven, 9

de cada 10 asistentes a liceos nocturnos y de extra-edad son menores de 29 años, la moda estadística en el Ciclo Básico nocturno es de 18 años y 20 años en los Bachilleratos Nocturnos.

Al igual que en otros países el perfil de los alumnos asistentes a los cursos nocturnos se trata de una población mayoritariamente joven que se caracteriza mayoritariamente por trabajar o buscar trabajo, que cuando acceden a trabajos estos son inestables, temporales y muchas veces informales, que presentan historias curriculares con bajos desempeños, fracaso escolar y repetición de una o más veces, que están emancipados o en vías de emancipación, que se inscriben masivamente y se produce deserción temprana; y que al encontrarse con ciclos largos y avances poco tangibles, hasta la culminación del año, la deserción también se produce a lo largo del año. Asimismo, carecen de medios para procurar ayuda con



Fuente: Martín Pasturino. "La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay", presentación ante la Misión Técnica de UNESCO, Educación de jóvenes y adultos. CODICEN, 12 de mayo de 2008.

Profesores particulares y tienen períodos largos de desafiliación al estudio.

No obstante, y a diferencia de los cursos nocturnos de otros países, las edades de los asistentes a los cursos nocturnos son relativamente jóvenes. De hecho, podríamos inferir que esta modalidad no es más que el fruto de las dificultades en los ciclos diurnos. Como se observa en el gráfico 19, la moda estadística de estos cursos es de 19 o 20 años de edad.

Las tasas de desistimiento o deserción persistentes en los últimos 40 años han configurado una estructura matricular que se va achicando por grado, lo que tiende a incrementar el peso relativo de la representación de los cursos nocturnos en los sextos años, particularmente en Montevideo, como se observa en el siguiente cuadro. Como se puede observar, en los sextos años de Bachillerato un 22% de

la matrícula es diurna y un 17% es nocturna o extra-edad. Asimismo, la matrícula de los privados está sobre representada en los sextos años en función de la baja deserción y repetición que presentan este tipo de cursado.

En ocasión de la presentación de proyectos de inversión 2008 ante el CODICEN, el Consejo de Educación Secundaria, luego de los estudios técnicos de los cursos de nocturnos y extra-edad, puso a consideración de la Administración Nacional de Educación Pública la necesidad de reformular los cursos en la dirección que se han desarrollado en otros países, es decir, flexibilizar el currículo, *semestralizar* y dar opciones de cursado libre con asistencia de docentes para presentar examen.

El objetivo central del Proyecto impulsó a la culminación de los ciclos de la educación media en adultos y jóvenes con extra-edad o

condicionantes laborales, presentado en las terceras jornadas de reflexión del Consejo Directivo Central realizadas en diciembre de 2007, tenía por objetivo tomar como base de desarrollo el Plan 1994 de nocturnos y extenderlo a un número mayor de centros durante el año 2009, *semestralizando* el currículo y permitiendo el examen con tutorías previas. El objetivo central es impactar en la población que no ha culminado los ciclos de enseñanza media con una oferta flexible y que se adapte a la particular situación laboral y familiar de los jóvenes desertores del sistema.

7. Principales desafíos.

A manera de conclusión

La paulatina incorporación de jóvenes de clases populares que se produjo en la segunda mitad de los 80 y de los 90 significó avances importantes de cobertura de la enseñanza media, a la vez que cambió sustantivamente la composición social del alumnado en los liceos. Secundaria se transformó en la frontera de la lucha por la inclusión, y la importancia del nivel secundario está atada a las nuevas dificultades de la masificación y el acercamiento a la universalización. Esto genera insatisfacción por los resultados y transformación de la identidad de la enseñanza secundaria. El tema es complejo, debemos actuar de acuerdo a esa complejidad, sin paralizarnos o buscar exclusivamente en la sociedad las causas de los resultados insatisfactorios.

La obligatoriedad del nivel cambia la lógica de selectividad con que se desarrolló la enseñanza media; si es obligatoria la educación media, el fracaso escolar ya no es problema de los alumnos, es problema del Sistema Educativo, de las familias y del Estado. Así, a la vez que la enseñanza debe ajustarse a la nueva realidad, se deberá profundizar la coordinación de las políticas educativas con las políticas sociales, con el objetivo de la universalización. Esta coordinación con el MIDES, con el INAU, con el MSP, con el MTSS-BPS, llegó para quedarse.

El principal desafío para el Consejo de Educación Secundaria, junto a la Educación Técnico Profesional, es la universalización de la enseñanza media. El mandato constitucional, las iniciativas de la región en términos legales de procurar 12 años de educación formal como objetivo, y la iniciativa del proyecto de ley de educación en estudio parlamentario, indican que es un objetivo deseado por la sociedad, que tiene voluntad política y que significa un esfuerzo por la democratización efectiva de la enseñanza. Ello significa procurar el acceso, la continuidad de los estudios y, en consecuencia, la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes.

El segundo desafío es la calidad de los aprendizajes. No basta con lograr el acceso y permanencia si no se logra calidad de los aprendizajes. Los estudios recientes muestran una alta segmentación de los aprendizajes según contexto socioeconómico, en consecuencia se deberán hacer los máximos esfuerzos para lograr equidad. Ello supone ofrecer distintas modalidades de cursado en Liceos y Escuelas Técnicas para adaptarse a los distintos contextos con igualdad de objetivos de egreso. Así, se deberá profundizar las acciones con programas que concentren recursos (humanos, técnicos y financieros) en aquellas poblaciones que más lo necesiten, para romper con el círculo vicioso de la reproducción social. Sólo de esta manera se logrará una sociedad integrada en un modelo de desarrollo social, económico y político, sustentable e incluyente.

Bibliografía consultada

- ANEP. (2007). Área de Investigación y Estadísticas de la Dirección de Investigación y Evaluación del CODICEN, “Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria” (documento para la discusión del 16 de febrero del año 2006)
- ANEP (2005) Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004). ANEP. Montevideo.
- ANEP (2005) Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. 2005- 2009.
- ANEP- CES (2008) Rendición de Cuentas 2007.
- ANEP-CODICEN (2008) ANEP: Rendición de Cuentas 2007.
- ANEP-CODICEN, (2007) Balance de 2 años de gestión.
- ANEP-CODICEN (2007) Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados de Ciencia, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. ANEP. Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2005) Primer informe nacional PISA 2003 Uruguay. ANEP.
- ANEP-MEMFOD (2003) Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Montevideo.
- CEPAL (2008) Panorama Social de América Latina 2007. CEPAL. Santiago de Chile.
- CES. (2007) Rendición de Cuentas y Balance Presupuestal 2007 del Consejo de Educación Secundaria.
- Crozier (1971). *“La société bloquée”*. Paris.
- Banco Mundial, (1999). Education Sector Strategy (Washington, DC: World Bank, 1999),
- Carnoy, Martín et Als. Las Reformas Educativas de la década de los noventa, un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. BID-Grupo Asesor de la Universidad de Stanford. Bs. As. 2004.
- CES. (2000). Consejo de Educación Secundaria, División Inspección. (2000) El Bachillerato Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas. Primer Documento. Diciembre del 2000.
- CES. (1984-2008), Consejo de Educación Secundaria. Estadísticas de varios años
- CINVE. (2008). Estudio sectorial de educación en Uruguay. Informe final, Marzo, 2008
- CIDE, (1965). Informe sobre el estado de la educación. Ministerio de Instrucción Pública.
- CINVE. (2008) Estudio sectorial de educación en Uruguay. Informe final, al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, Marzo, 2008.
- Cumbre de países Iberoamericana (2008). Metas educativas 2021. Cumbre de países Iberoamericanos. Octubre 2008.
- Kellaghan, T and Greaney.(2001) “The globalisation of Assessment in the 20th. Century” Assessment in Education: 87-102.
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social/CIDE (1965). Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Plan de desarrollo educativo. Tomo I, Segunda Sección, pp. 105-208.
- Pasturino, Martín. (2008) “Las relaciones laborales en el financiamiento educativo. Reflexiones desde el caso uruguayo”. Seminario internacional “Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina”. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Costa Rica, 6 y 7 de octubre de 2008.
- Pasturino, Martín. (2008) “La educación de jóvenes y adultos en el Uruguay”, presentación ante la Misión Técnica de UNESCO, Educación de jóvenes y adultos. CODICEN, 12 de mayo de 2008.
- OECD. (1996). Organization for Economic Co-operation and Development, “Education at a Glance-Analysis”.
- OECD. (2006) Organization for Economic Co-operation and Development, “Education at a Glance”
- OECD. (2007) Organization for Economic Co-operation and Development, “Education at a Glance”
- SITEAL. IIPE-UNESCO/OEI (2008). Estadísticas de tendencias educativas en América Latina. Bs. As. (<http://www.siteal.iipe-oei.org/>)
- UNESCO (1981). Las reformas en educación: experiencias y perspectivas. Documentos de la Reunión de expertos sobre los principales problemas de las reformas de la educación en las décadas 1970 a 1980 y 1980 a 1990. UNESCO, p. 23.



CAPÍTULO 10

Estadísticas

—oooo0000oooo—

***EQUIPO COLABORADOR:* TÉCNICAS EN ESTADÍSTICA RAQUEL BÁEZ Y TERESA FRUMENTO
CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

PROF. MARCELA ARMÚA, LICEO 56, MONTEVIDEO.
PROF. JORGE GÓMEZ, LICEO 32, “GUAYABO”, MONTEVIDEO.
PROF. NAYA MORA, LICEO 32, “GUAYABO”, MONTEVIDEO.
PROF. SEBASTIÁN PEIRANO, LICEO 7, “JOAQUÍN SUÁREZ”, MONTEVIDEO.



1. ALUMNOS

1.1 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS POR DECENIO PERÍODO 1900 - 2007

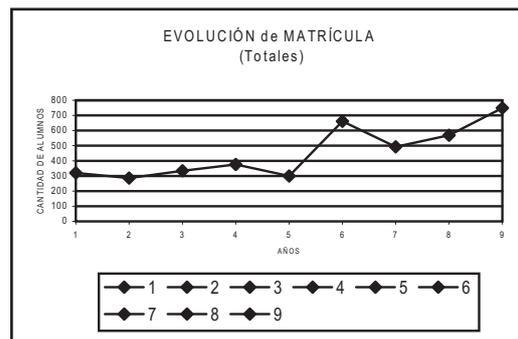
TOTALES - CAPITAL e INTERIOR

PERÍODO 1900 a 1909

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1900					320	100
1901					286	89
1902					334	104
1903					376	118
1904					300	94
1905					661	207
1906					493	154
1907					569	178
1908					749	234
1909					s/i	s/i

Indice Año Base 1900

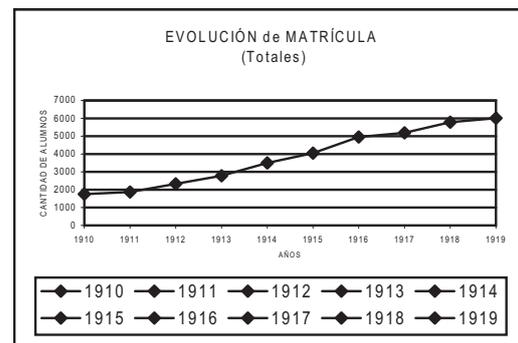
NOTA: No figuran datos desagregados de Capital e Interior



PERÍODO 1910 a 1919

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1910					1755	548
1911					1871	585
1912					2328	728
1913					2784	870
1914					3501	1094
1915					4051	1266
1916					4957	1549
1917					5188	1621
1918					5786	1808
1919					6013	1879

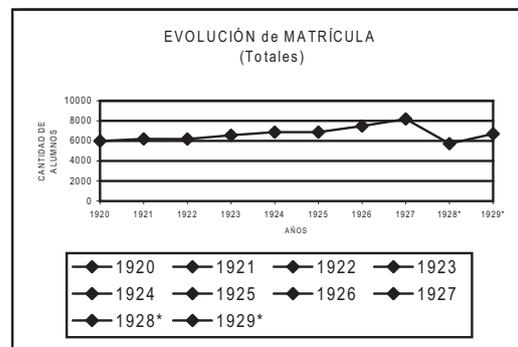
NOTA: No figuran datos desagregados de Capital e Interior



PERÍODO 1920 a 1929

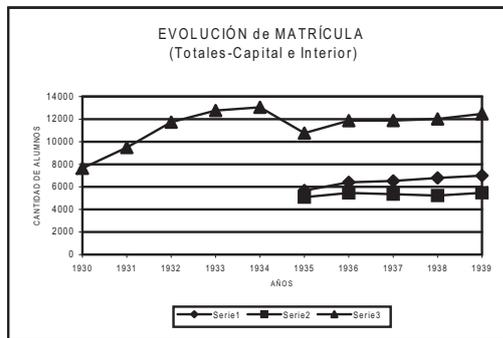
AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1920					5989	1872
1921					6198	1937
1922					6187	1933
1923					6567	2052
1924					6878	2149
1925					6874	2148
1926					7478	2337
1927					8187	2558
1928*					5725	1789
1929*					6703	2095

Nota: (*) No incluyen los alumnos de la Preparatoria



PERÍODO 1930 a 1939

AÑOS(*)	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1930					7651	2391
1931					9485	2964
1932					11730	3666
1933					12768	3990
1934					13051	4078
1935	5674	53%	5087	47%	10761	100
1936	6398	54%	5468	46%	11866	110
1937	6522	55%	5352	45%	11874	110
1938	6791	57%	5225	43%	12016	112
1939	6998	56%	5474	44%	12472	116

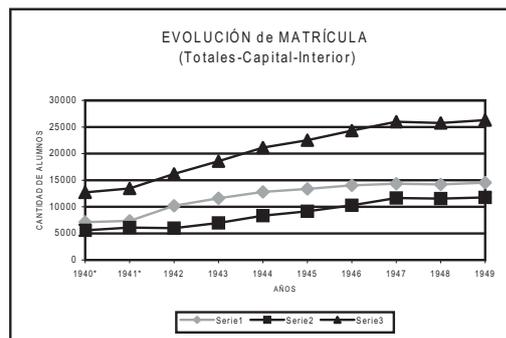


Indice Año Base 1935

Nota: (*) No incluyen los alumnos de la Preparatoria.

PERÍODO 1940 a 1949

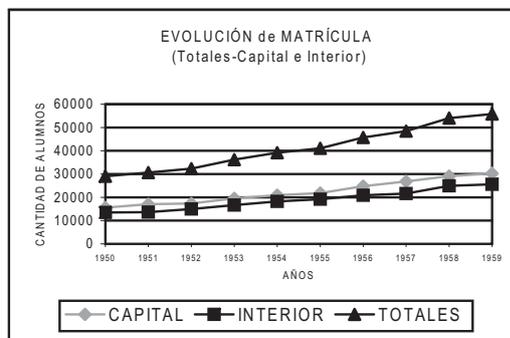
AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1940*	7125	56%	5583	44%	12708	118
1941*	7353	55%	6091	45%	13444	125
1942	10204	63%	5985	37%	16189	150
1943	11605	62%	6965	38%	18570	173
1944	12798	61%	8340	39%	21138	196
1945	13361	59%	9154	41%	22515	209
1946	14039	58%	10275	42%	24314	226
1947	14341	55%	11639	45%	25980	241
1948	14219	55%	11532	45%	25751	239
1949	14530	55%	11757	45%	26287	244



Nota: (*) No incluyen los alumnos de la Preparatoria

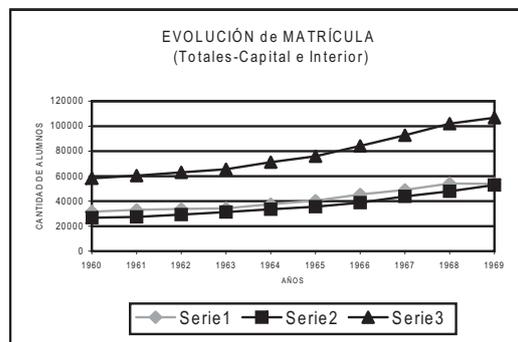
PERÍODO 1950 a 1959

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1950	15572	54%	13480	46%	29052	270
1951	17046	56%	13617	44%	30663	285
1952	17353	54%	14976	46%	32329	300
1953	19548	54%	16673	46%	36221	337
1954	20925	53%	18233	47%	39158	364
1955	21838	53%	19214	47%	41052	381
1956	24797	54%	20898	46%	45695	425
1957	26824	55%	21630	45%	48454	450
1958	29092	54%	24966	46%	54058	502
1959	30237	54%	25565	46%	55802	519



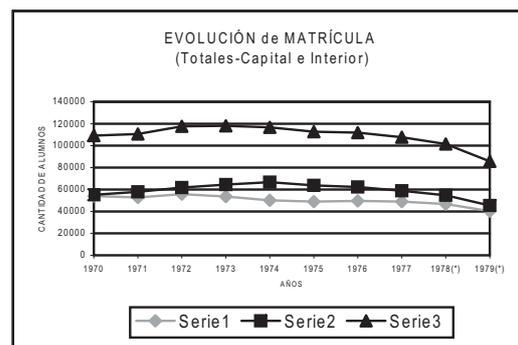
PERÍODO 1960 a 1969

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1960	31586	54%	26733	46%	58319	542
1961	33082	55%	27348	45%	60430	562
1962	33740	54%	29231	46%	62971	585
1963	34260	52%	31301	48%	65561	609
1964	37632	53%	33543	47%	71175	661
1965	40363	53%	35552	47%	75915	705
1966	45372	54%	38794	46%	84166	782
1967	48984	53%	43769	47%	92753	862
1968	54101	53%	47881	47%	101982	948
1969	53856	50%	52879	50%	106735	992



PERÍODO 1970 a 1979

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1970	54058	50%	55149	50%	109207	100
1971	52766	48%	57855	52%	110621	101
1972	55842	47%	61784	53%	117626	108
1973	53589	45%	64536	55%	118125	108
1974	50088	43%	66645	57%	116733	107
1975	48987	43%	63779	57%	112766	103
1976	49604	44%	62300	56%	111904	102
1977	48929	45%	58788	55%	107717	99
1978(*)	46794	46%	54754	54%	101548	93
1979(*)	40255	47%	45371	53%	85626	78

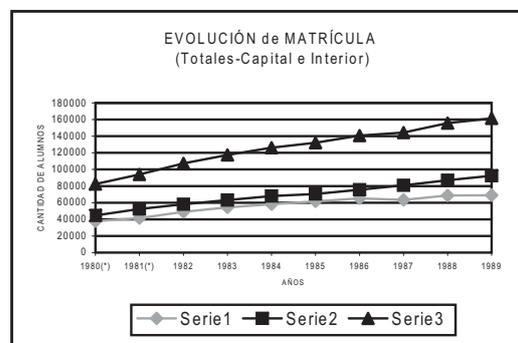


Indice Año Base 1970

NOTA: (*) Años que sólo incluyen alumnos de turnos diurnos.

PERÍODO 1980 a 1989

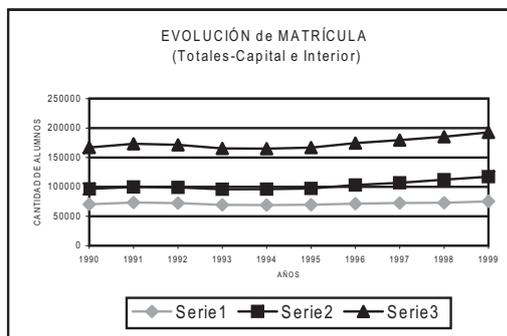
AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1980(*)	37795	46%	44696	54%	82491	76
1981(*)	41472	44%	52528	56%	94000	86
1982	49055	46%	58187	54%	107242	98
1983	54347	46%	63096	54%	117443	108
1984	58175	46%	67970	54%	126145	116
1985	61653	47%	70531	53%	132184	121
1986	65199	46%	75589	54%	140788	129
1987	63388	44%	80889	56%	144277	132
1988	68659	44%	87022	56%	155681	143
1989	69006	43%	92413	57%	161419	148



(*) Años que sólo incluyen alumnos de turnos diurnos.

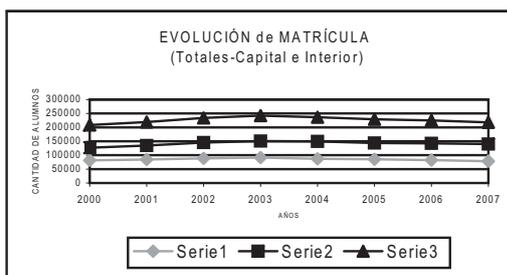
PERÍODO 1990 a 1999

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
1990	70537	42%	96466	58%	167003	153
1991	73425	42%	99938	58%	173363	159
1992	72366	42%	99189	58%	171555	157
1993	69392	42%	95963	58%	165355	151
1994	69038	42%	96090	58%	165128	151
1995	69649	42%	97245	58%	166894	153
1996	71360	41%	103171	59%	174531	160
1997	72533	40%	106954	60%	179487	164
1998	73005	39%	112169	61%	185174	170
1999	75373	39%	117297	61%	192670	176



PERÍODO 2000 a 2007

AÑOS	CAPITAL	%	INTERIOR	%	TOTALES	Indice
2000	81764	39%	126823	61%	208587	191
2001	84287	38%	134947	62%	219234	201
2002	88624	38%	145332	62%	233956	214
2003	91303	38%	151016	62%	242319	222
2004	86746	37%	149792	63%	236538	217
2005	85266	37%	143680	63%	228946	210
2006	82414	37%	142719	63%	225133	206
2007	78155	36%	139941	64%	218096	200



Fuente: Dpto. de Estadísticas del CES., Anuarios Estadísticos.

1.2 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS PERÍODO 1900 - 1949

TOTALES

AÑOS	TOTALES	Indice
1900	320	100
1901	286	89
1902	334	104
1903	376	118
1904	300	94
1905	661	207
1906	493	154
1907	569	178
1908	749	234
1910	1755	548
1911	1871	585
1912	2328	728
1913	2784	870
1914	3501	1094
1915	4051	1266
1916	4957	1549
1917	5188	1621
1918	5786	1808
1919	6013	1879
1920	5989	1872
1921	6198	1937
1922	6187	1933
1923	6567	2052
1924	6878	2149

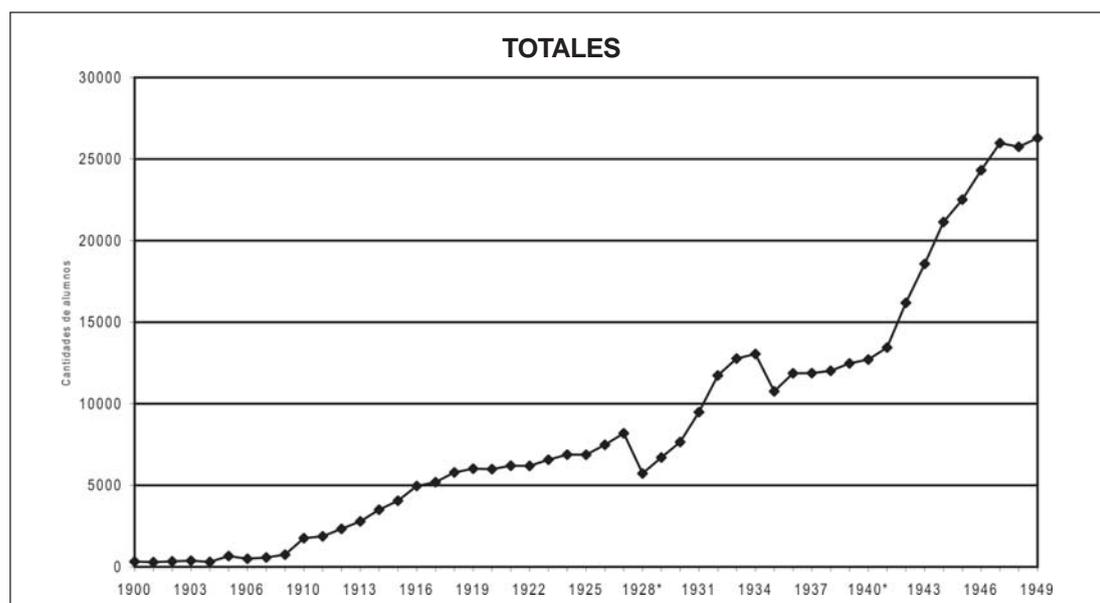
AÑOS	TOTALES	Indice
1925	6874	2148
1926	7478	2337
1927	8187	2558
1928*	5725	1789
1929*	6703	2095
1930	7651	2391
1931	9485	2964
1932	11730	3666
1933	12768	3990
1934	13051	4078
1935	10761	3363
1936	11866	3708
1937	11874	3711
1938	12016	3755
1939	12472	3898
1940*	12708	3971
1941*	13444	4201
1942	16189	5059
1943	18570	5803
1944	21138	6606
1945	22515	7036
1946	24314	7598
1947	25980	8119
1948	25751	8047
1949	26287	8215

Nota: Índice Año Base 1900.

El año 1909 no figura por no contar con información.

(*) Años que no incluyen alumnos de preparatoria.

Fuentes: Anuarios Estadísticos y Dpto. de Estadísticas del CES.



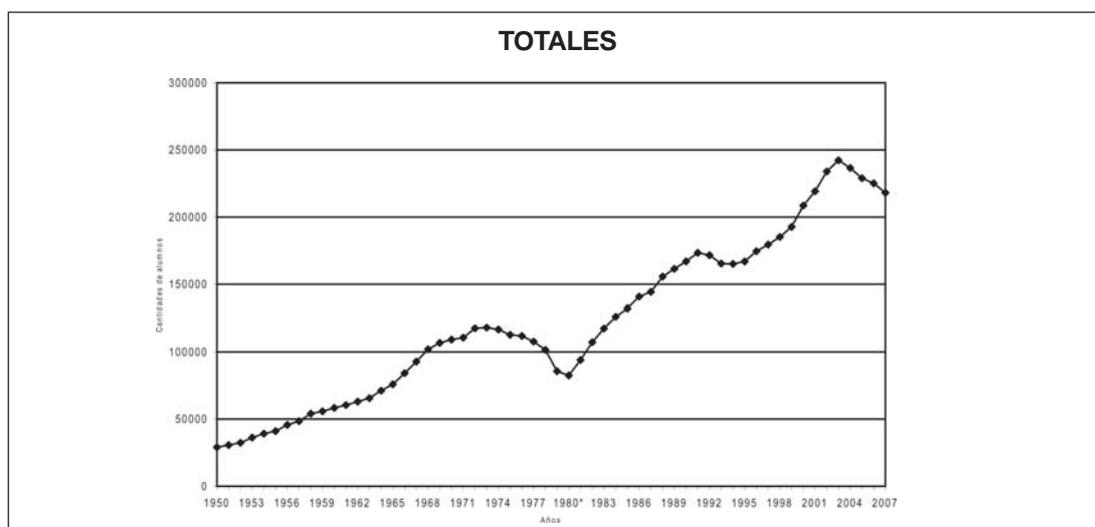
**1.3 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA
EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS
PERÍODO 1950 - 2007**

TOTALES

AÑOS	TOTALES	Indice		AÑOS	TOTALES	Indice
1950	29052	100		1979*	85626	295
1951	30663	106		1980*	82491	284
1952	32329	111		1981*	94000	324
1953	36221	125		1982	107242	369
1954	39158	135		1983	117443	404
1955	41052	141		1984	126145	434
1956	45695	157		1985	132184	455
1957	48454	167		1986	140788	485
1958	54058	186		1987	144277	497
1959	55802	192		1988	155681	536
1960	58319	201		1989	161419	556
1961	60430	208		1990	167003	575
1962	62971	217		1991	173363	597
1963	65561	226		1992	171555	591
1964	71175	245		1993	165355	569
1965	75915	261		1994	165128	568
1966	84166	290		1995	166894	574
1967	92753	319		1996	174531	601
1968	101982	351		1997	179487	618
1969	106735	367		1998	185174	637
1970	109207	376		1999	192670	663
1971	110621	381		2000	208587	718
1972	117626	405		2001	219234	755
1973	118125	407		2002	233956	805
1974	116733	402		2003	242319	834
1975	112766	388		2004	236538	814
1976	111904	385		2005	228946	788
1977	107717	371		2006	225133	775
1978*	101548	350		2007	218096	751

Nota: Índice Año Base 1950./ (*) Años que sólo incluyen alumnos de turnos Diurnos.

Fuente: Dpto. de Estadísticas del CES.



**1.4 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR SEXO
EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS POR QUINQUENIO
PERIODO 1942 - 2005**

AÑOS	CAPITAL			INTERIOR			TOTALES		
	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total General	Masculino	Femenino
1942-1945	47968	29611	18357	30444	14269	16175	78412	43880	34532
1946-1950	72701	42457	30244	58683	25564	33119	131384	68021	63363
1951-1955	96710	51918	44792	82713	38035	44678	179423	89953	89470
1956-1960	142536	74601	67935	119792	57140	62652	262328	131741	130587
1961-1965	179077	93452	85625	156975	74145	82830	336052	167597	168455
1966-1970	256371	137549	118822	238472	104947	133525	494843	242496	252347
1971-1975	261272	117318	143954	314599	133391	181208	575871	250709	325162
1976-1980	223377	98861	124516	265909	110647	155262	489286	209508	279778
1981-1985	264702	112626	152076	312312	128838	183474	577014	241464	335550
1986-1990	336789	144049	192740	432379	185932	246447	769168	329981	439187
1991-1995	353870	153013	200857	488425	205589	282836	842295	358602	483693
1996-2000	304621	136425	168196	510867	218483	292384	815488	354908	460580
2001-2005	314586	146615	167971	603439	265754	337685	918025	412369	505656

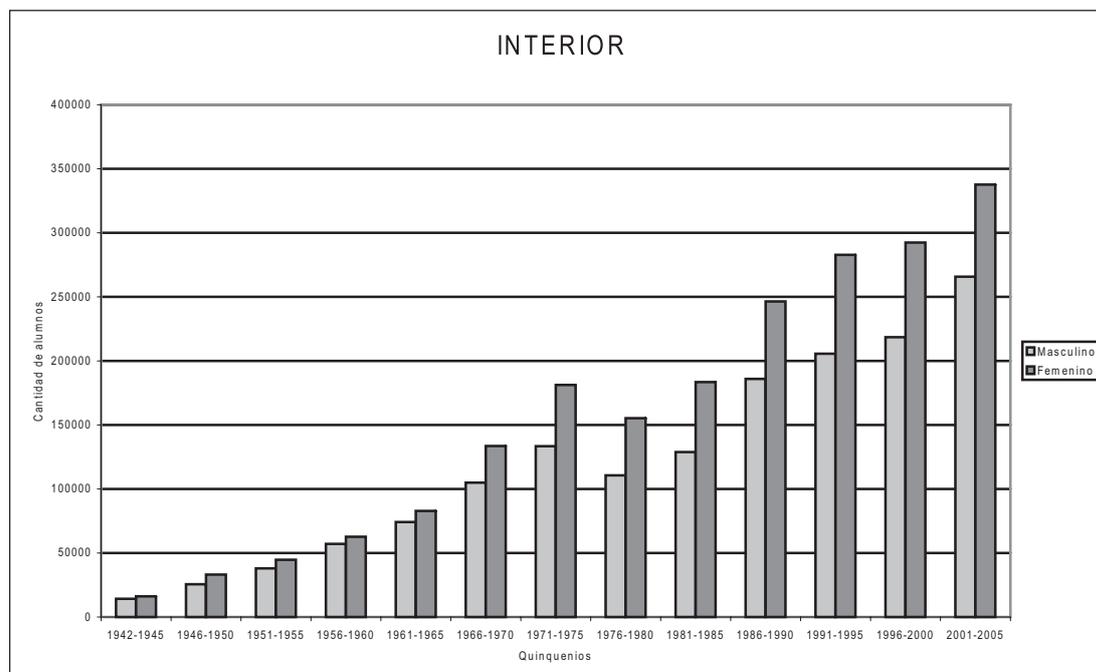
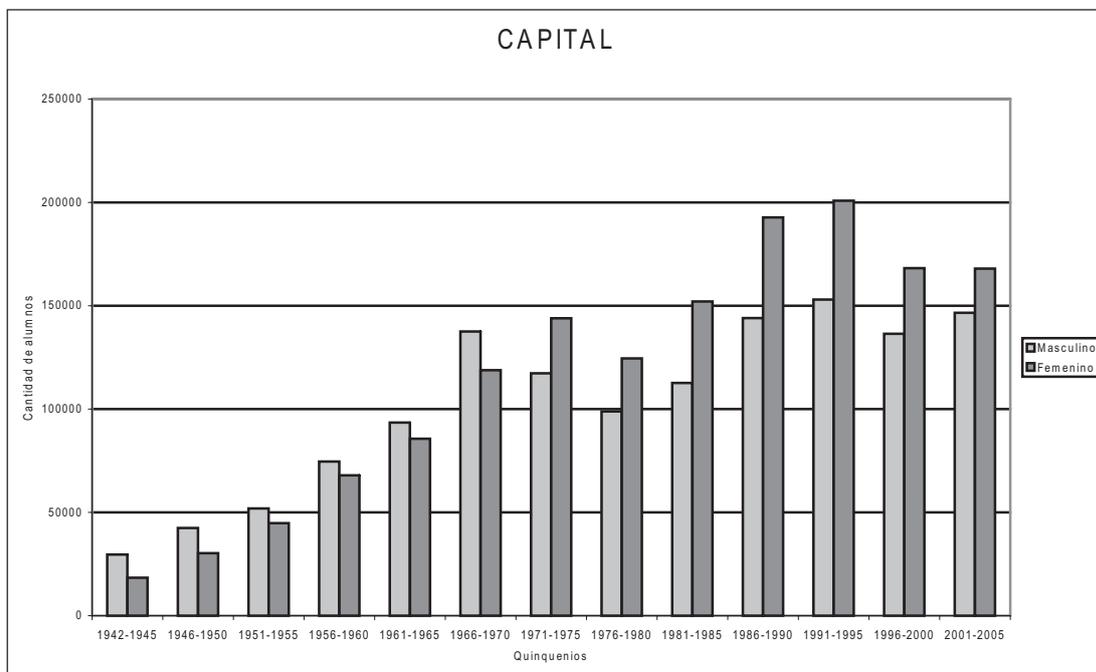
Nota: de 1998 en adelante solo fueron contabilizados los alumnos de turnos diurnos

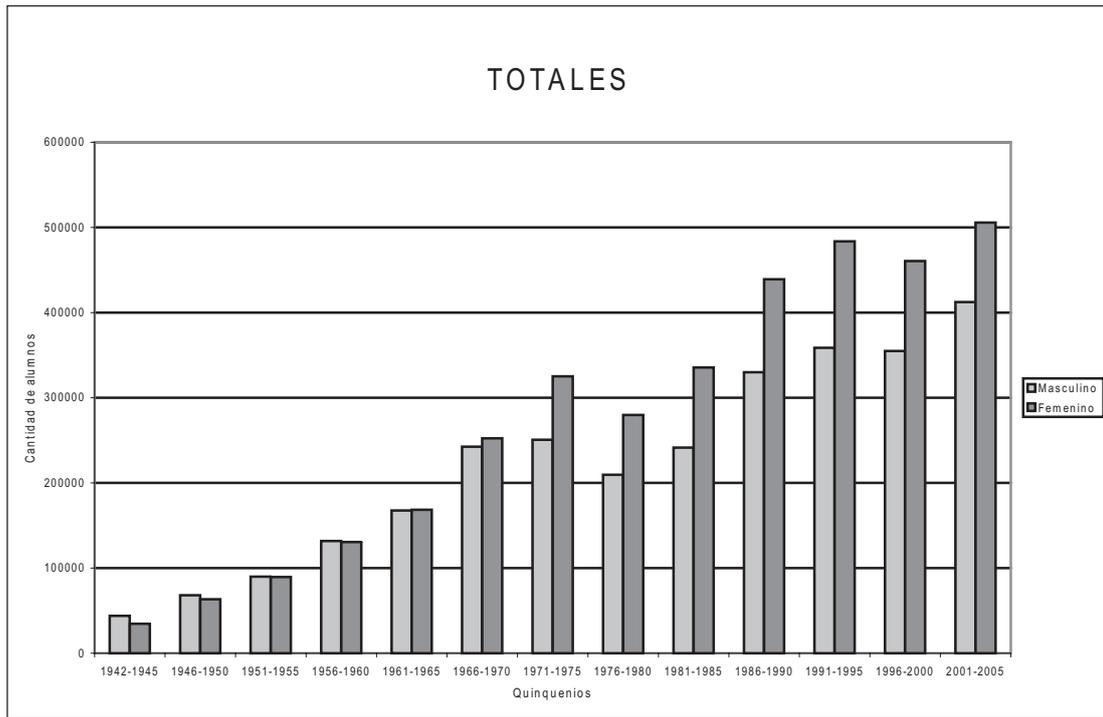
**1.5 EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA POR SEXO
EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS POR QUINQUENIO EN PORCENTAJES
PERIODO 1942 - 2005**

AÑOS	CAPITAL			INTERIOR			TOTALES		
	Total	Masculino	Femenino	Total	Masculino	Femenino	Total General	Masculino	Femenino
1942-1945	61,2%	37,8%	23,4%	38,8%	18,2%	20,6%	100%	56,0%	44,0%
1946-1950	55,3%	32,3%	23,0%	44,7%	19,5%	25,2%	100%	51,8%	48,2%
1951-1955	53,9%	28,9%	25,0%	46,1%	21,2%	24,9%	100%	50,1%	49,9%
1956-1960	54,3%	28,4%	25,9%	45,7%	21,8%	23,9%	100%	50,2%	49,8%
1961-1965	53,3%	27,8%	25,5%	46,7%	22,1%	24,6%	100%	49,9%	50,1%
1966-1970	51,8%	27,8%	24,0%	48,2%	21,2%	27,0%	100%	49,0%	51,0%
1971-1975	45,4%	20,4%	25,0%	54,6%	23,2%	31,5%	100%	43,5%	56,5%
1976-1980	45,7%	20,2%	25,4%	54,3%	22,6%	31,7%	100%	42,8%	57,2%
1981-1985	45,9%	19,5%	26,4%	54,1%	22,3%	31,8%	100%	41,8%	58,2%
1986-1990	43,8%	18,7%	25,1%	56,2%	24,2%	32,0%	100%	42,9%	57,1%
1991-1995	42,0%	18,2%	23,8%	58,0%	24,4%	33,6%	100%	42,6%	57,4%
1996-2000	37,4%	16,7%	20,6%	62,6%	26,8%	35,9%	100%	43,5%	56,5%
2001-2005	34,3%	16,0%	18,3%	65,7%	28,9%	36,8%	100%	44,9%	55,1%

Fuente: Departamento de Estadísticas del CES.

**1.6 GRAFICOS ESTADÍSTICOS DE LA EVOLUCIÓN
DE LA MATRÍCULA POR SEXO
EN LICEOS OFICIALES DEL PAÍS POR QUINQUENIO 1942 - 2005**

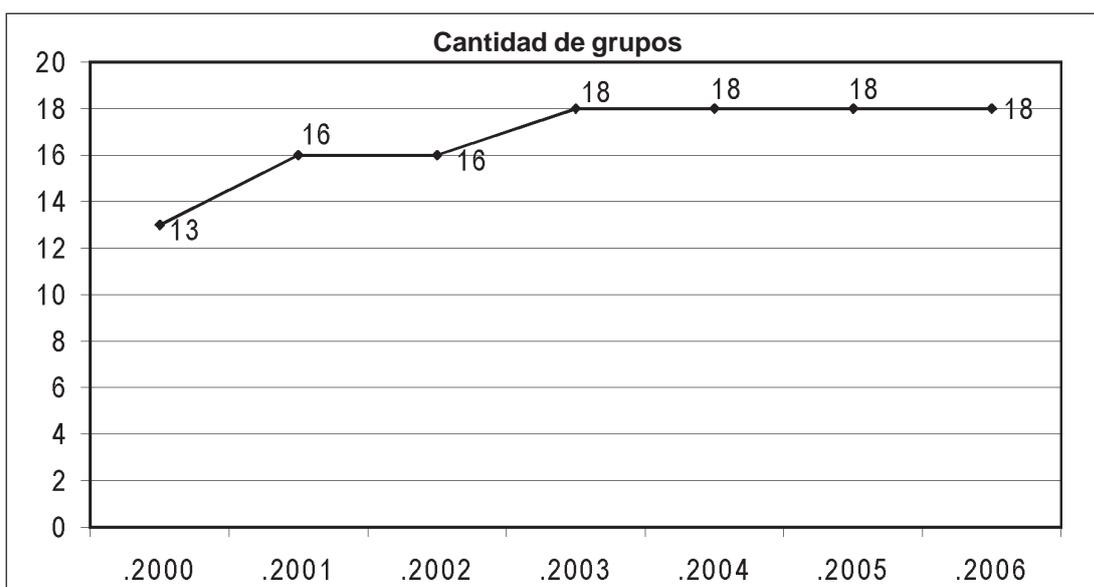
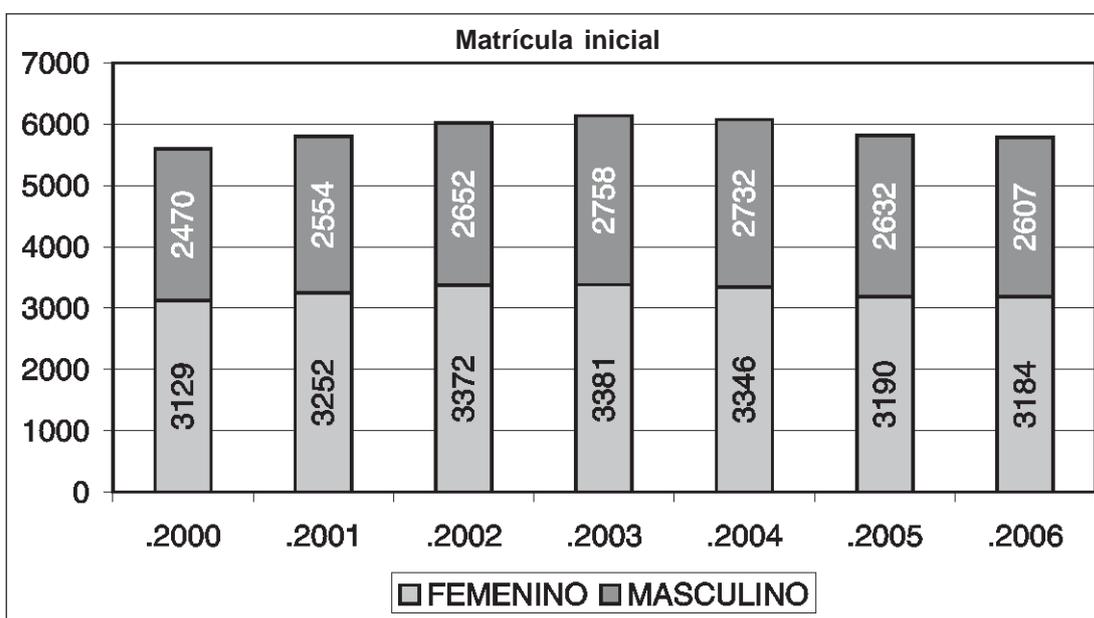




1.7 MATRÍCULA Y CANTIDAD DE ALUMNOS POR DEPARTAMENTO 2000 - 2006

ARTIGAS DIURNO

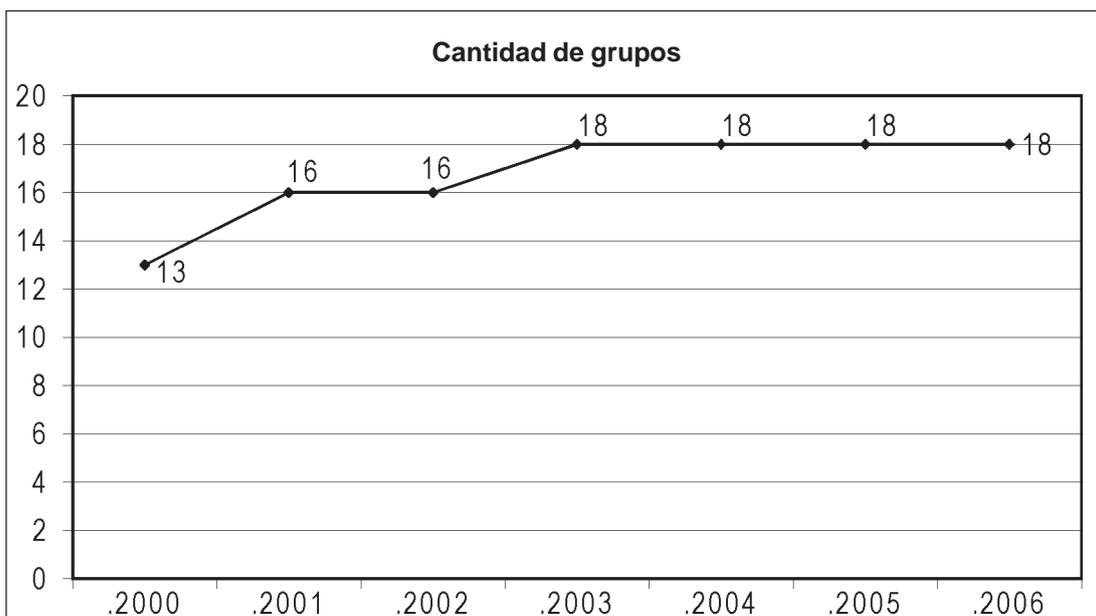
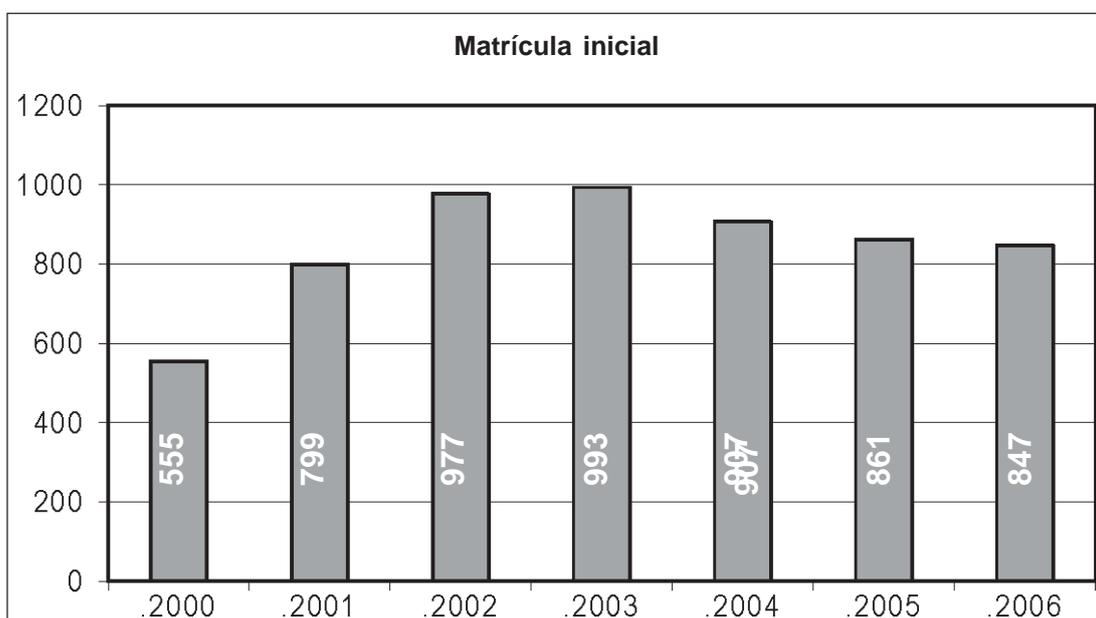
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	5599	176	100	10	3129	56	2470	44
2001	5806	181	104	10	3252	56	2554	44
2002	6024	185	108	10	3372	56	2652	44
2003	6139	183	110	10	3381	55	2758	45
2004	6078	183	109	10	3346	55	2732	45
2005	5822	184	104	11	3190	55	2632	45
2006	5794	187	103	11	3184	55	2607	45



ARTIGAS NOCTURNO

Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	555	13	100	1
2001	799	16	144	2
2002	977	16	176	2
2003	993	18	179	2
2004	907	18	163	2
2005	861	18	155	2
2006	847	18	153	2

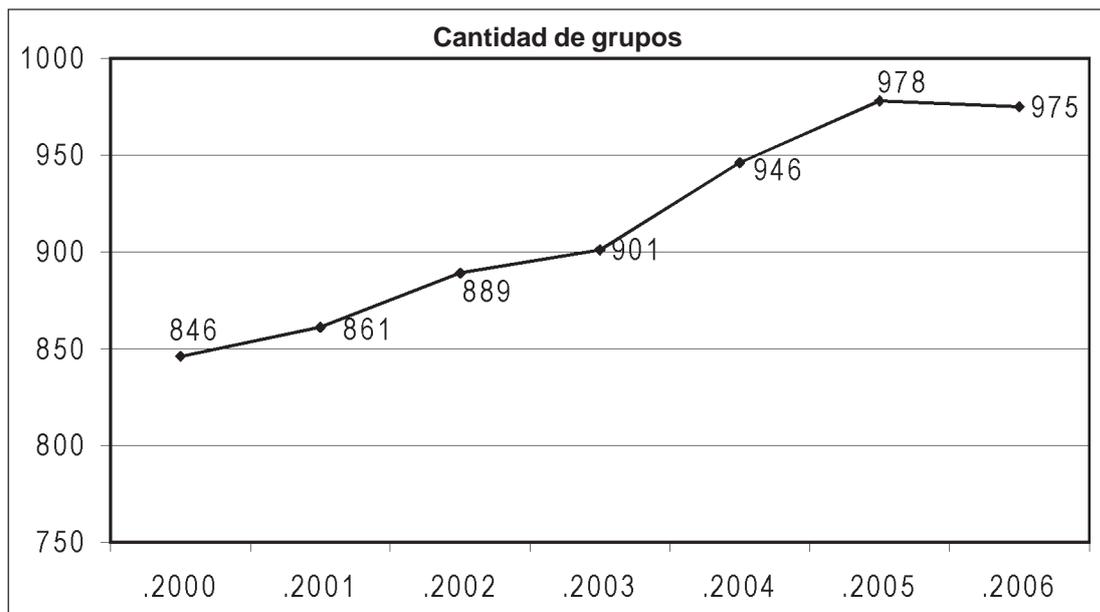
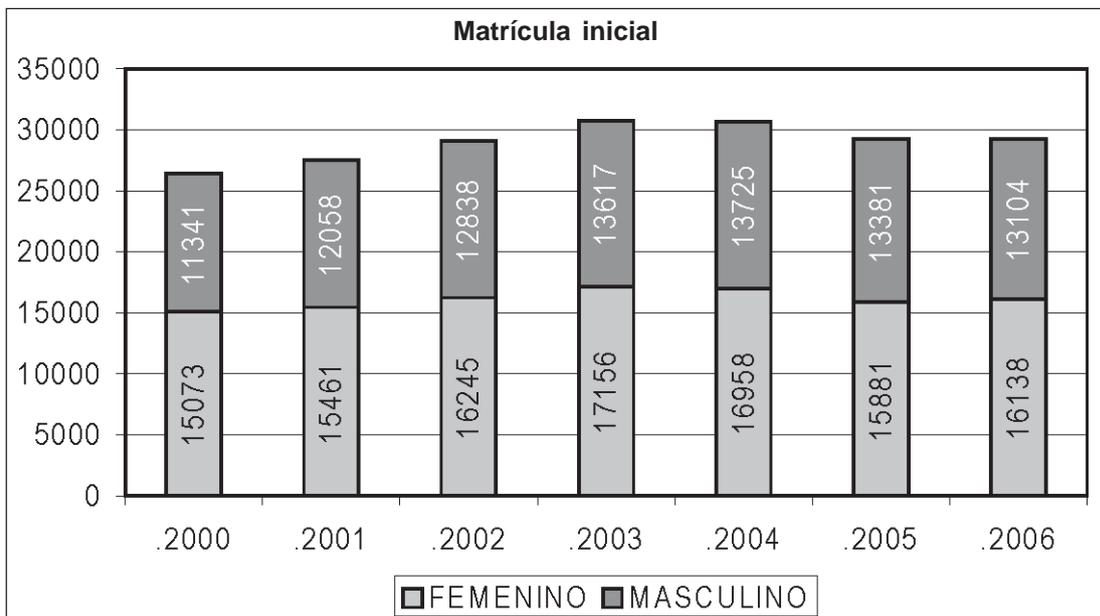
Sin datos por sexo



CANELONES DIURNO

Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos Femenino*	%	Masculino*	%	Total*
2000	26414	846	100	38	15073	57	11341	43
2001	27519	861	104	38	15461	56	12058	44
2002	29488	889	112	40	16245	56	12838	44
2003	30773	901	117	40	17156	56	13617	44
2004	30683	946	116	44	16958	55	13725	45
2006	29242	975	111	44	16138	55	13104	45

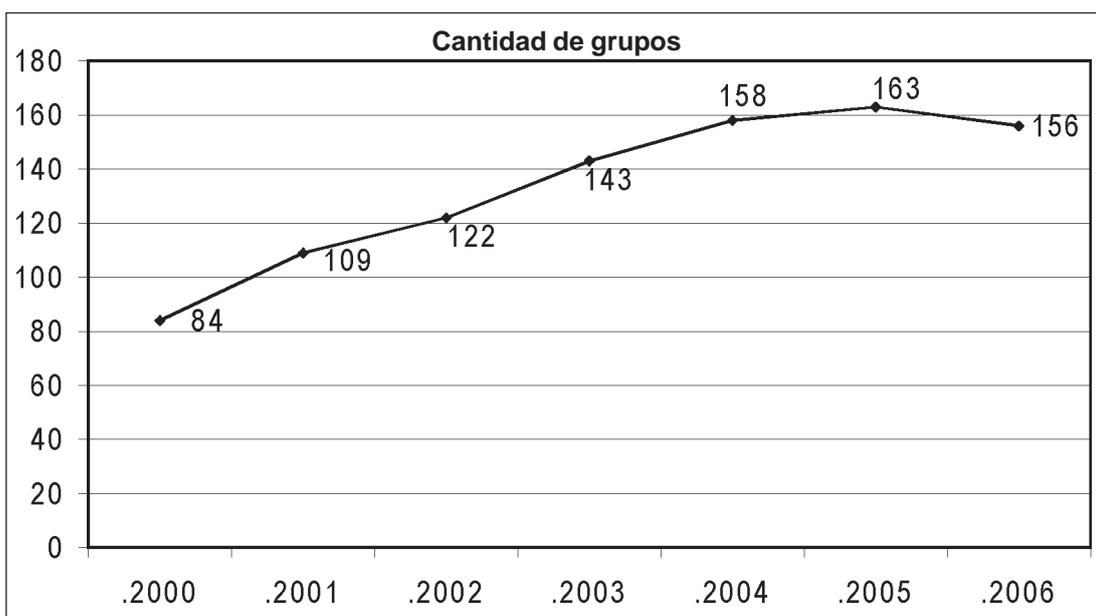
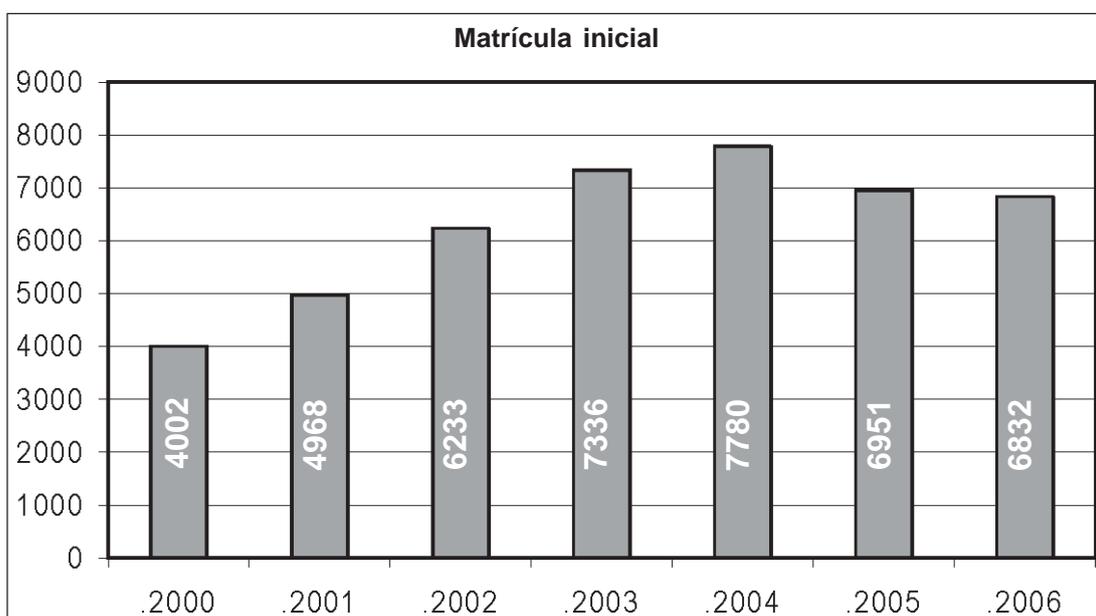
* No incluye los alumnos del liceos N° 2 de Atlántida



CANELONES NOCTURNO

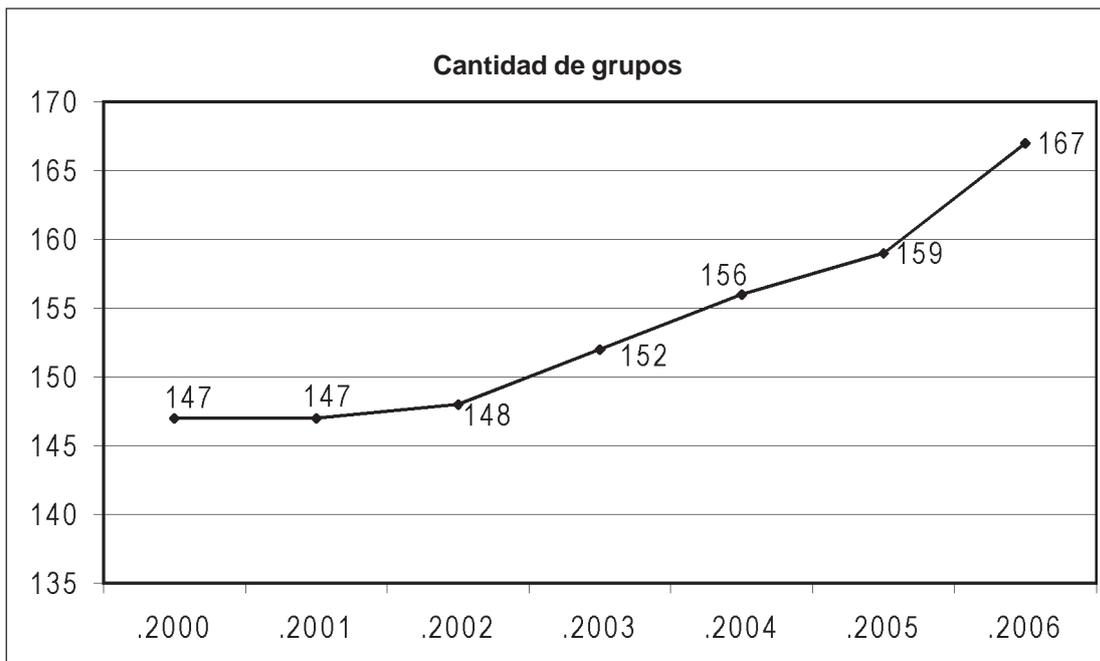
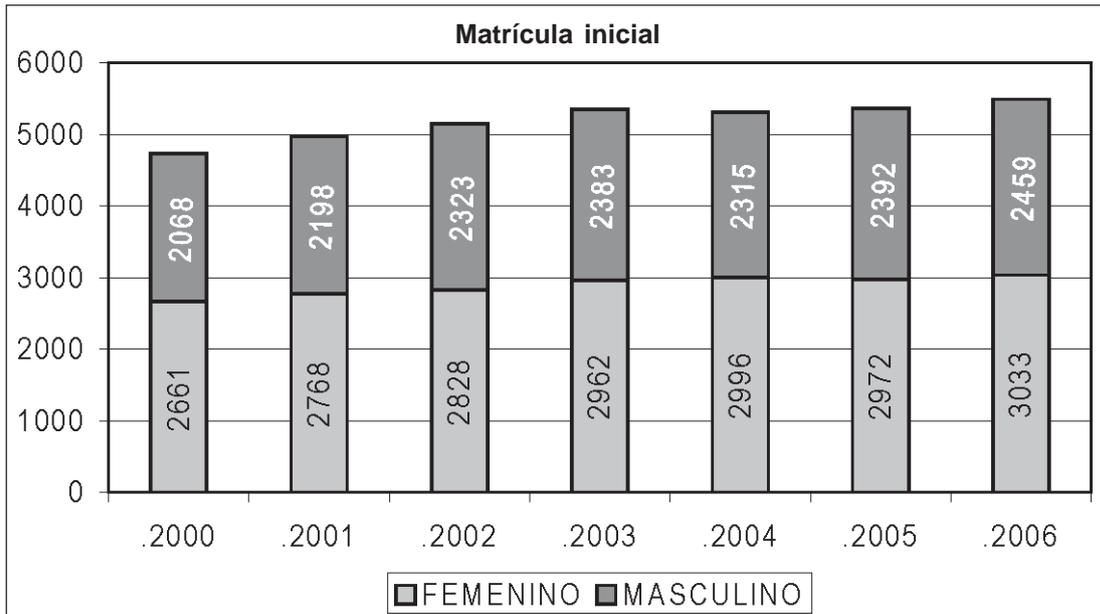
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	4002	84	100	9
2001	4968	109	124	11
2002	6233	122	156	12
2003	7336	143	183	13
2004	7780	158	194	14
2005	6951	163	174	14
2006	6832	156	171	14

Sin datos por sexo



CERRO LARGO DIURNO

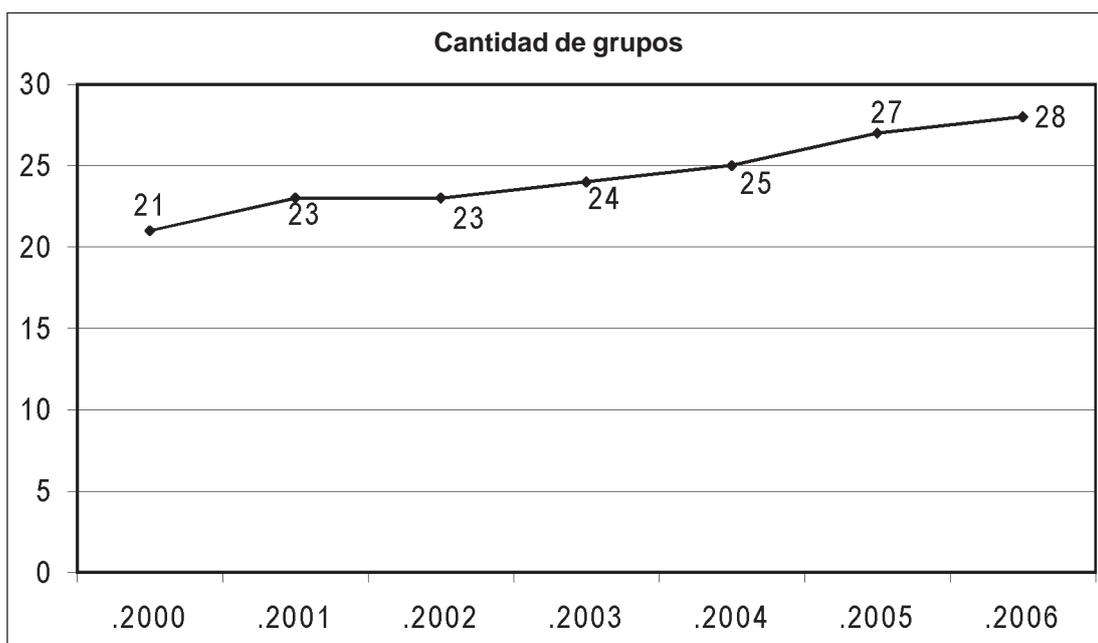
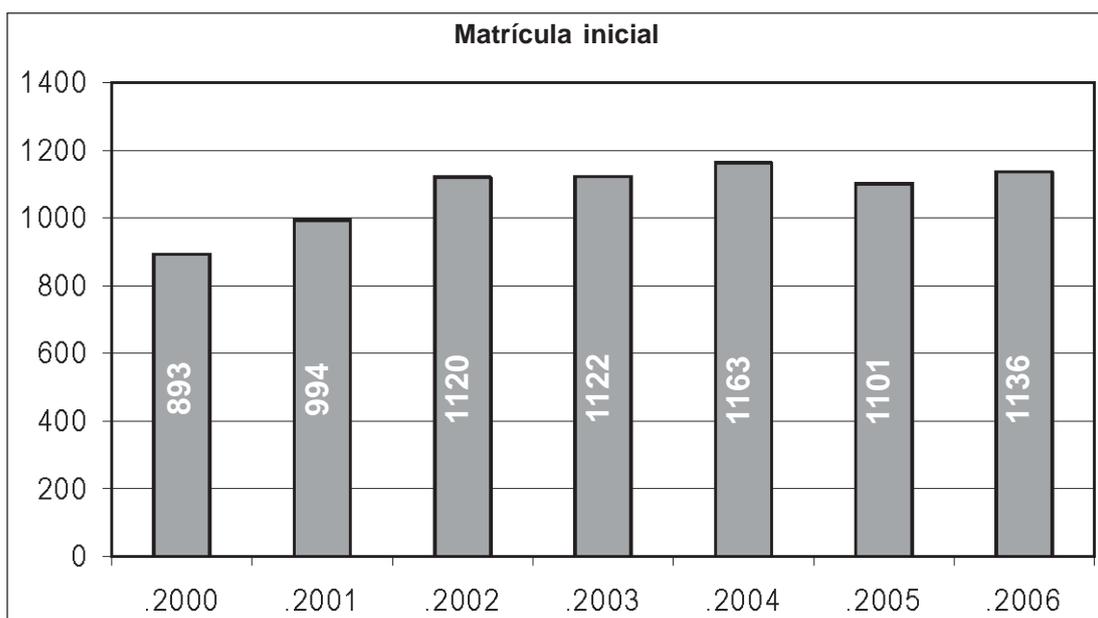
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	4729	147	100	6	2661	56	2068	44
2001	4966	147	105	6	2768	56	2198	44
2002	5151	148	109	6	2828	55	2323	45
2003	5345	152	113	6	2962	55	2383	45
2004	5311	156	112	6	2996	56	2315	44
2005	5364	159	113	6	2972	55	2392	45
2006	5492	167	116	6	3033	55	2459	45



CERRO LARGO NOCTURNO

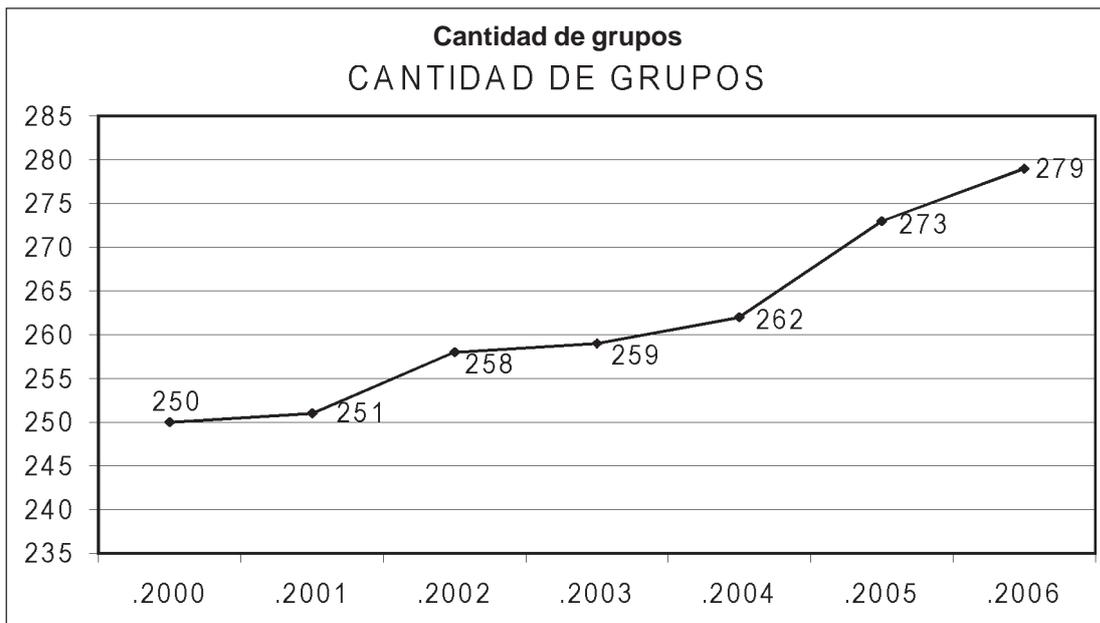
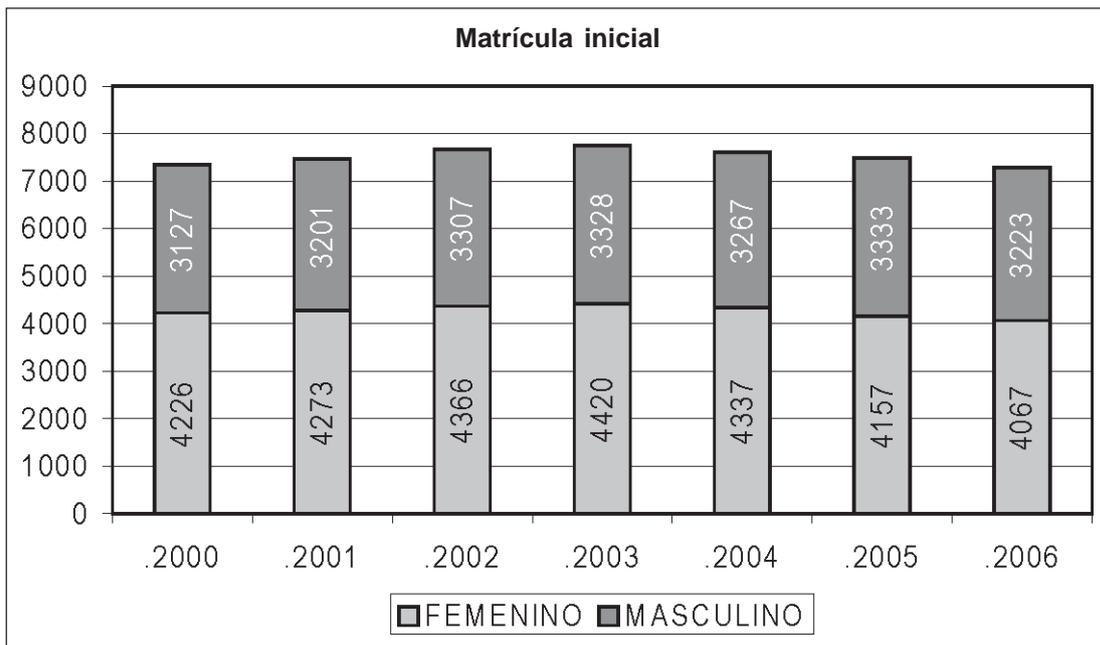
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	893	21	100	2
2001	994	23	111	2
2002	1120	23	125	2
2003	1122	24	126	2
2004	1163	25	130	2
2005	1101	27	123	2
2006	1136	28	127	2

Sin datos por sexo



COLONIA DIURNO

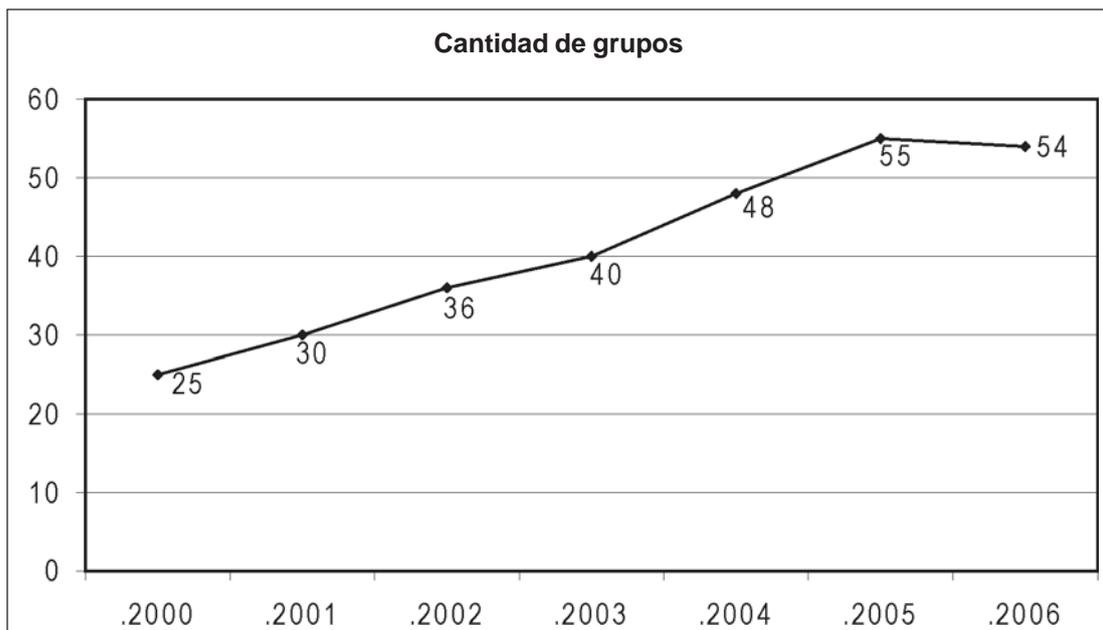
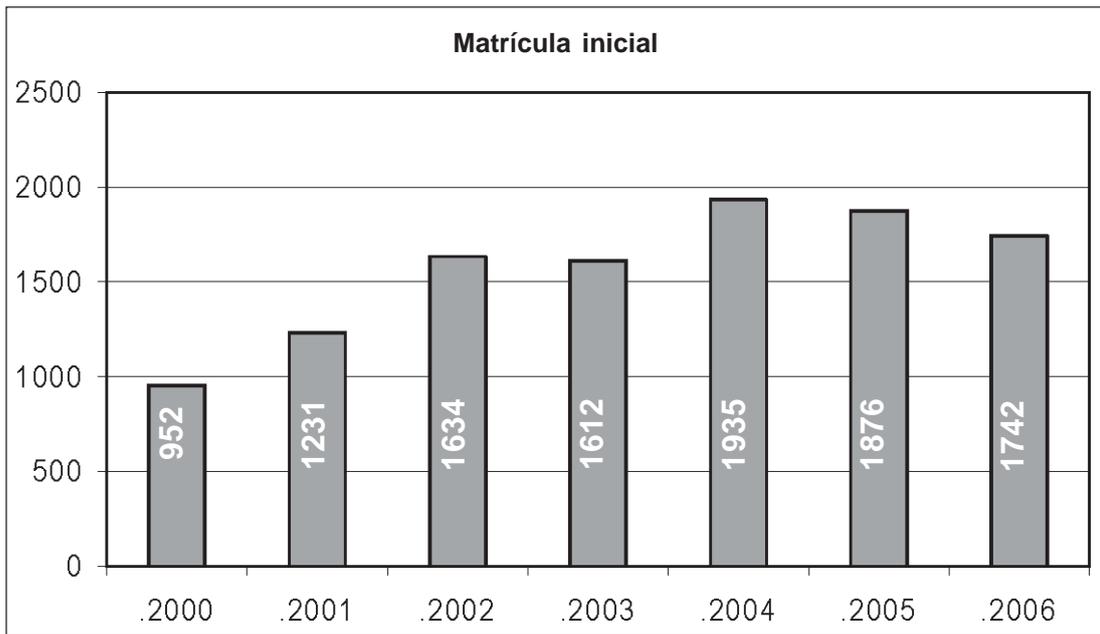
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	7353	250	100	11	4226	57	3127	43
2001	7474	251	102	11	4273	57	3201	43
2002	7673	258	104	11	4366	57	3307	43
2003	7748	259	105	12	4420	57	3328	43
2004	7604	262	103	13	4337	57	3267	43
2005	7490	273	102	14	4157	56	3333	44
2006	7290	279	99	14	4067	56	3223	44



COLONIA NOCTURNO

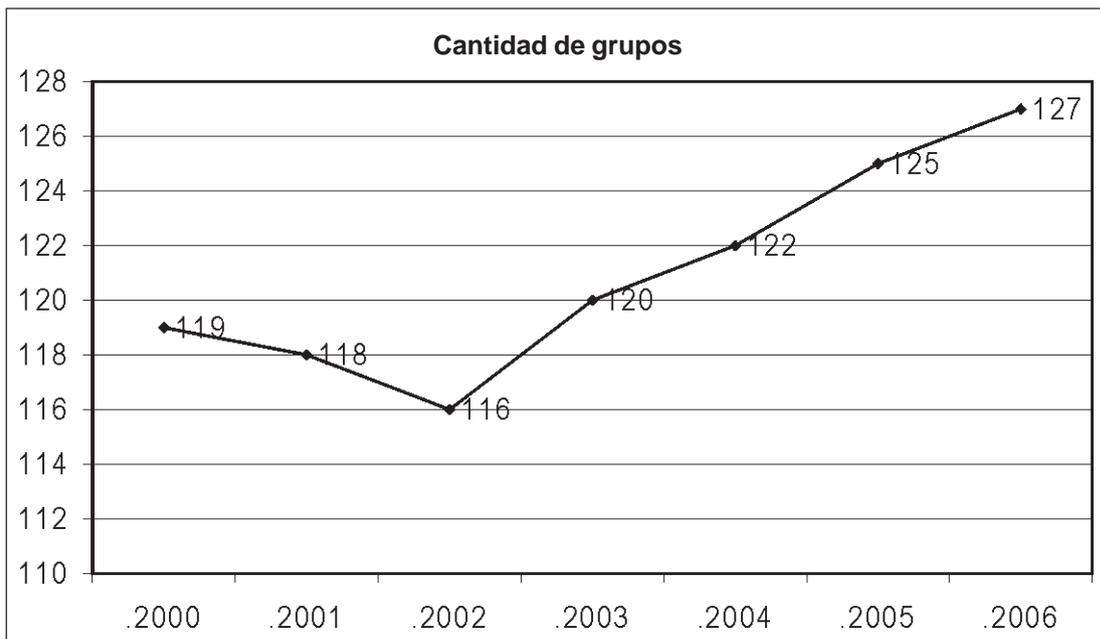
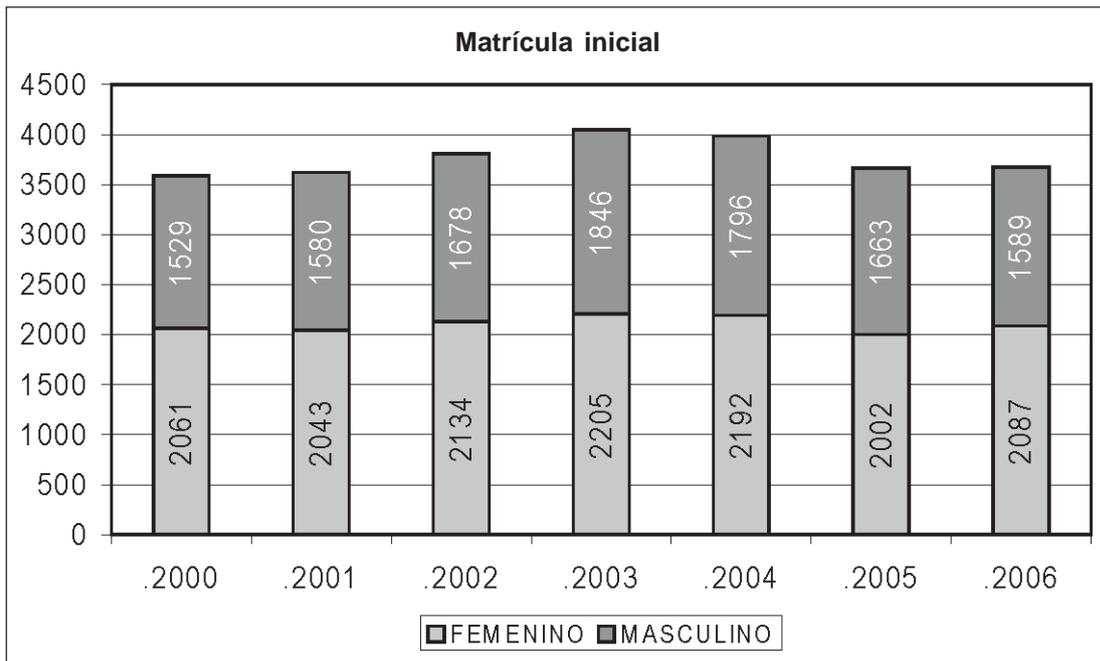
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	952	25	100	3
2001	1231	30	129	4
2002	1634	36	172	5
2003	1612	40	169	5
2004	1935	48	203	7
2005	1876	55	197	7
2006	1742	54	183	7

Sin datos por sexo



DURAZNO DIURNO

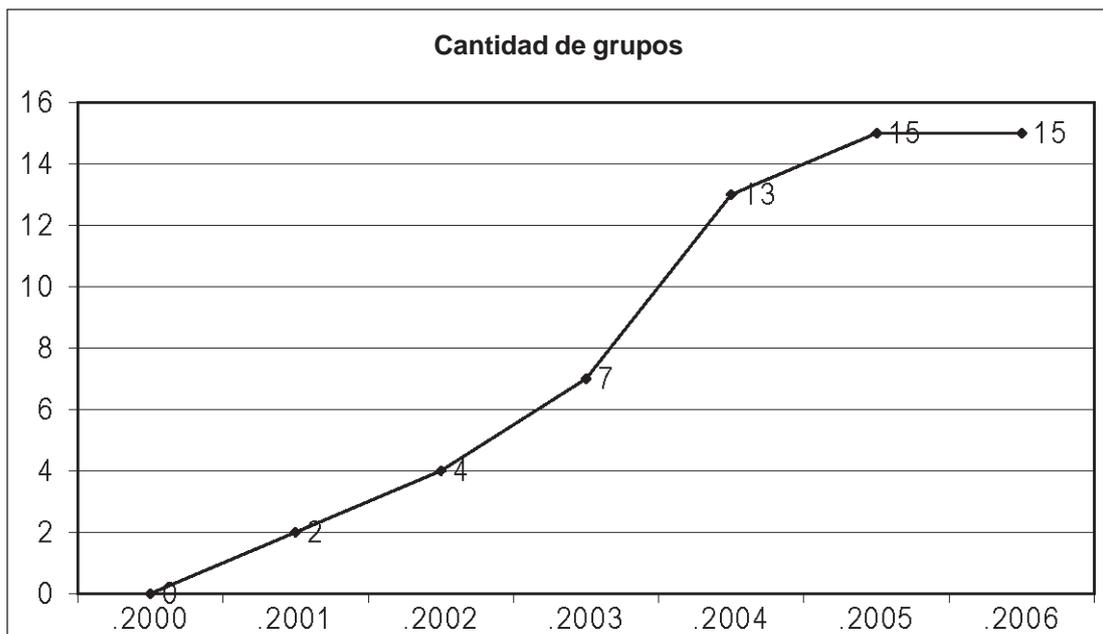
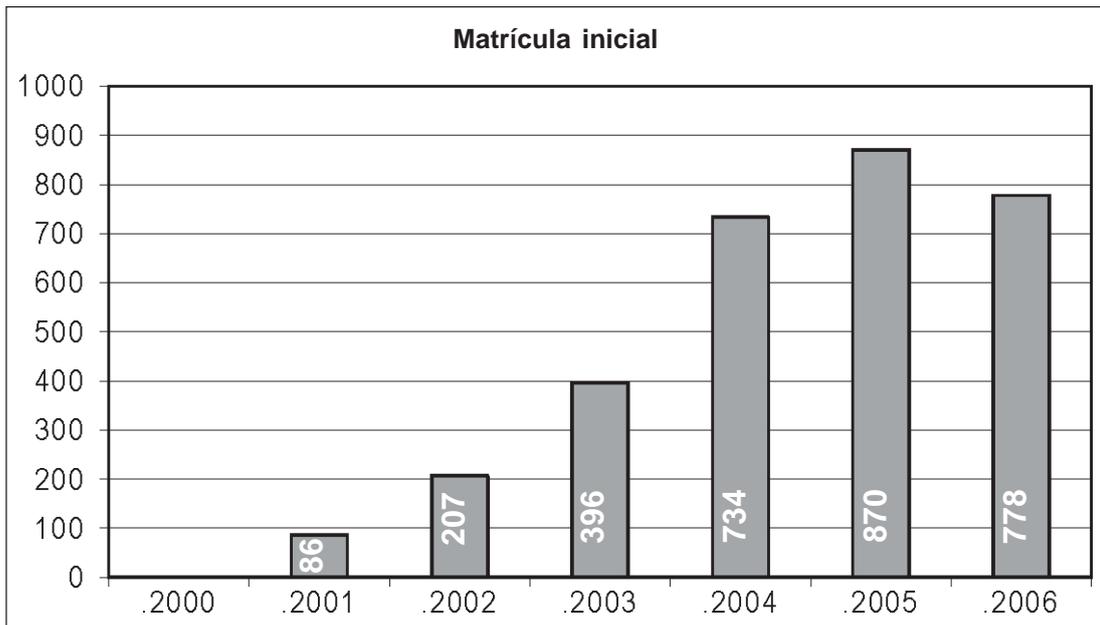
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	3590	119	100	7	2061	57	1529	43
2001	3623	118	101	7	2043	56	1580	44
2002	3812	116	106	7	2134	56	1678	44
2003	4051	120	113	7	2205	54	1846	46
2004	3988	122	111	7	2192	55	1796	45
2005	3665	125	102	7	2002	55	1663	45
2006	3676	127	102	7	2087	57	1589	43



DURAZNO NOCTURNO

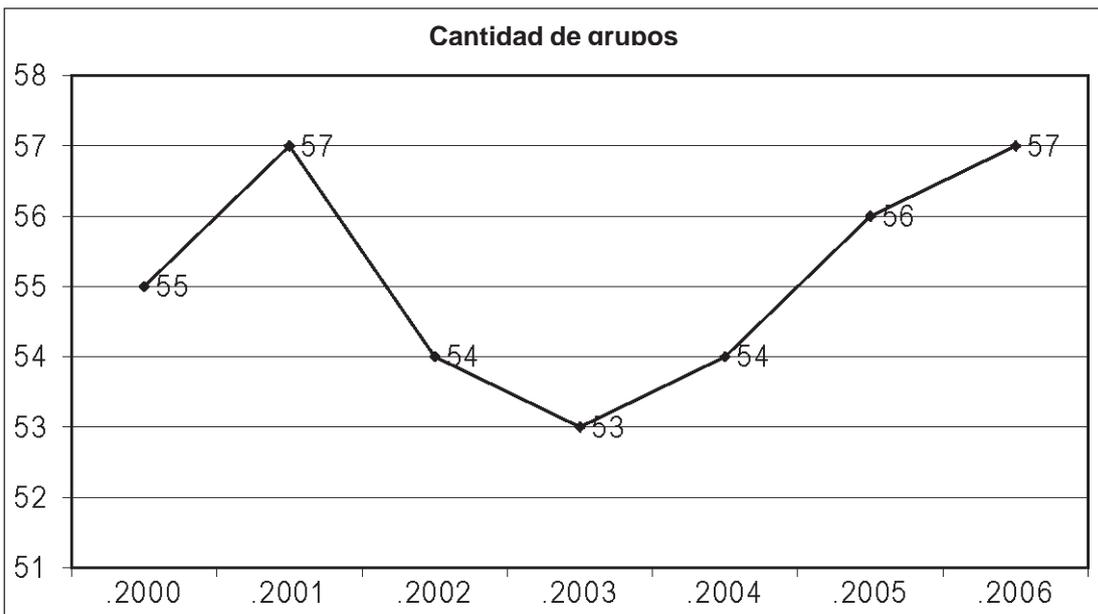
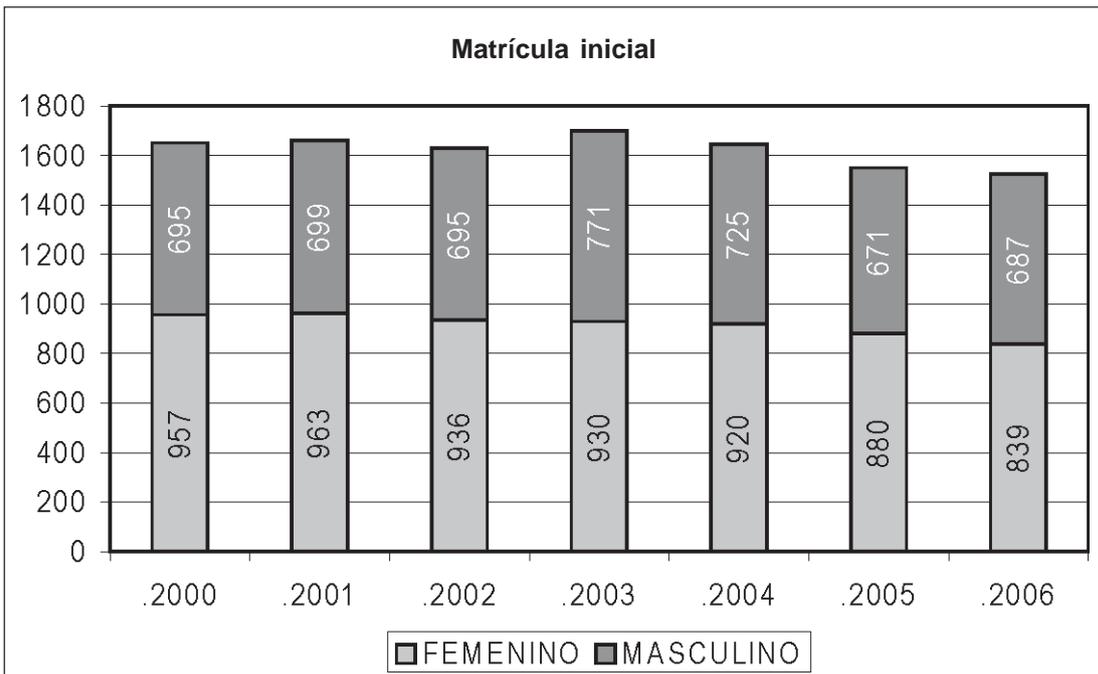
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	0	0	0	0
2001	86	2	100	1
2002	207	4	241	1
2003	396	7	460	1
2004	734	13	853	2
2005	870	15	1012	2
2006	778	15	905	2

Sin datos por sexo



FLORES DIURNO

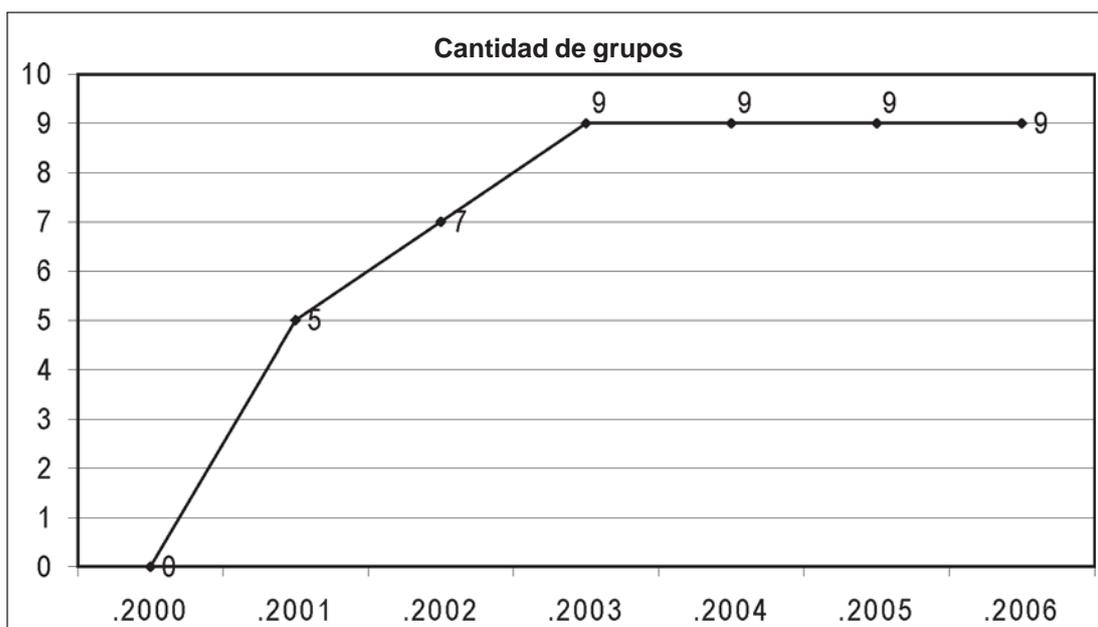
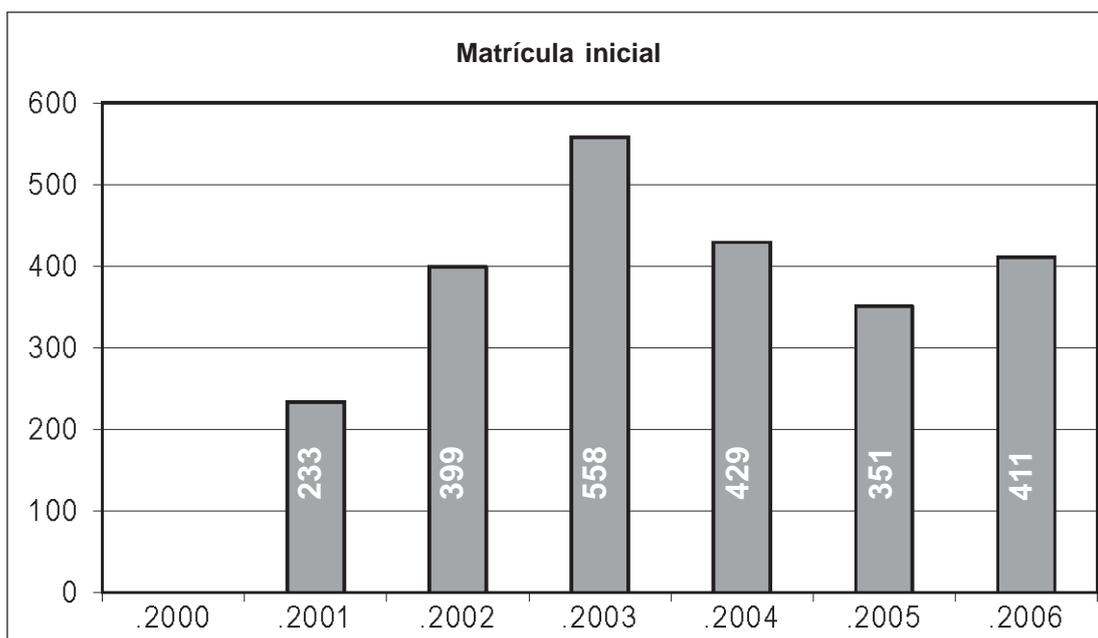
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	1652	55	100	3	957	58	695	42
2001	1662	57	101	3	963	58	699	42
2002	1631	54	99	3	936	57	695	43
2003	1701	53	103	3	930	55	771	45
2004	1645	54	100	3	920	56	725	44
2005	1551	56	94	3	880	57	671	43
2006	1526	57	92	3	839	55	687	45



FLORES NOCTURNO

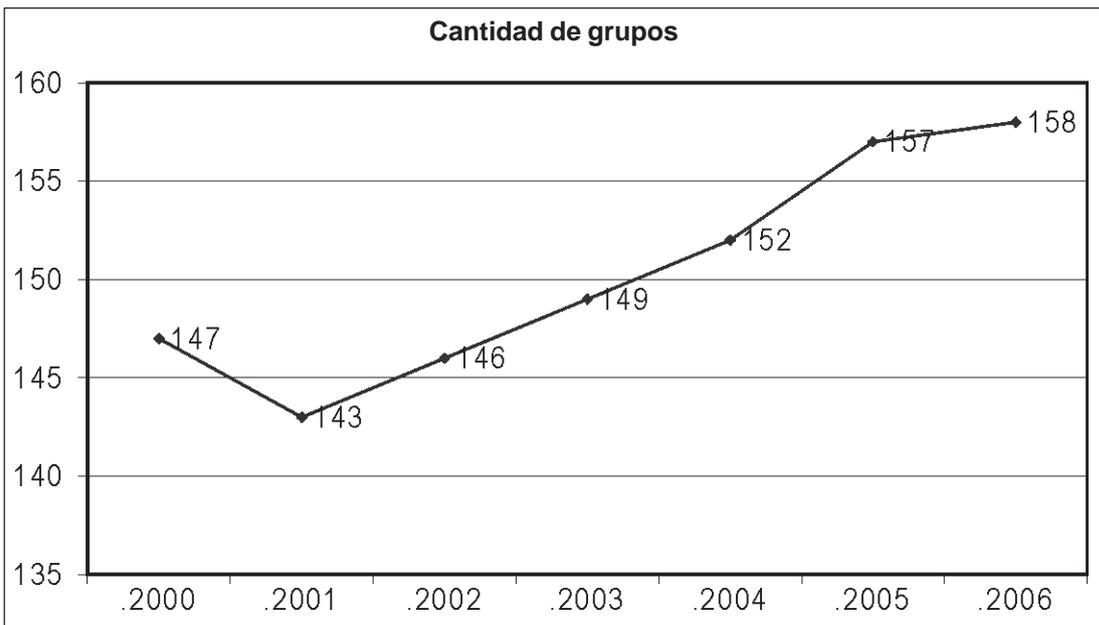
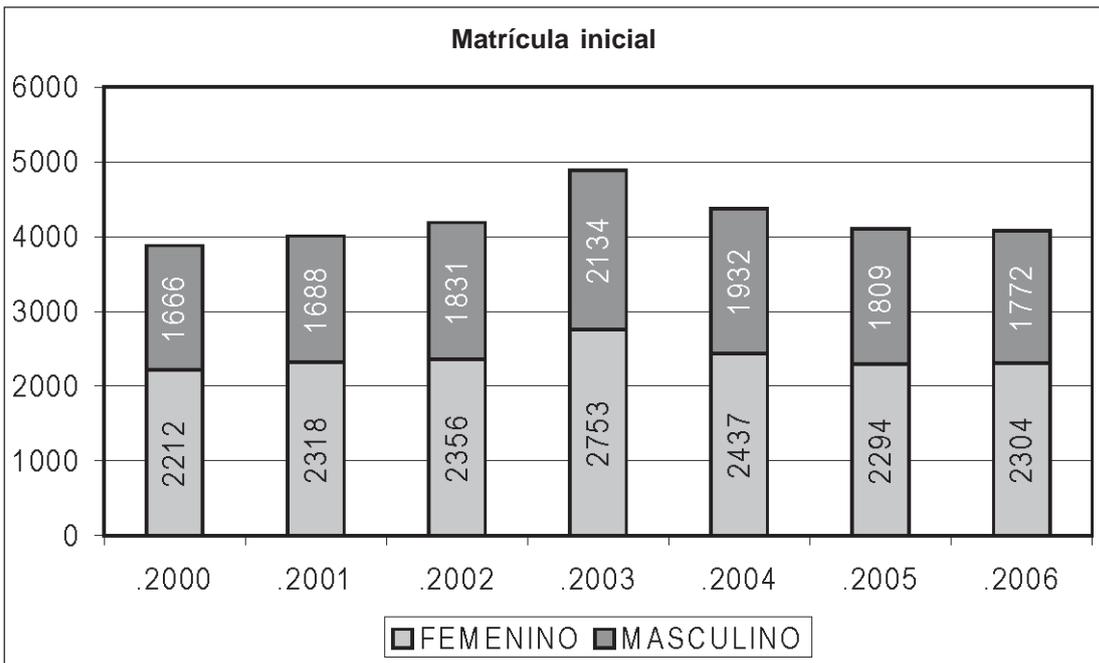
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	0	0	0	0
2001	233	5	100	1
2002	399	7	171	2
2003	558	9	239	2
2004	429	9	184	2
2005	351	9	151	2
2006	411	9	176	2

Sin datos por sexo



FLORIDA DIURNO

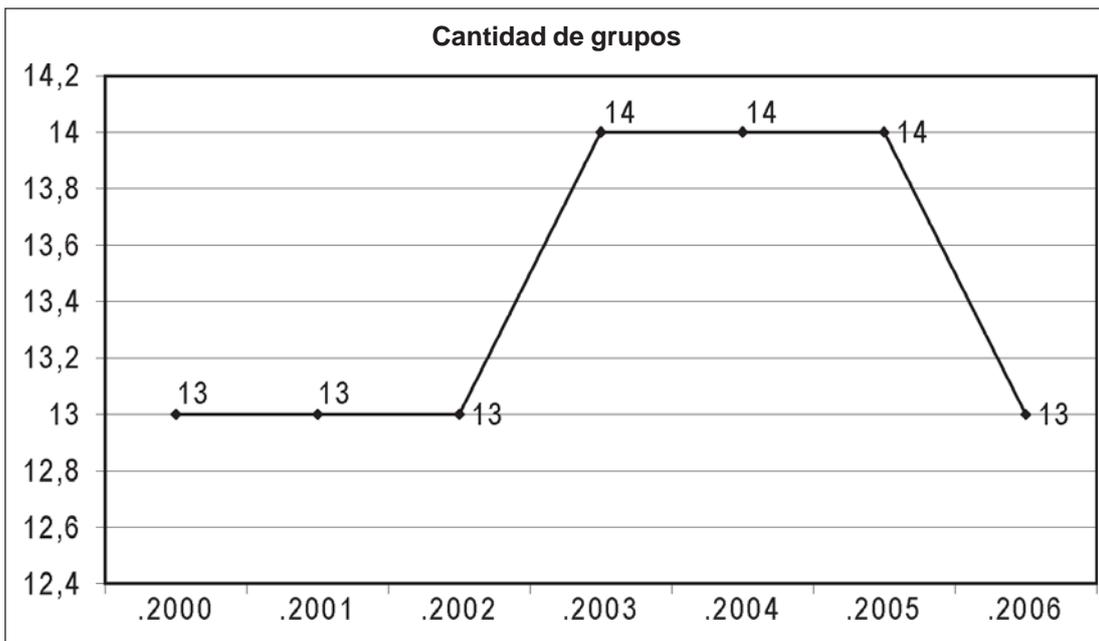
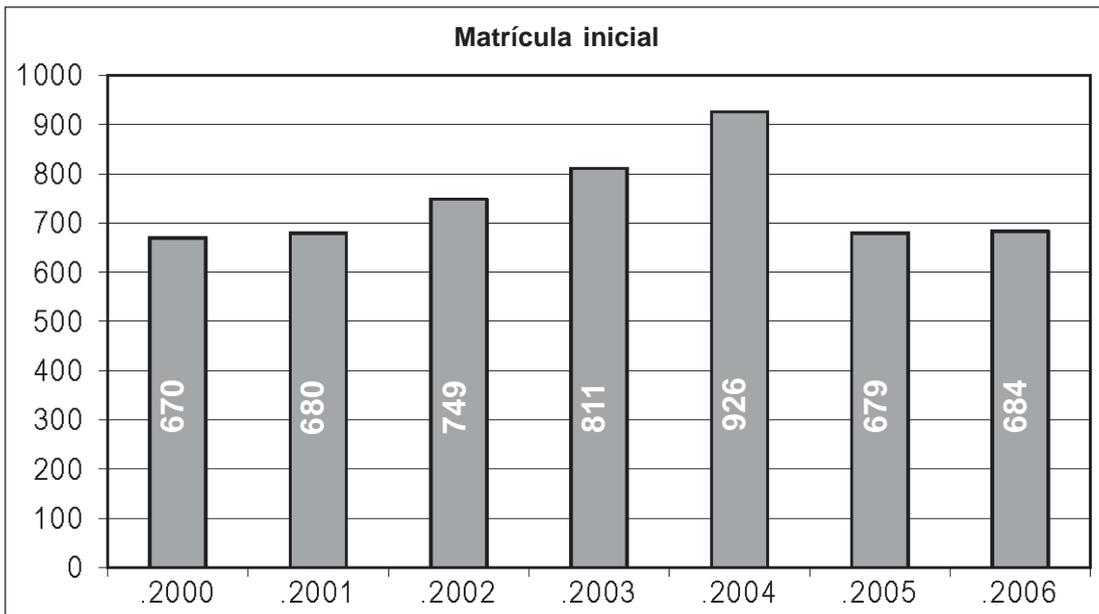
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	3878	147	100	12	2212	57	1666	43
2001	4006	143	103	12	2318	58	1688	42
2002	4187	146	108	12	2356	56	1831	44
2003	4887	149	126	12	2753	56	2134	44
2004	4369	152	113	12	2437	56	1932	44
2005	4103	157	106	12	2294	56	1809	44
2006	4076	158	105	12	2304	57	1772	43



FLORIDA NOCTURNO

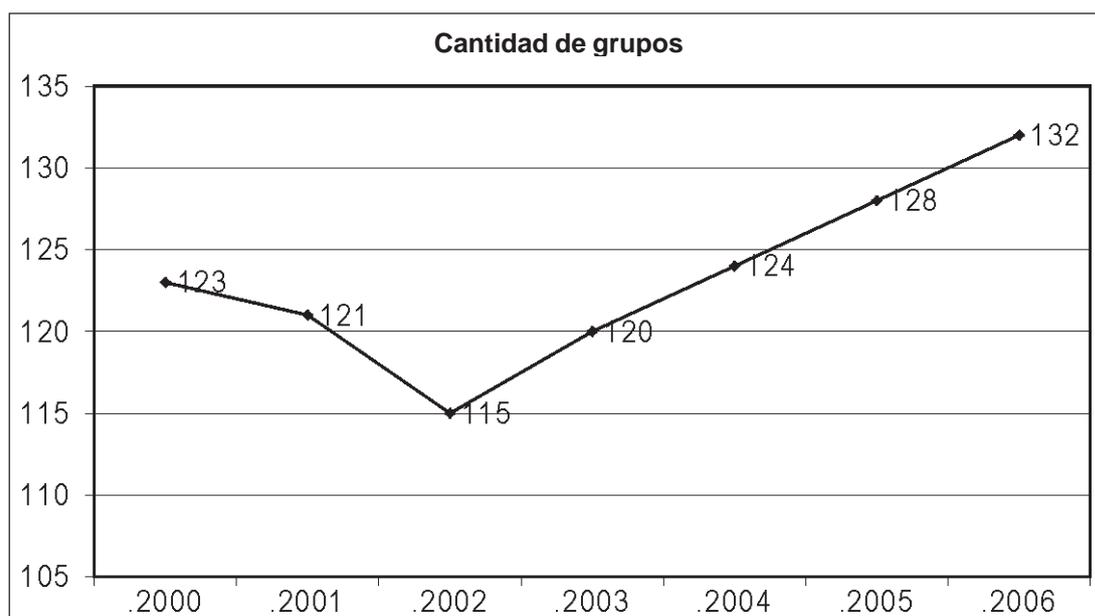
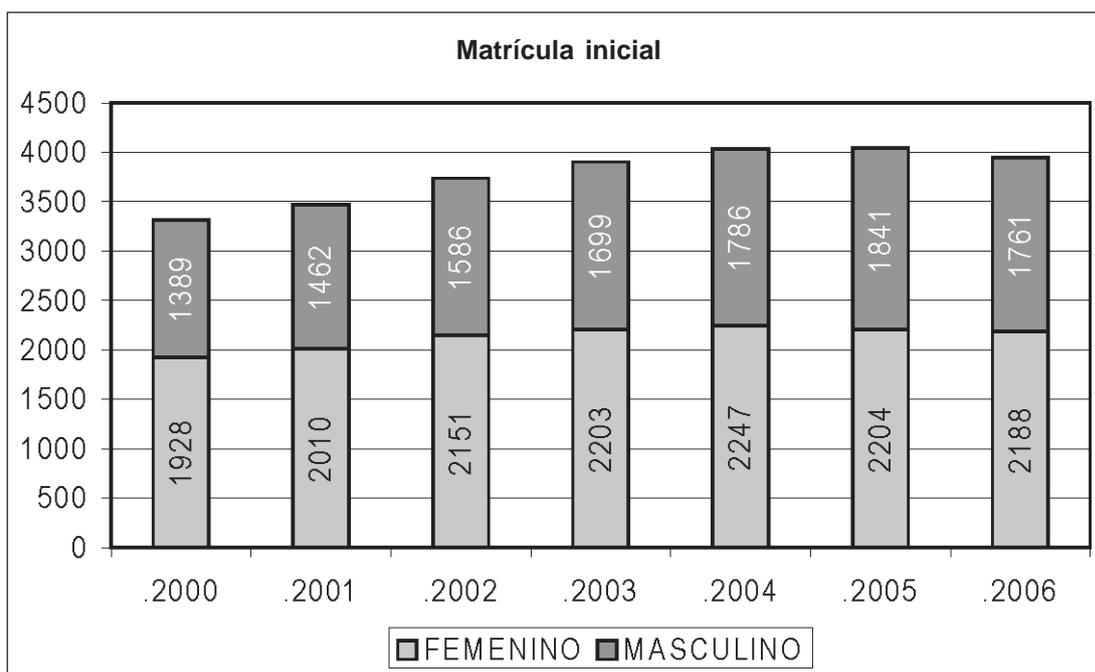
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	670	13	100	1
2001	680	13	101	1
2002	749	13	112	1
2003	811	14	121	1
2004	926	14	138	1
2005	679	14	101	1
2006	684	13	102	1

Sin datos por sexo



LAVALLEJA DIURNO

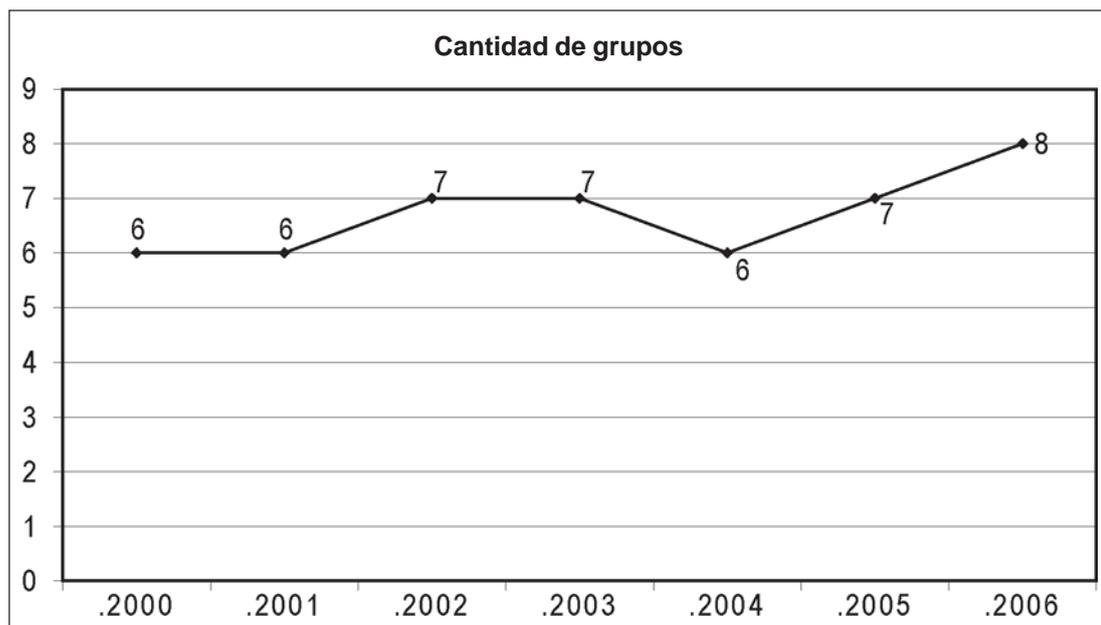
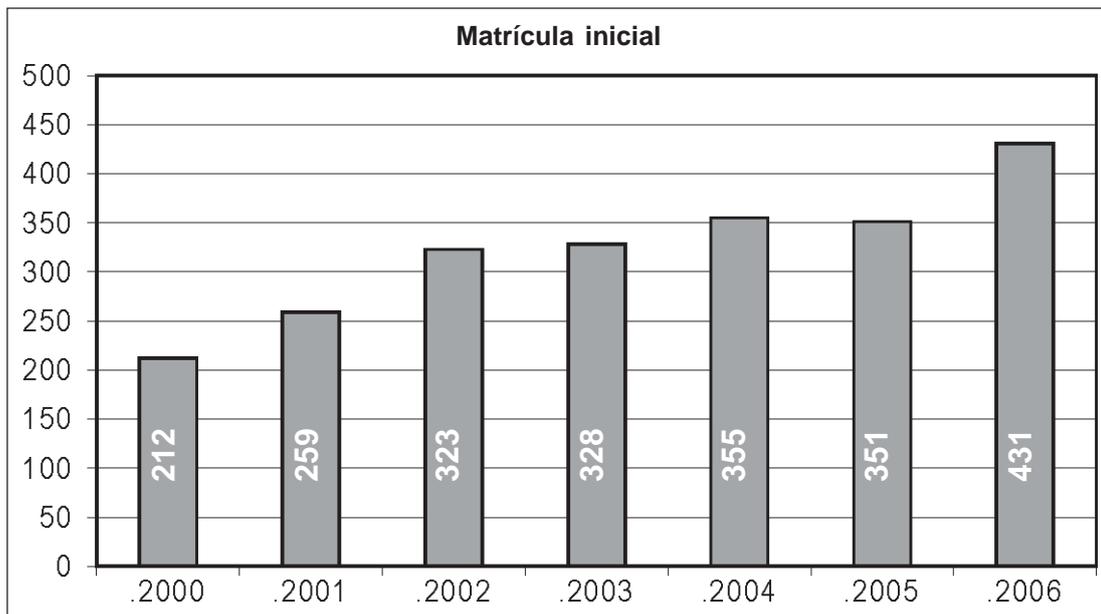
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	3317	123	100	7	1928	58	1389	42
2001	3472	121	105	7	2010	58	1462	42
2002	3737	115	113	7	2151	58	1586	42
2003	3902	120	118	7	2203	56	1699	44
2004	4033	124	122	7	2247	56	1786	44
2005	4045	128	122	7	2204	54	1841	46
2006	3949	132	119	7	2188	55	1761	45



LAVALLEJA NOCTURNO

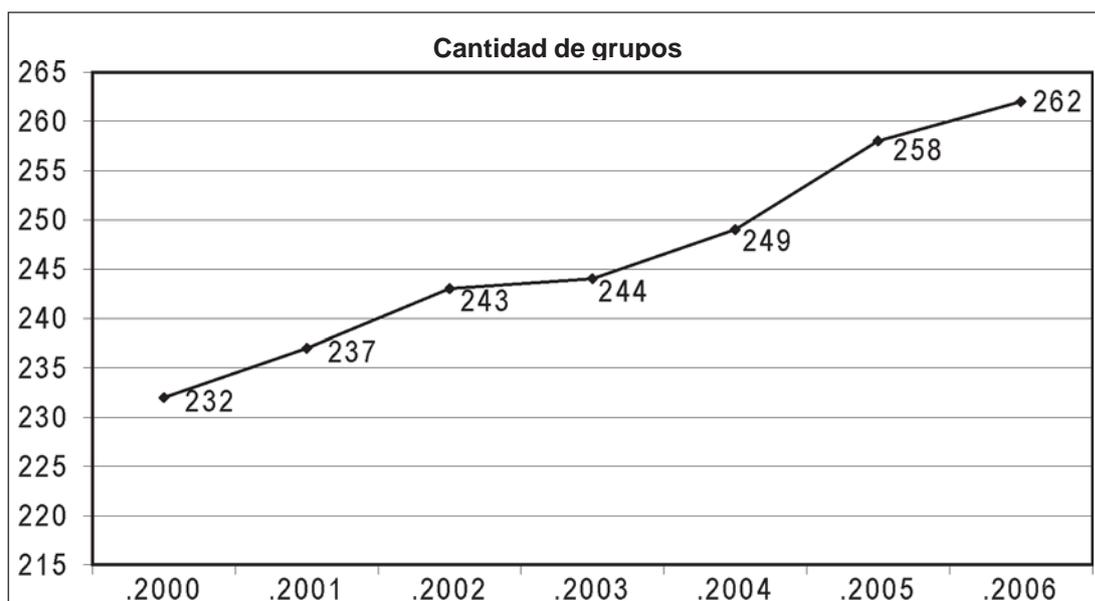
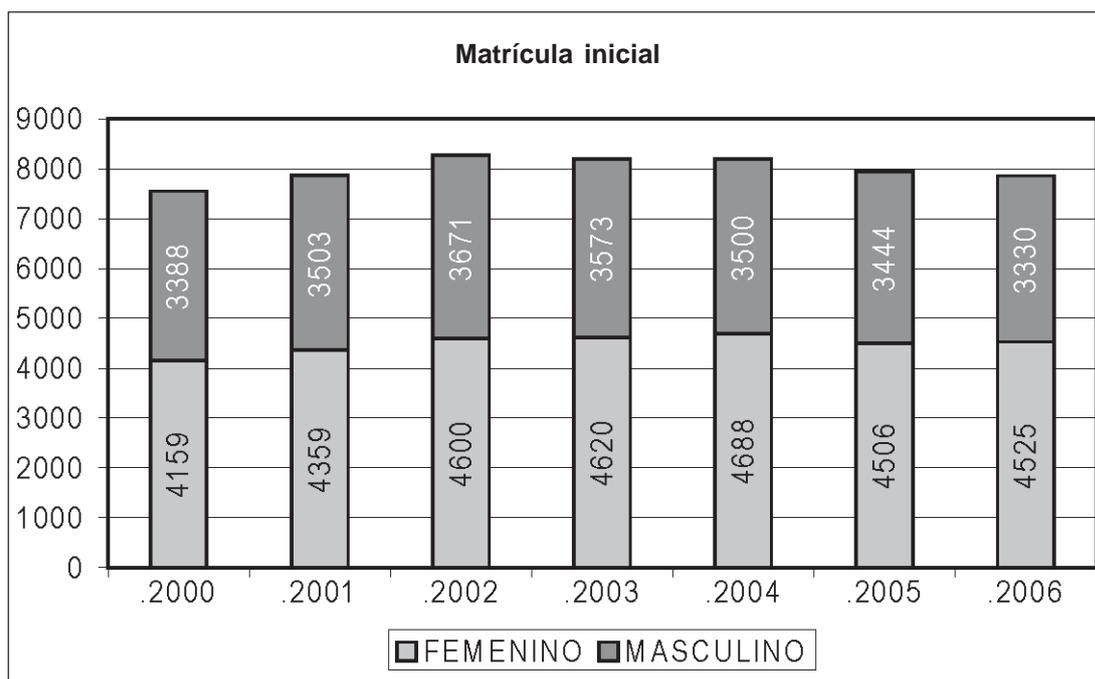
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	212	6	100	1
2001	259	6	122	1
2002	323	7	152	1
2003	328	7	155	1
2004	355	6	167	1
2005	351	7	166	1
2006	431	8	203	1

Sin datos por sexo



MALDONADO DIURNO

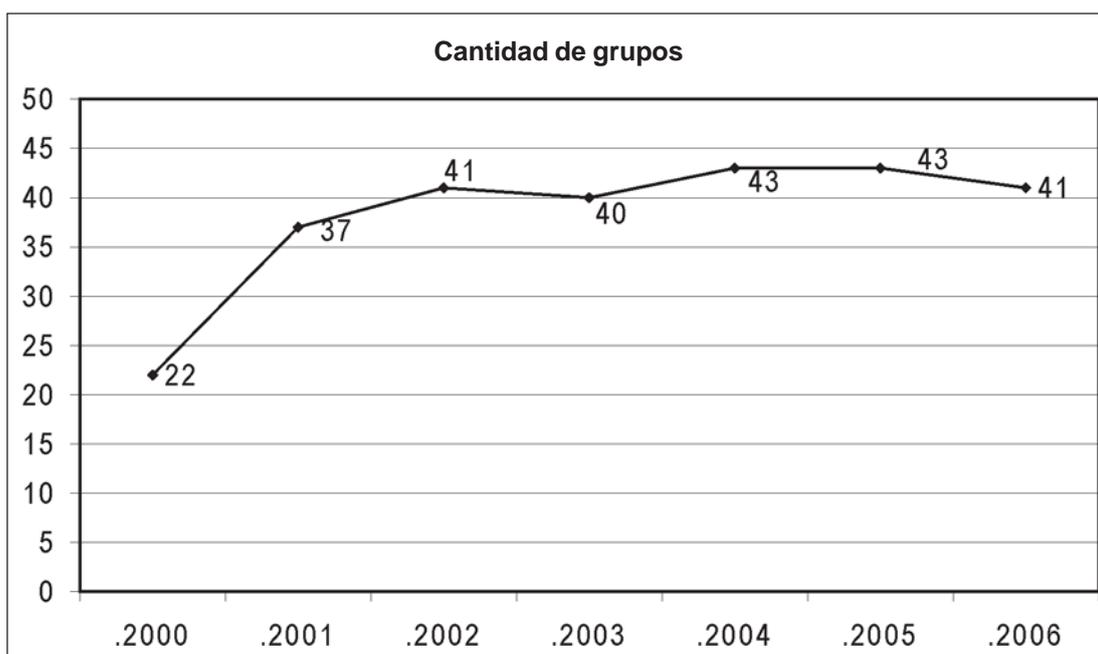
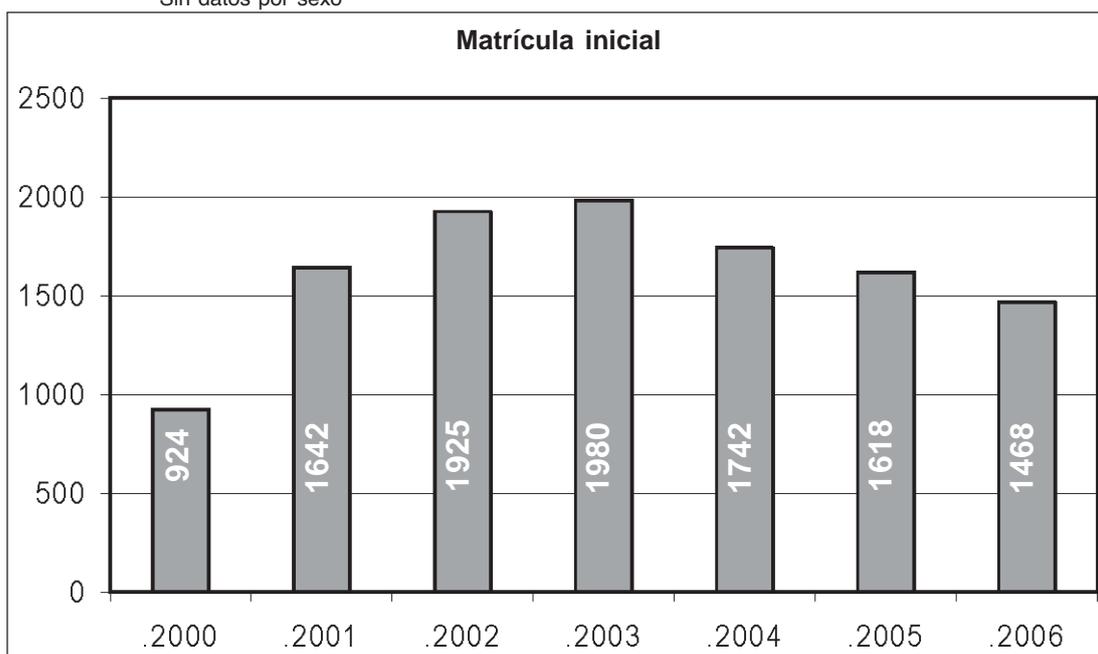
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	7547	232	100	9	4159	55	3388	45
2001	7862	237	104	10	4359	55	3503	45
2002	8271	243	110	10	4600	56	3671	44
2003	8193	244	109	11	4620	56	3573	44
2004	8188	249	108	11	4688	57	3500	43
2005	7950	258	105	11	4506	57	3444	43
2006	7855	262	104	11	4525	58	3330	42



MALDONADO NOCTURNO

Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	924	22	100	3
2001	1642	37	178	3
2002	1925	41	208	3
2003	1980	40	214	3
2004	1742	43	189	3
2005	1618	43	175	3
2006	1468	41	159	3

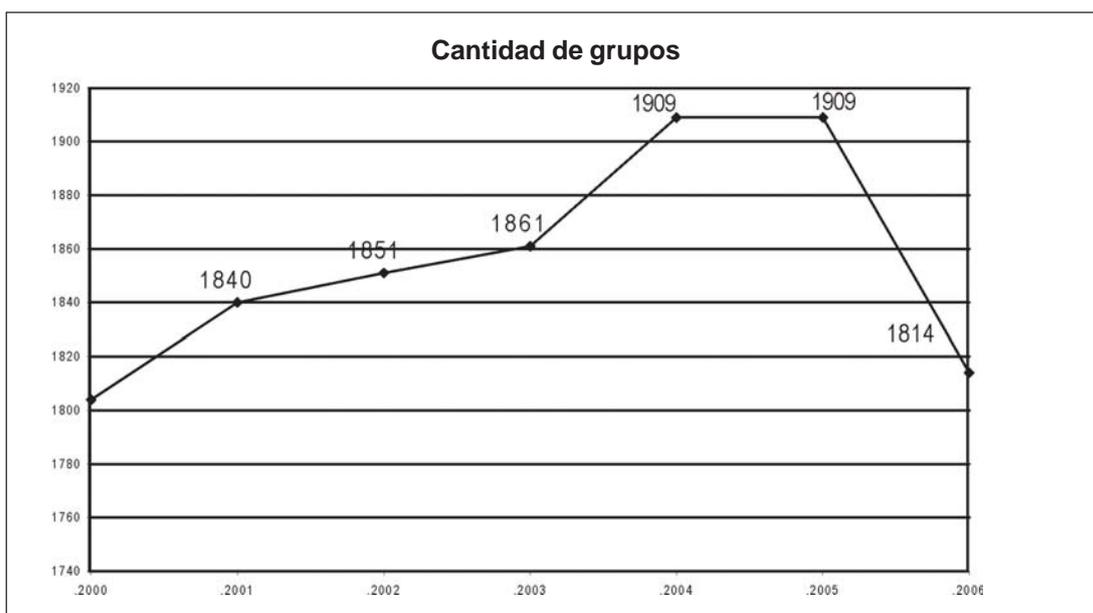
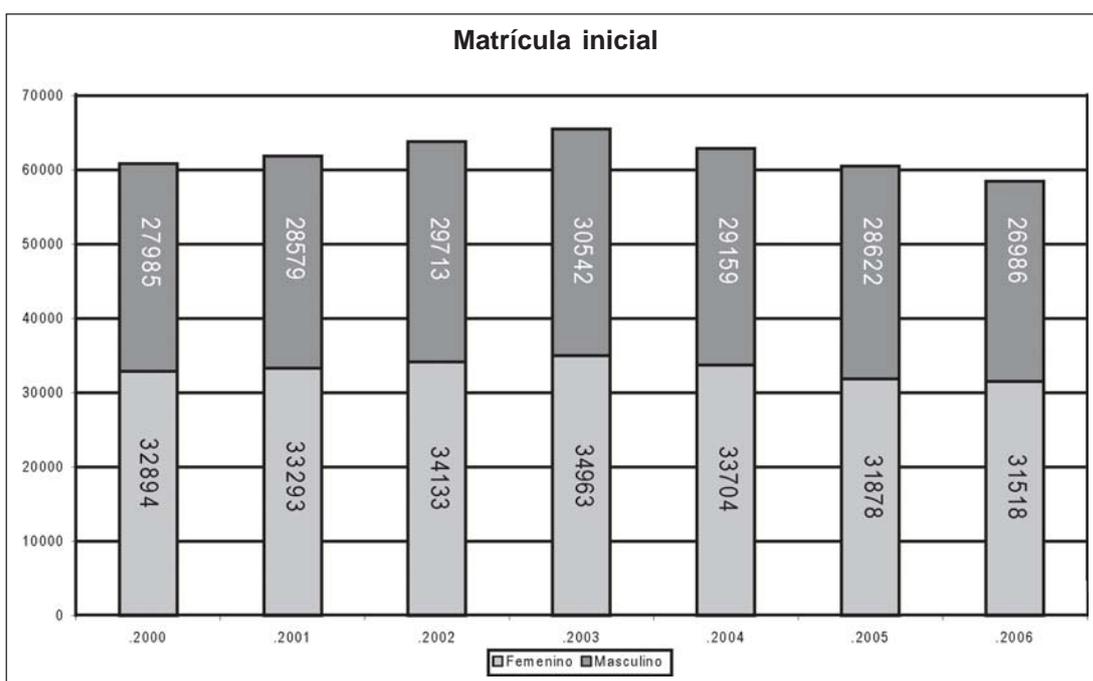
Sin datos por sexo



MONTEVIDEO DIURNO

Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos Femenino*	%	Masculino*	%	Total*	
2000	64469	1804	100	58	32894	54	27985	46	60879
2001	66036	1840	102	60	33293	54	28579	46	61872
2002	67779	1851	105	60	34133	53	29713	47	63846
2003	70028	1861	109	61	34963	53	30542	47	65505
2004	67036	1909	104	64	33704	54	29159	46	62863
2005	65044	1909	101	65	31878	53	28622	47	60500
2006	58504	1814	91	65	31518	54	26986	46	58504

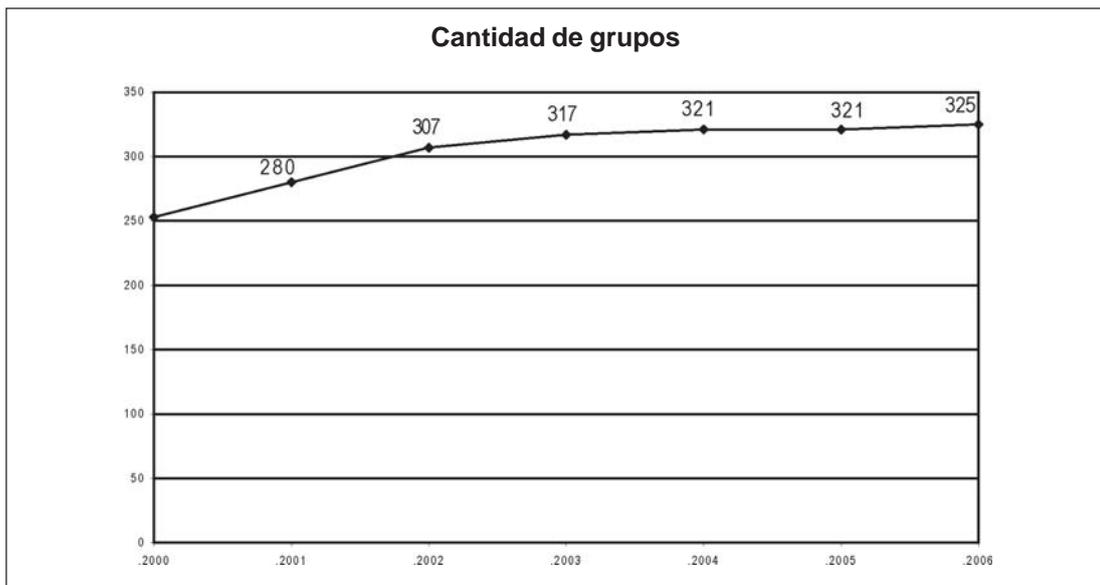
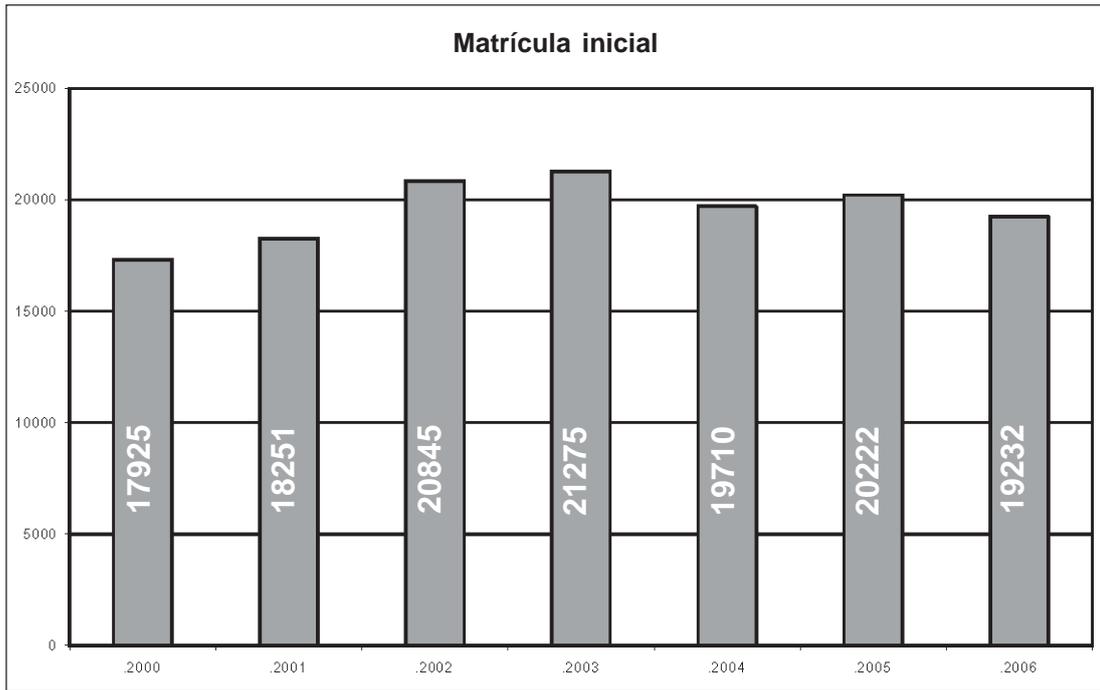
* No incluye los alumnos de los liceos extraedad diurnos (liceo N° 27 y liceo N° 34)



MONTEVIDEO NOCTURNO

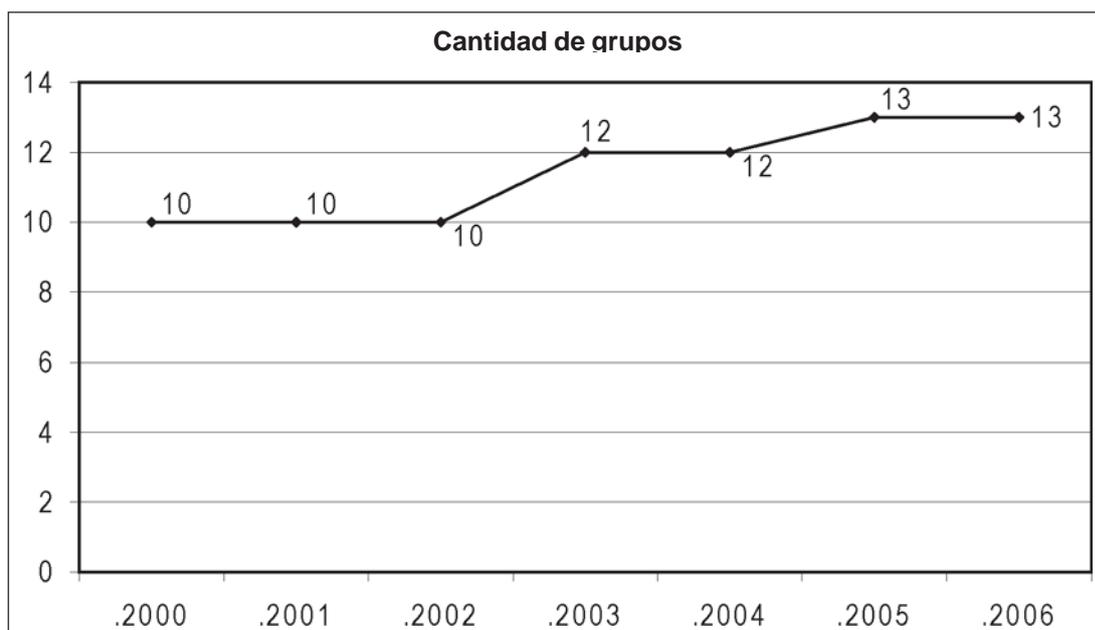
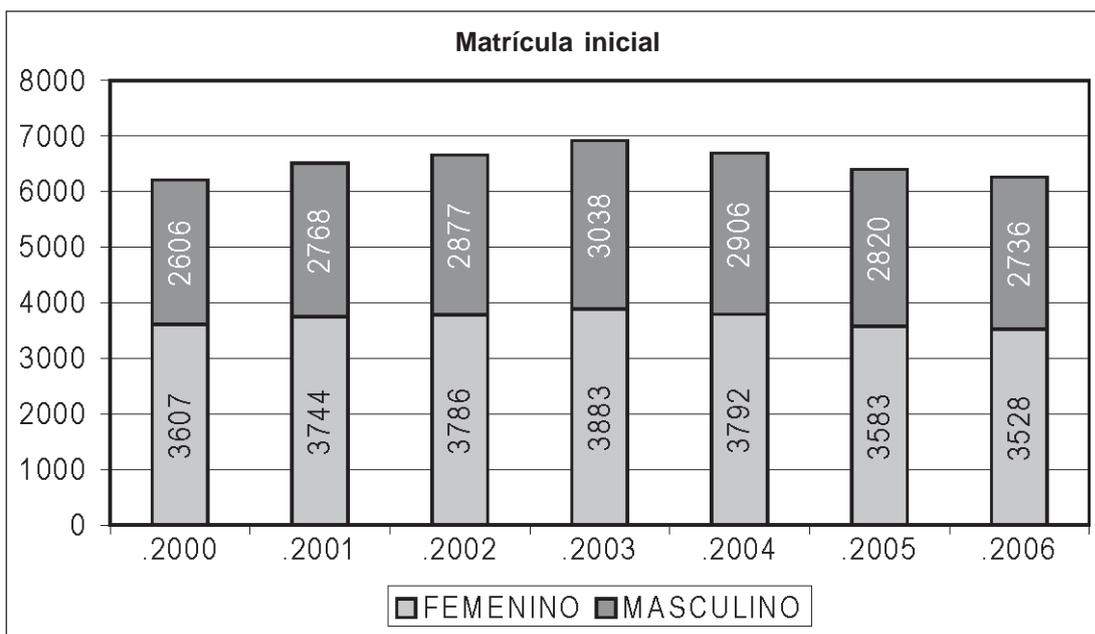
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	17295	253	100	19
2001	18251	280	106	21
2002	20845	307	121	22
2003	21275	317	123	23
2004	19710	321	114	24
2005	20222	321	117	24
2006	19232	325	111	24

Sin datos por sexo



PAYSANDÚ DIURNO

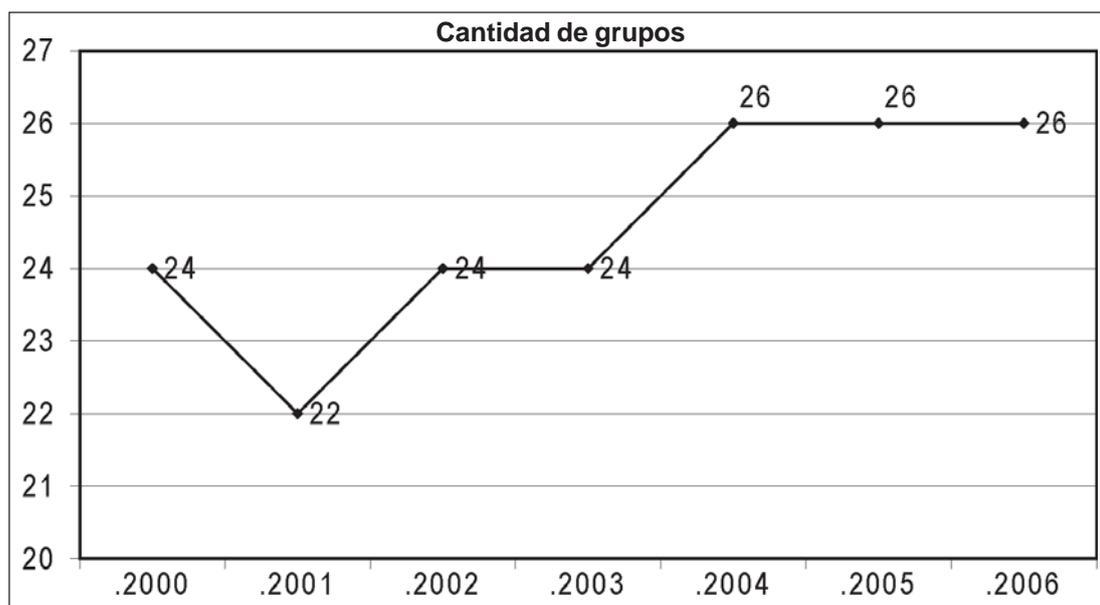
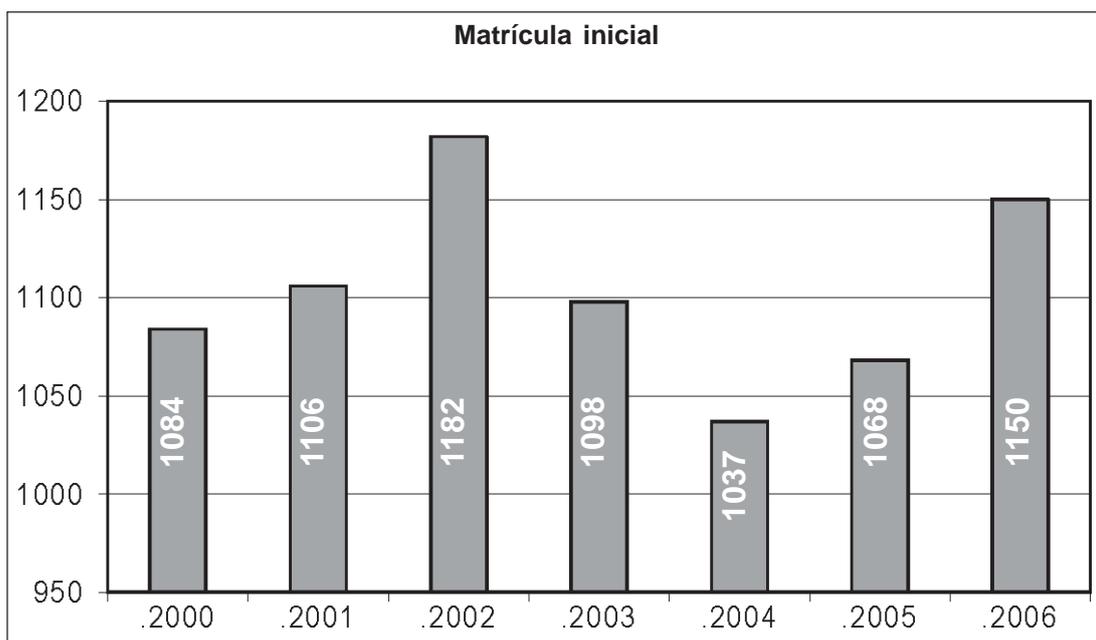
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	6213	191	100	10	3607	58	2606	42
2001	6512	200	105	10	3744	57	2768	43
2002	6663	209	107	10	3786	57	2877	43
2003	6921	208	111	12	3883	56	3038	44
2004	6698	210	108	12	3792	57	2906	43
2005	6403	233	103	13	3583	56	2820	44
2006	6264	214	101	13	3528	56	2736	44



PAYSANDÚ NOCTURNO

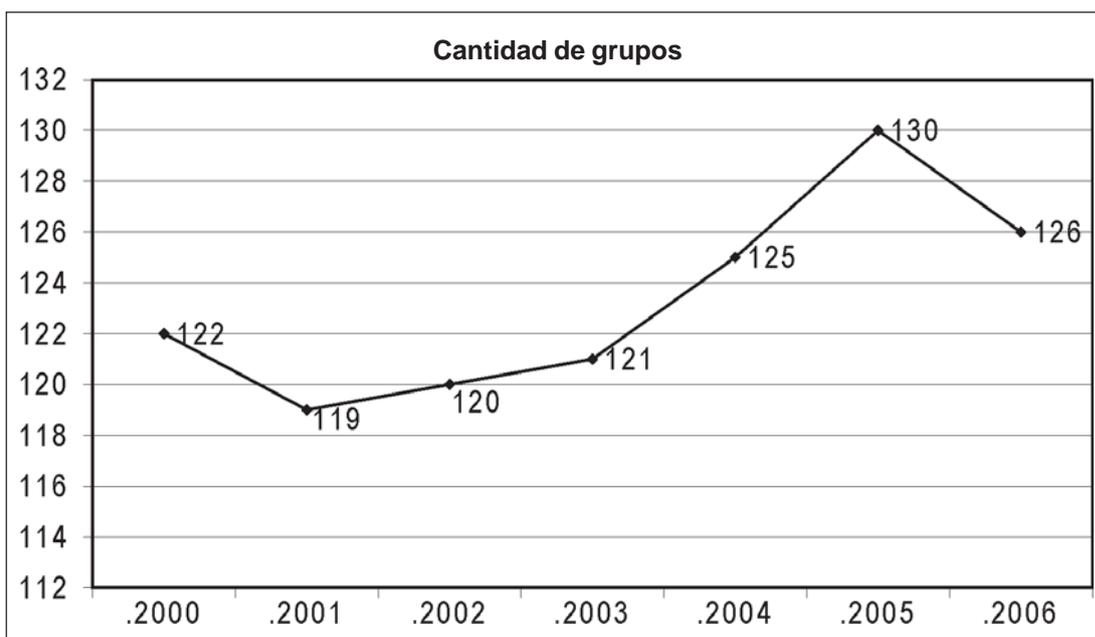
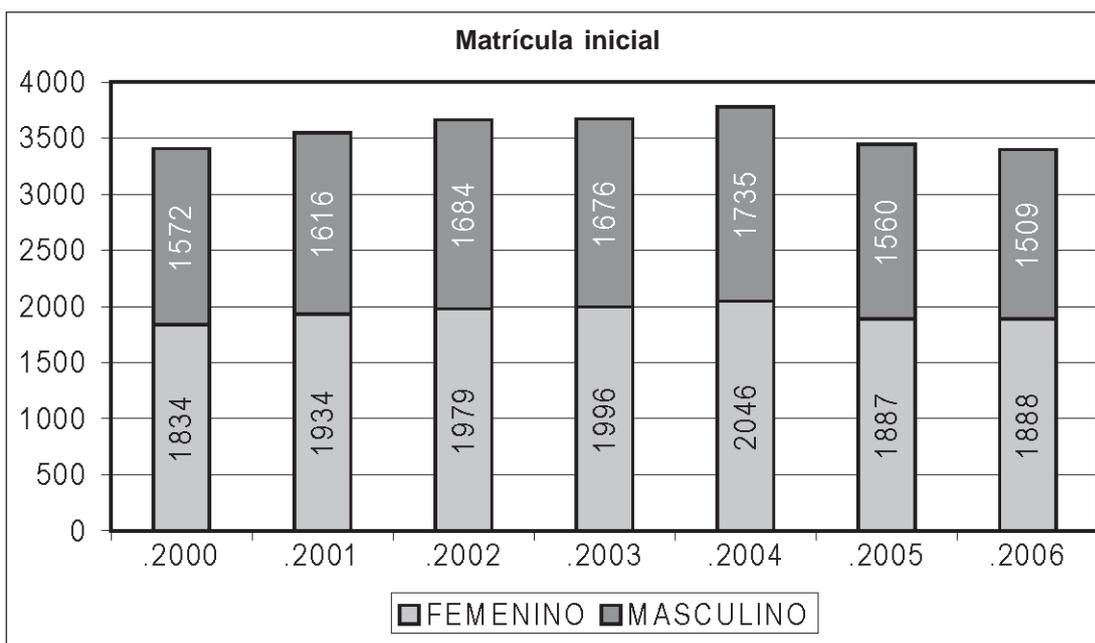
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	1084	24	100	2
2001	1106	22	102	2
2002	1182	24	109	2
2003	1098	24	101	2
2004	1037	26	96	2
2005	1068	26	99	2
2006	1150	26	106	2

Sin datos por sexo



RÍO NEGRO DIURNO

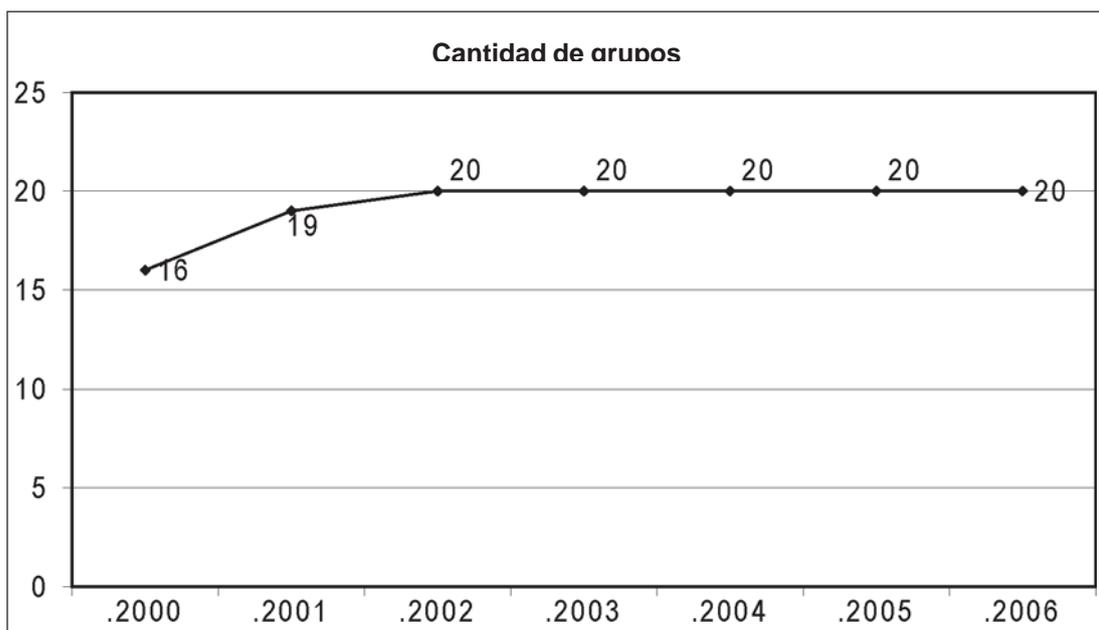
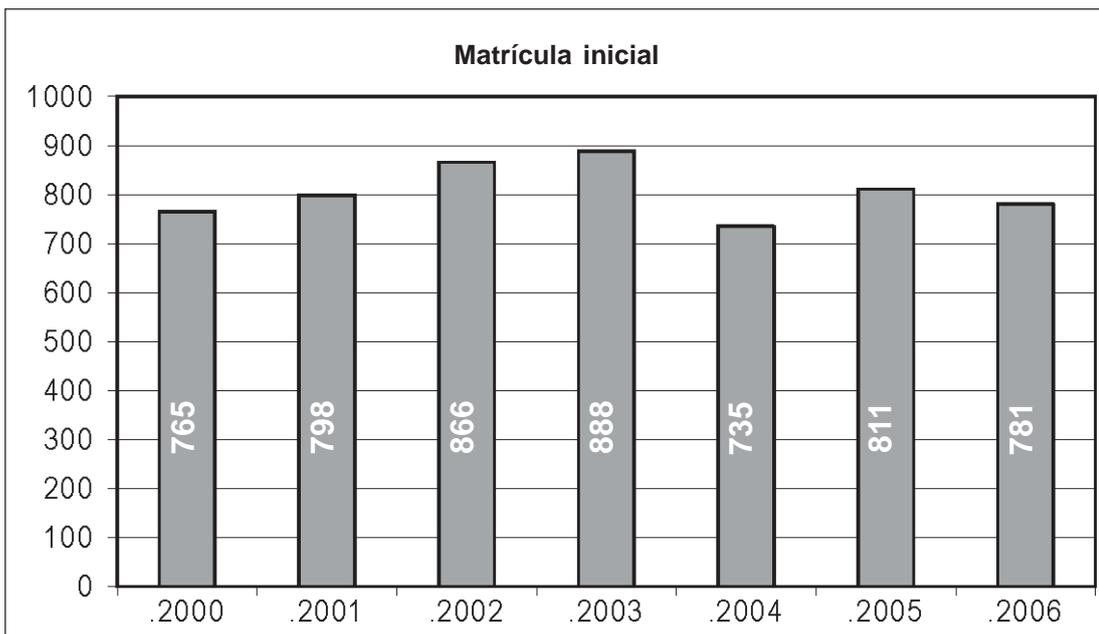
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	3406	122	100	7	1834	54	1572	46
2001	3550	119	104	7	1934	54	1616	46
2002	3663	120	108	7	1979	54	1684	46
2003	3672	121	108	7	1996	54	1676	46
2004	3781	125	111	7	2046	54	1735	46
2005	3447	130	101	7	1887	55	1560	45
2006	3397	126	100	8	1888	56	1509	44



RÍO NEGRO NOCTURNO

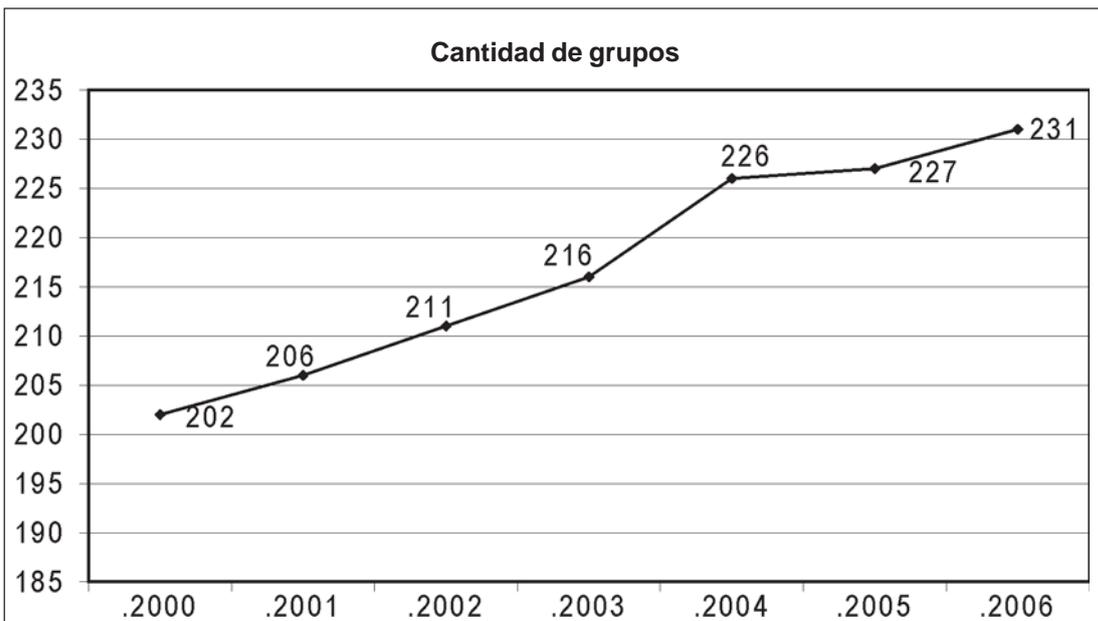
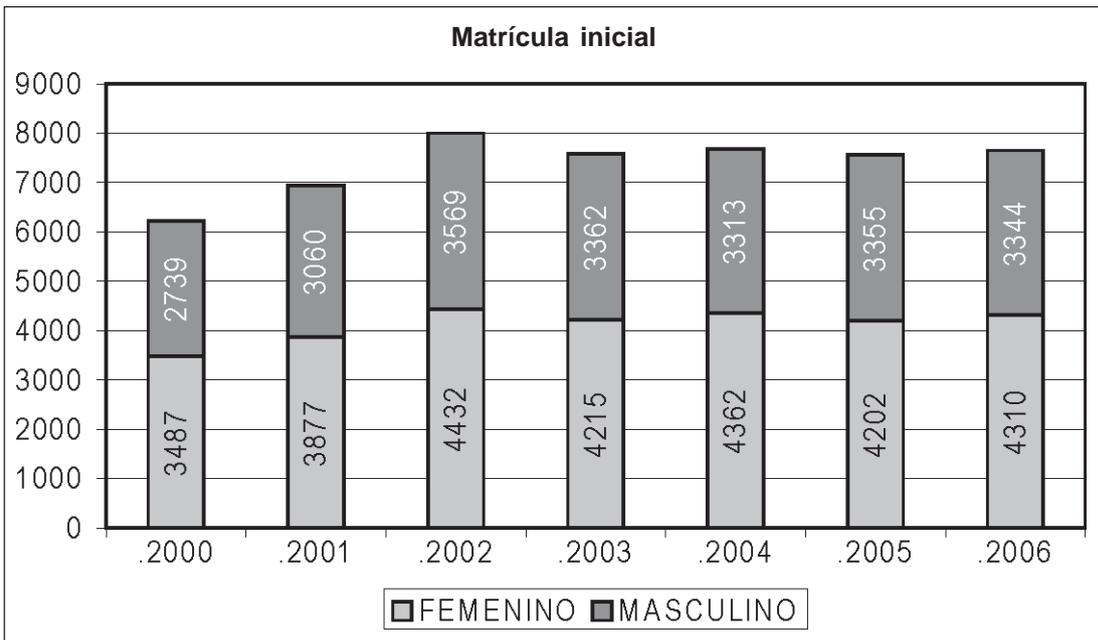
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	765	16	100	2
2001	798	19	104	2
2002	866	20	113	2
2003	888	20	116	2
2004	735	20	96	2
2005	811	20	106	2
2006	781	20	102	2

Sin datos por sexo



RIVERA DIURNO

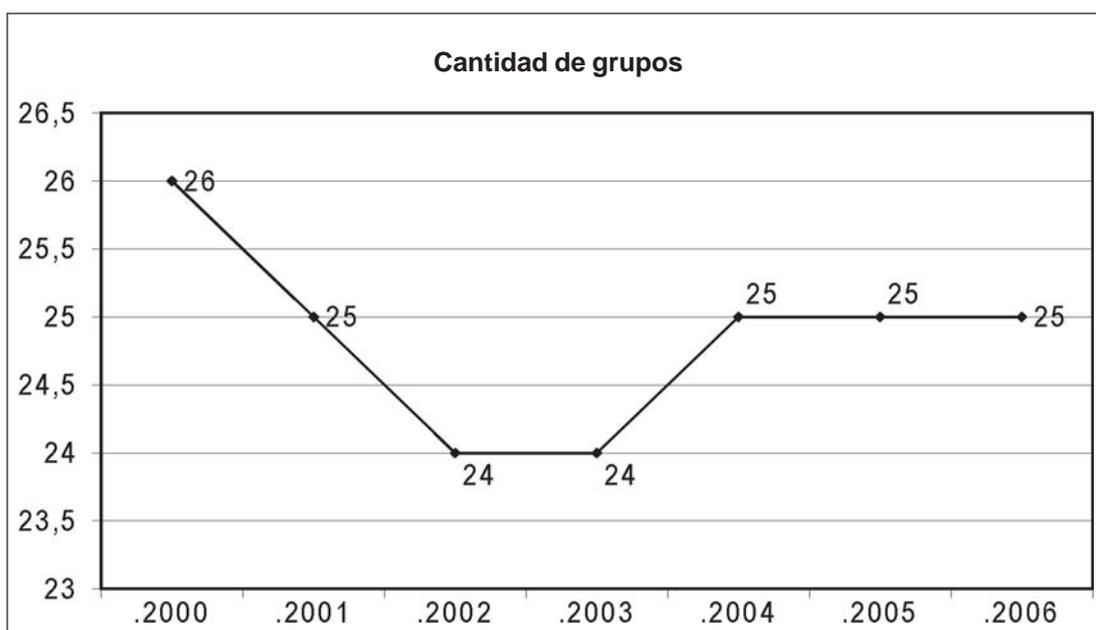
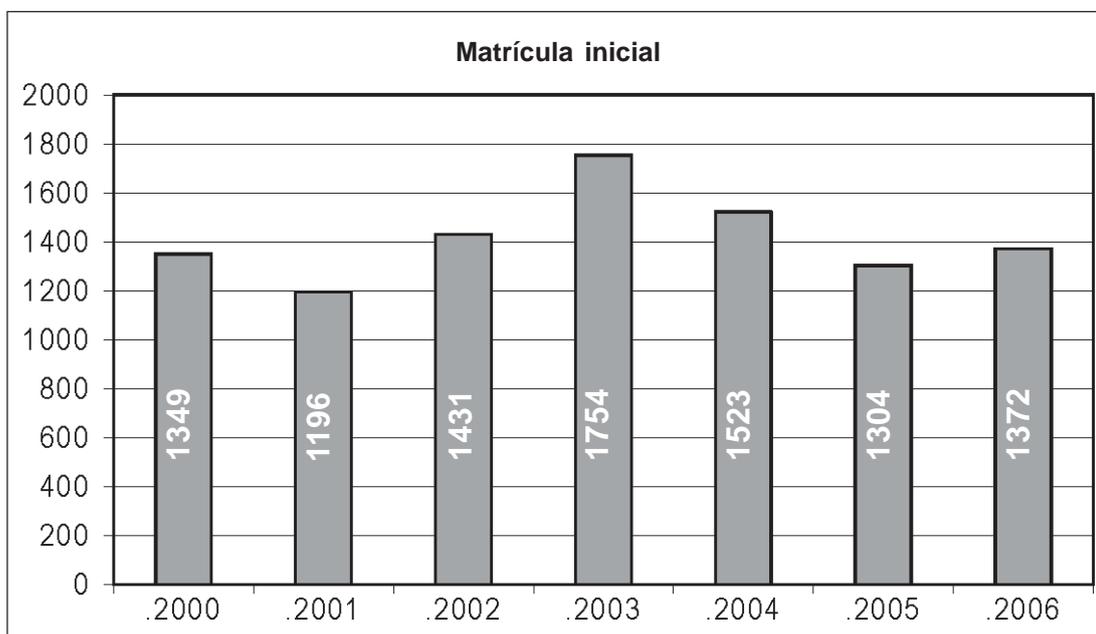
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	6226	202	100	9	3487	56	2739	44
2001	6937	206	111	9	3877	56	3060	44
2002	8001	211	129	9	4432	55	3569	45
2003	7577	216	122	9	4215	56	3362	44
2004	7675	226	123	9	4362	57	3313	43
2005	7557	227	121	9	4202	56	3355	44
2006	7654	231	123	10	4310	56	3344	44



RIVERA NOCTURNO

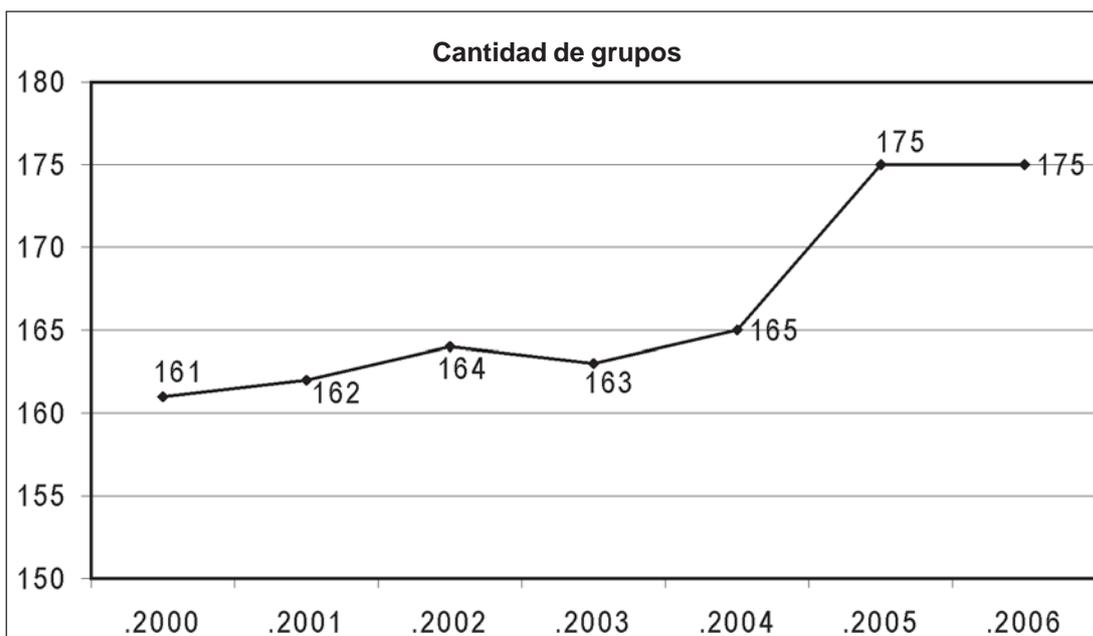
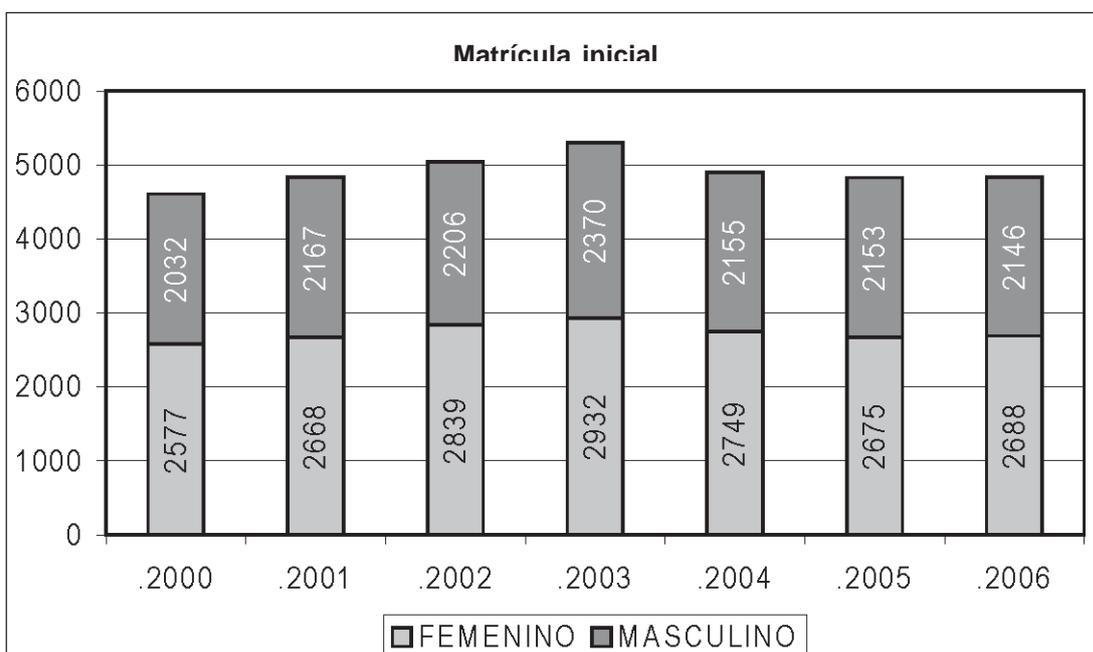
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	1349	26	100	1
2001	1196	25	89	1
2002	1431	24	106	1
2003	1754	24	130	1
2004	1523	25	113	1
2005	1304	25	97	1
2006	1372	25	102	1

Sin datos por sexo



ROCHA DIURNO

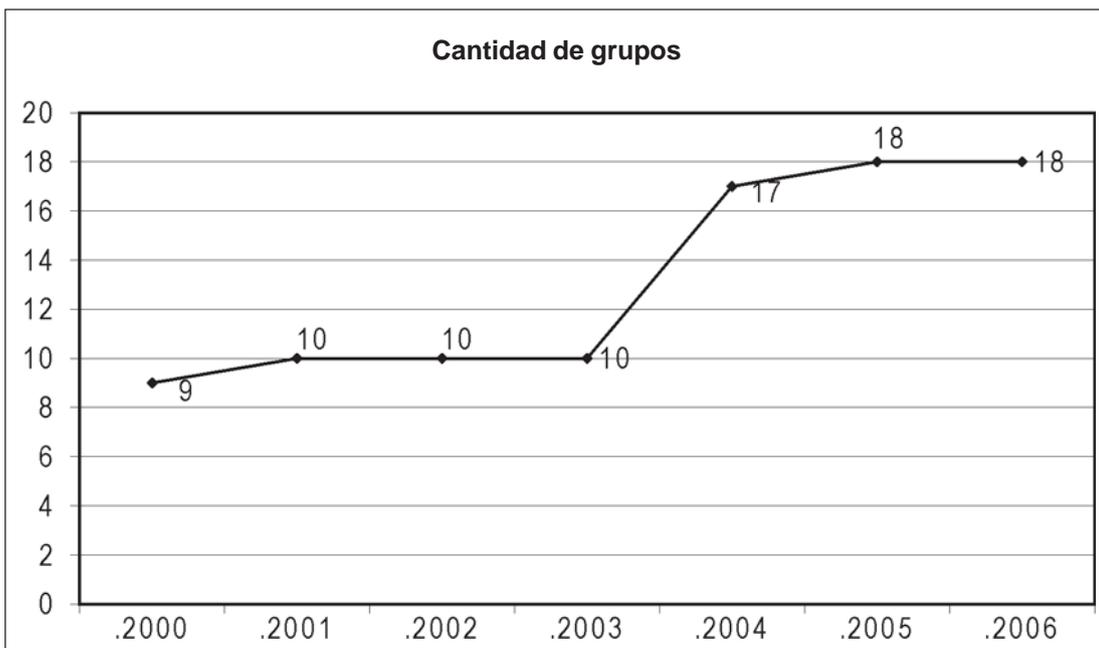
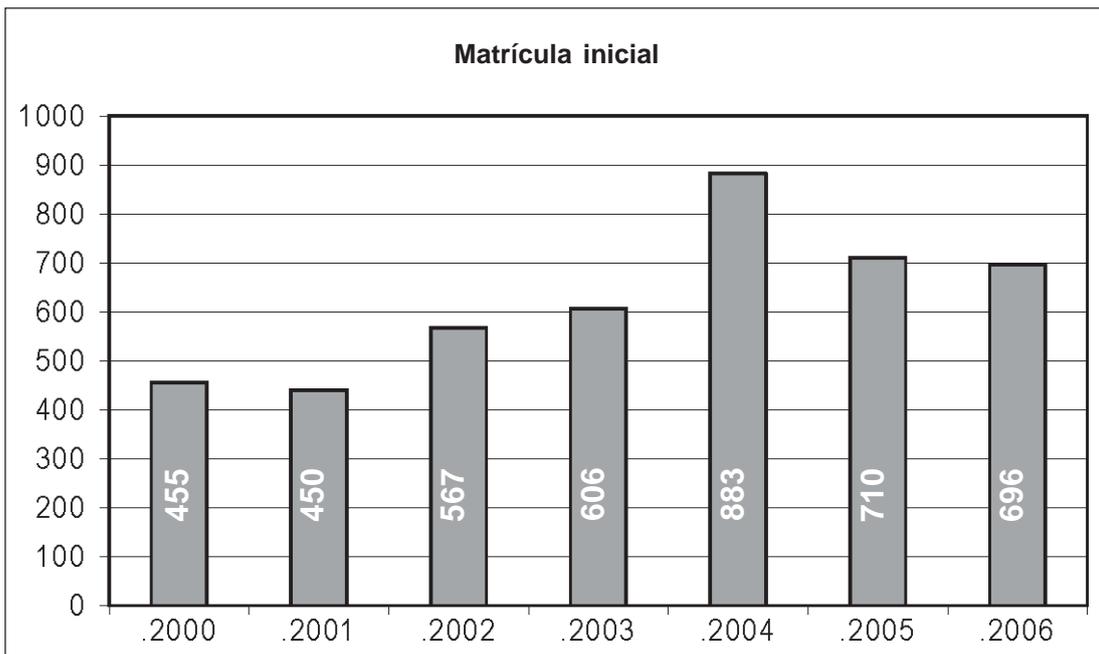
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	4609	161	100	9	2577	56	2032	44
2001	4835	162	105	9	2668	55	2167	45
2002	5045	164	109	9	2839	56	2206	44
2003	5302	163	115	9	2932	55	2370	45
2004	4904	165	106	10	2749	56	2155	44
2005	4828	175	105	10	2675	55	2153	45
2006	4834	175	105	10	2688	56	2146	44



ROCHA NOCTURNO

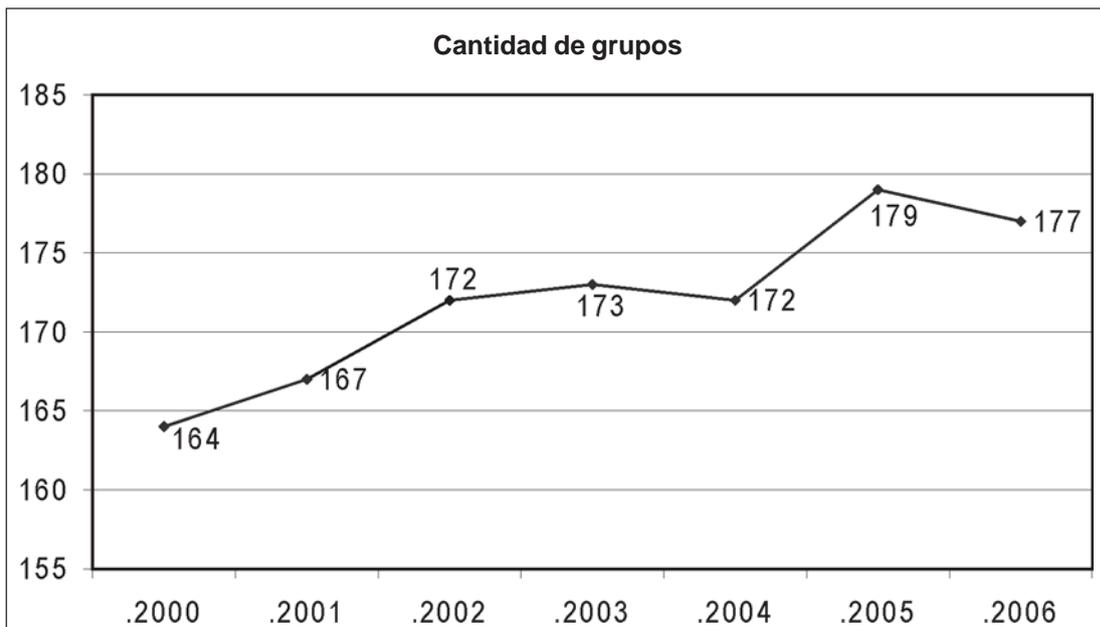
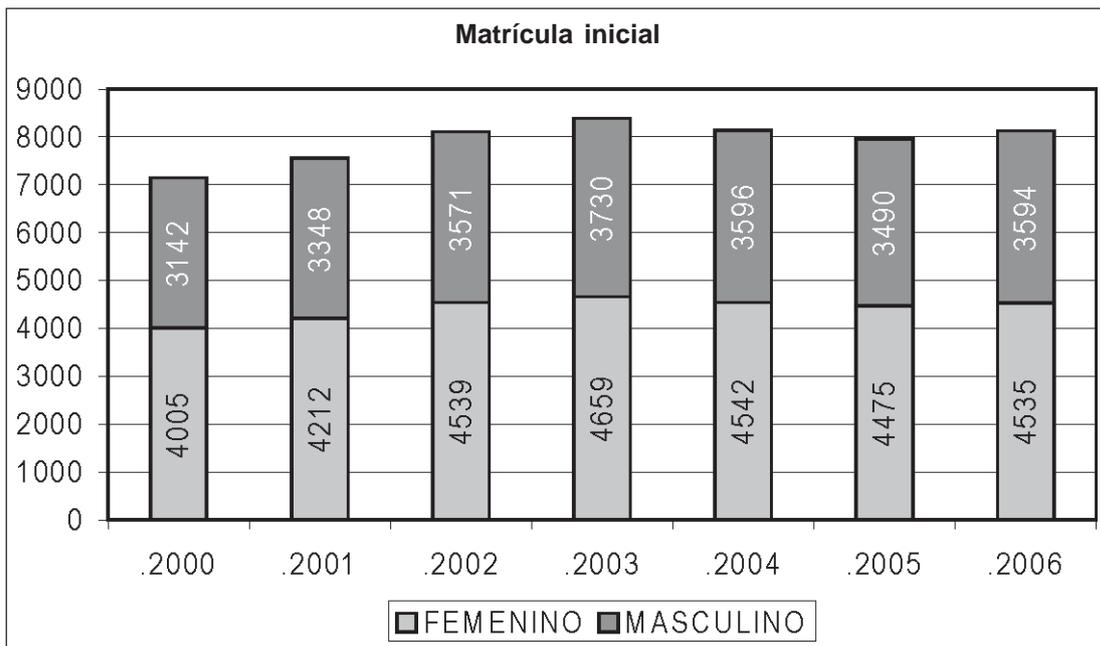
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	455	9	100	1
2001	440	10	97	1
2002	567	10	125	1
2003	606	10	133	1
2004	883	17	194	2
2005	710	18	156	2
2006	696	18	153	2

Sin datos por sexo



SALTO DIURNO

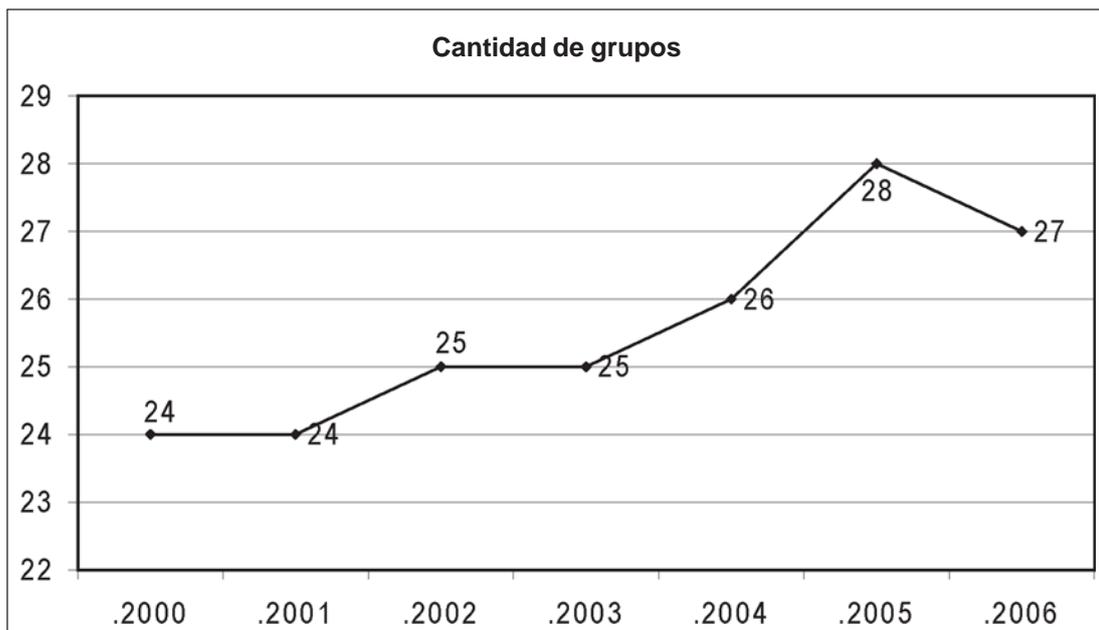
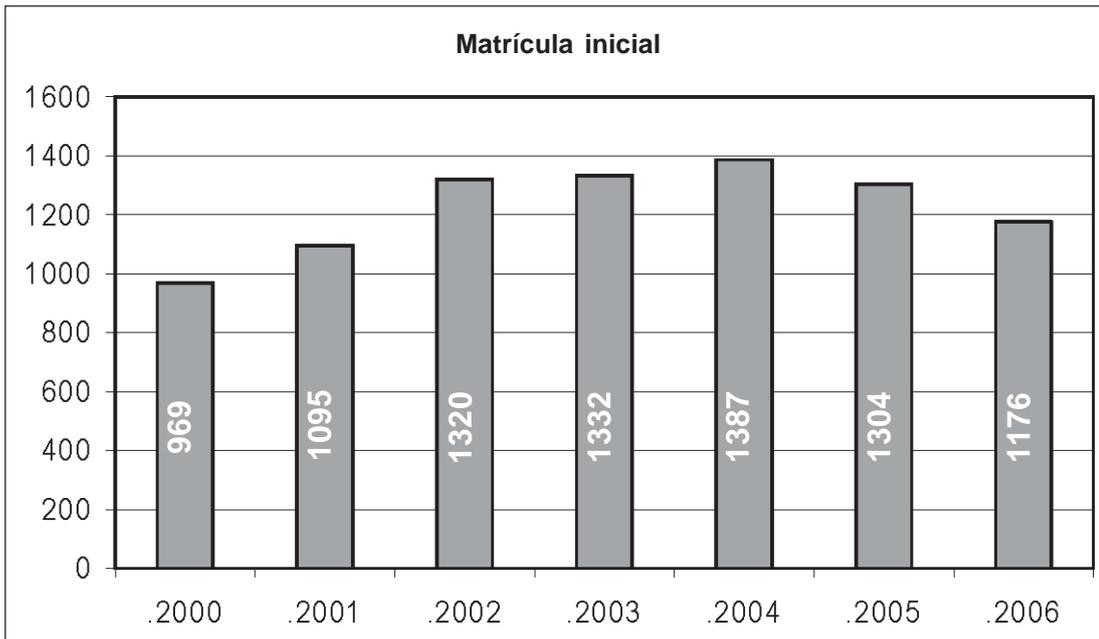
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	7147	220	100	10	4005	56	3142	44
2001	7560	223	106	10	4212	56	3348	44
2002	8110	235	113	10	4539	56	3571	44
2003	8389	241	117	10	4659	56	3730	44
2004	8138	247	114	10	4542	56	3596	44
2005	7965	246	111	10	4475	56	3490	44
2006	8129	252	114	11	4535	56	3594	44



SALTO NOCTURNO

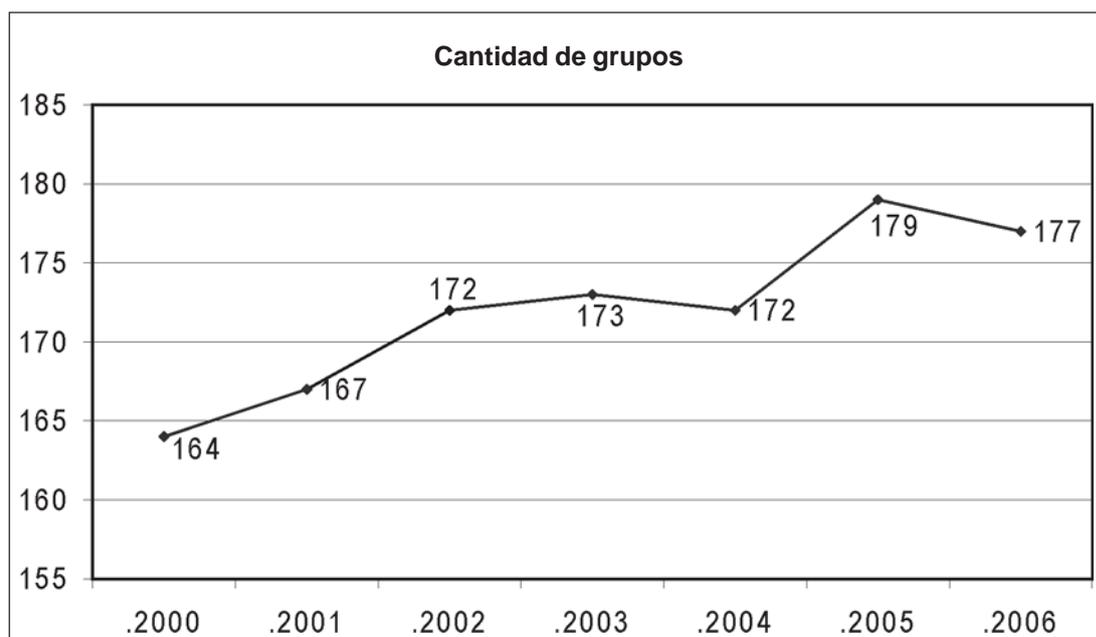
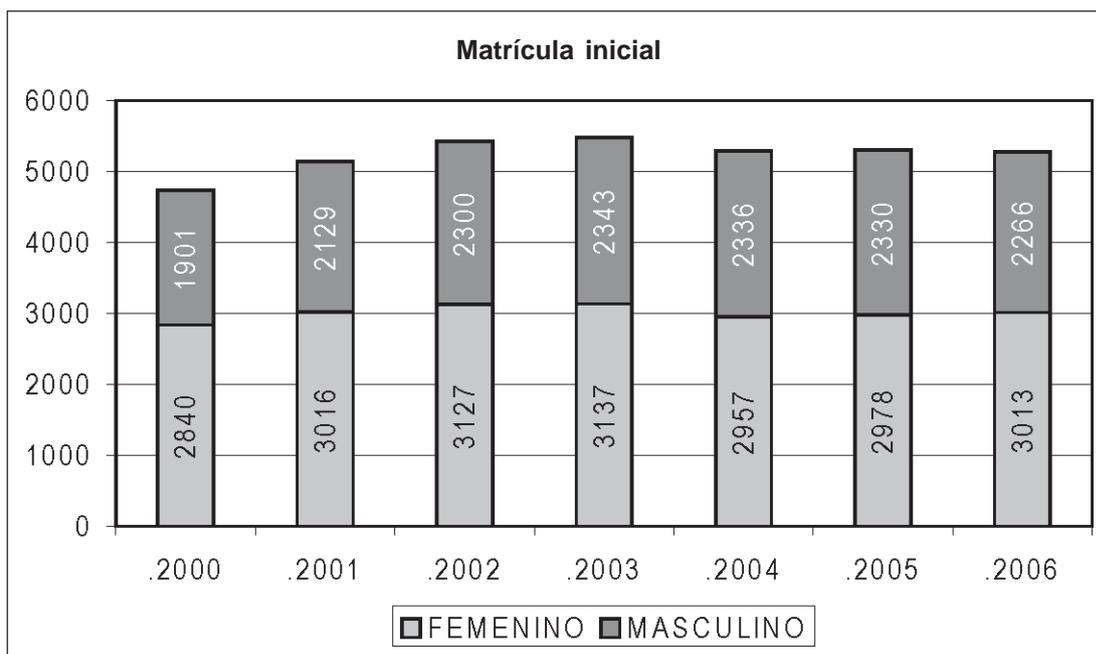
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	969	24	100	2
2001	1095	24	113	2
2002	1320	25	136	2
2003	1332	25	137	2
2004	1387	26	143	2
2005	1304	28	135	2
2006	1176	27	121	2

Sin datos por sexo



SAN JOSÉ DIURNO

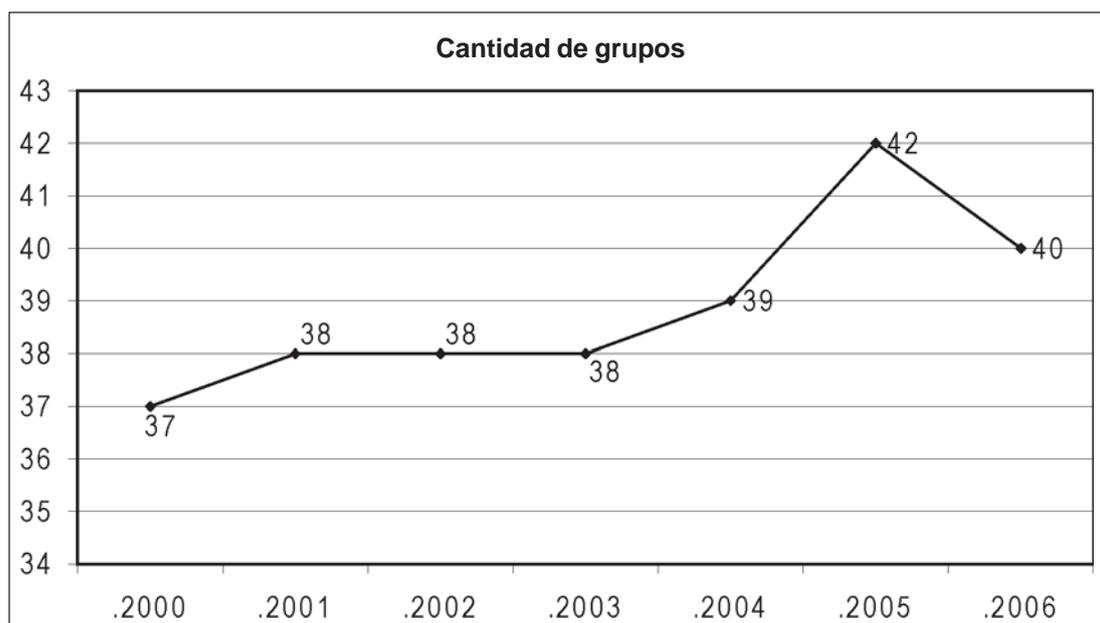
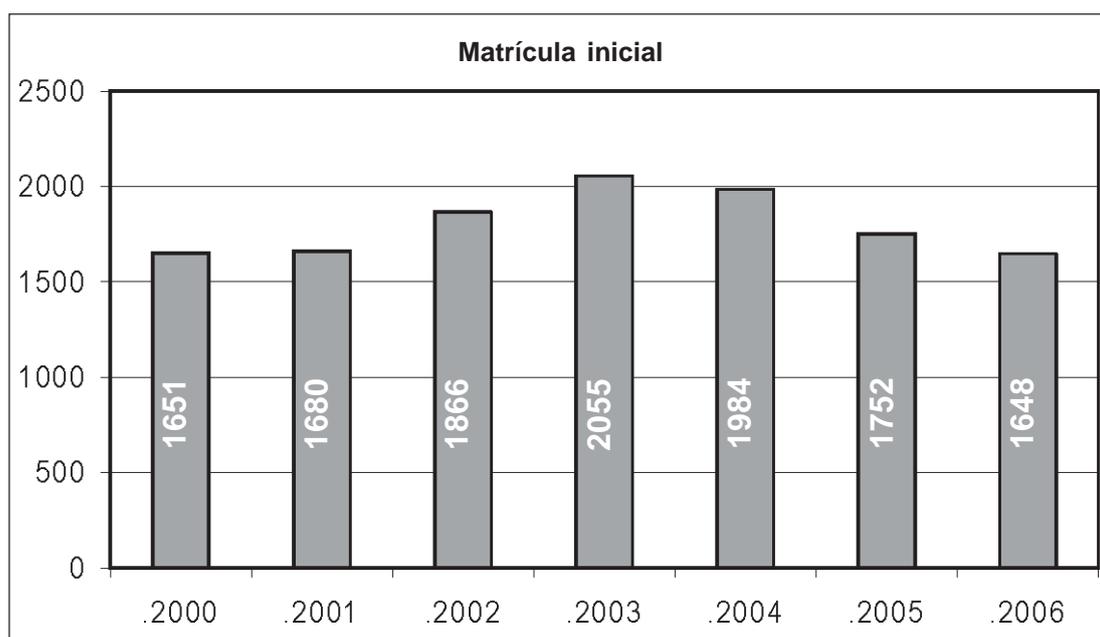
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	4741	164	100	8	2840	60	1901	40
2001	5145	167	109	8	3016	59	2129	41
2002	5427	172	114	8	3127	58	2300	42
2003	5480	173	116	8	3137	57	2343	43
2004	5293	172	112	8	2957	56	2336	44
2005	5308	179	112	8	2978	56	2330	44
2006	5279	177	111	8	3013	57	2266	43



SAN JOSÉ NOCTURNO

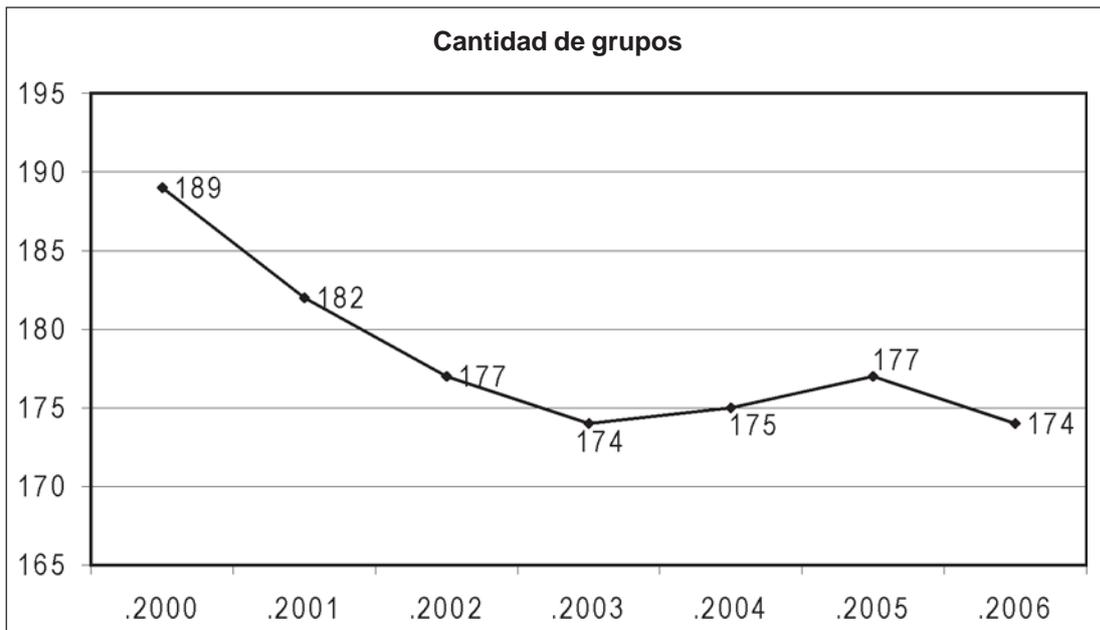
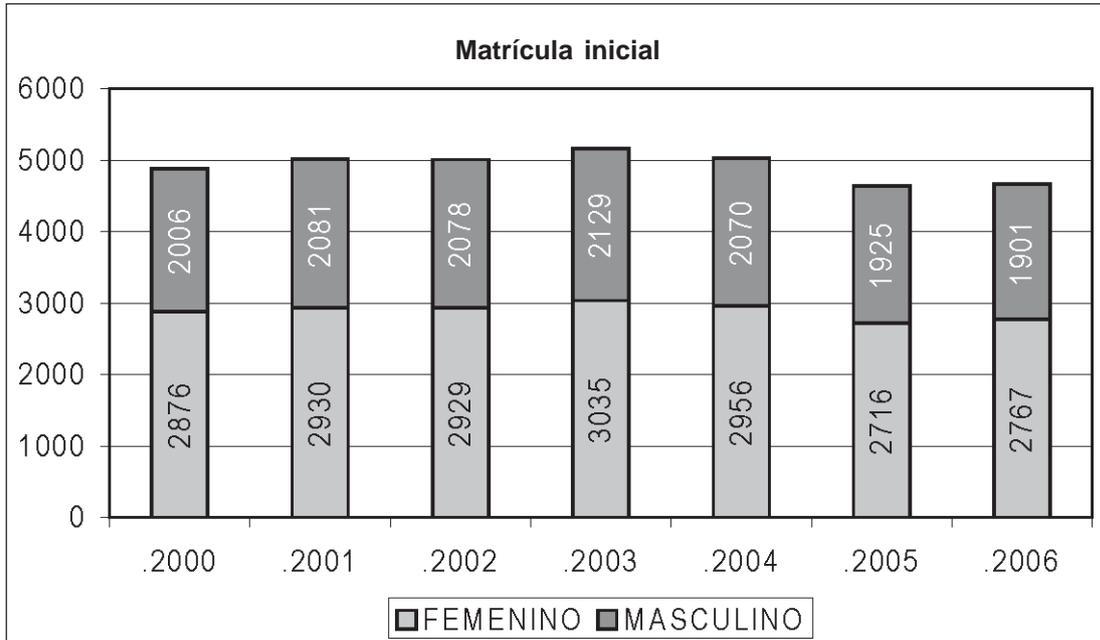
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	1651	37	100	3
2001	1660	38	101	3
2002	1866	38	113	3
2003	2055	38	124	3
2004	1984	39	120	3
2005	1752	42	106	3
2006	1648	40	100	3

Sin datos por sexo



SORIANO DIURNO

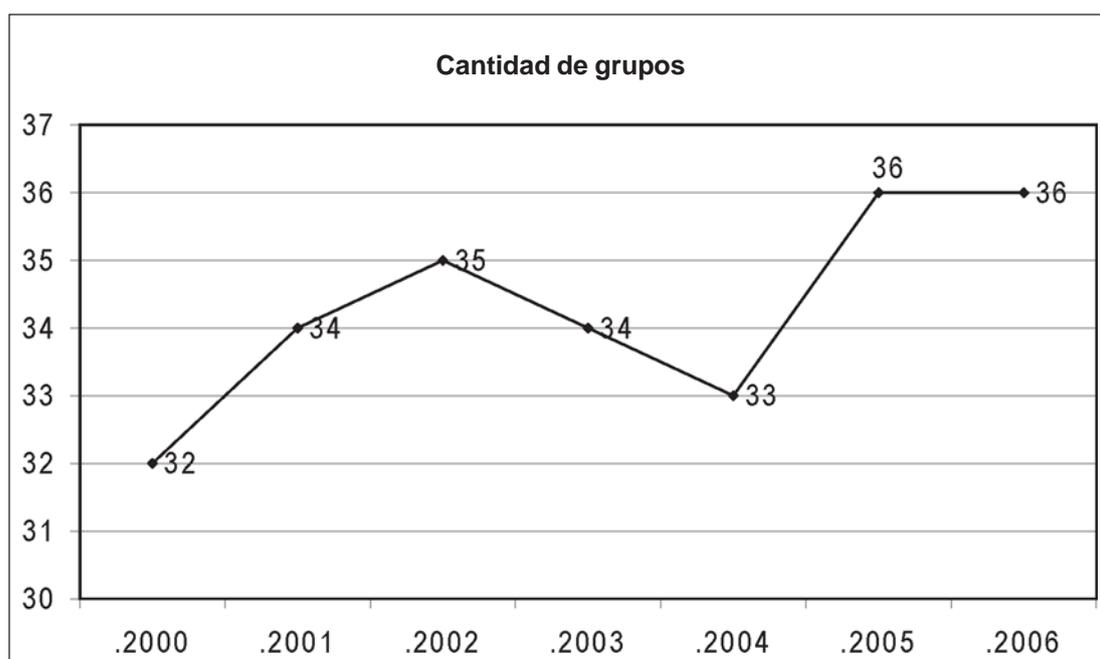
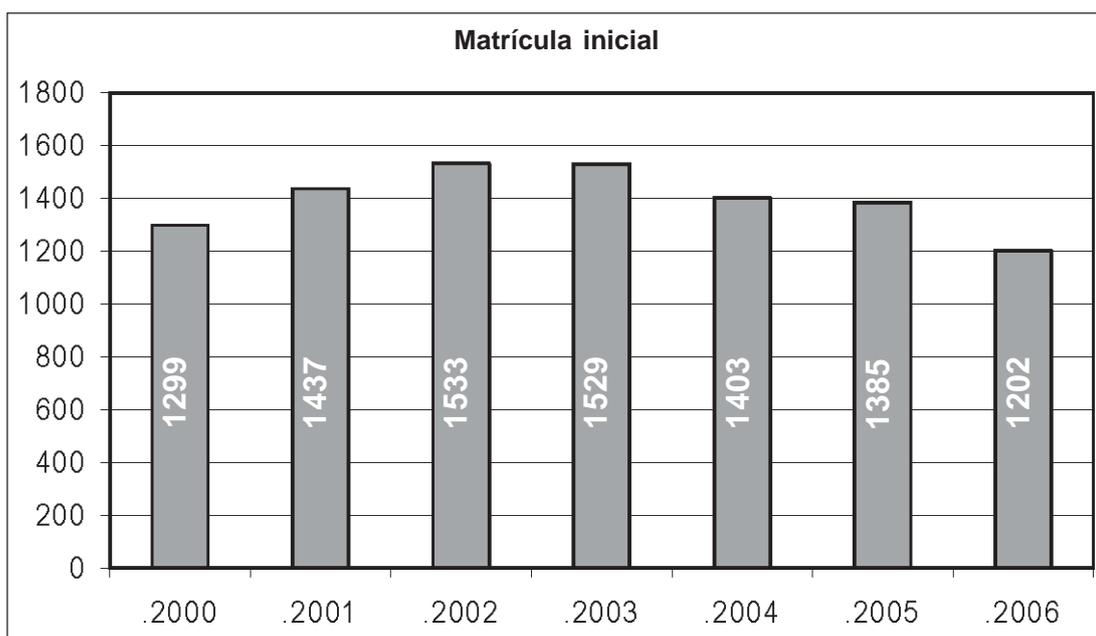
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	4882	189	100	9	2876	59	2006	41
2001	5011	182	103	9	2930	58	2081	42
2002	5007	177	103	9	2929	58	2078	42
2003	5164	174	106	9	3035	59	2129	41
2004	5026	175	103	9	2956	59	2070	41
2005	4641	177	95	9	2716	59	1925	41
2006	4668	174	96	9	2767	59	1901	41



SORIANO NOCTURNO

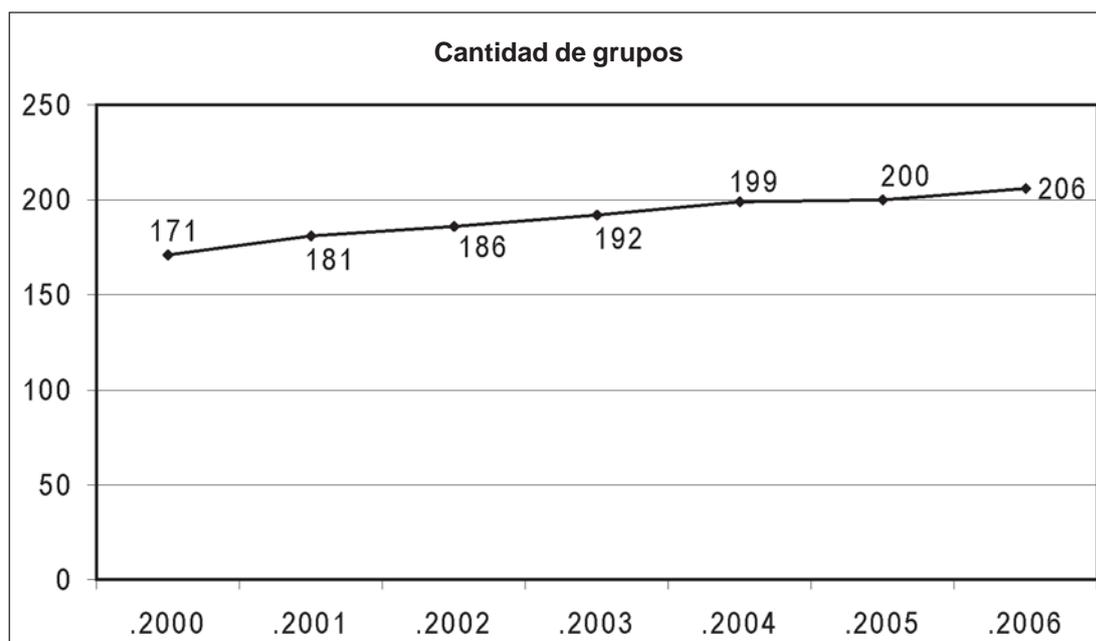
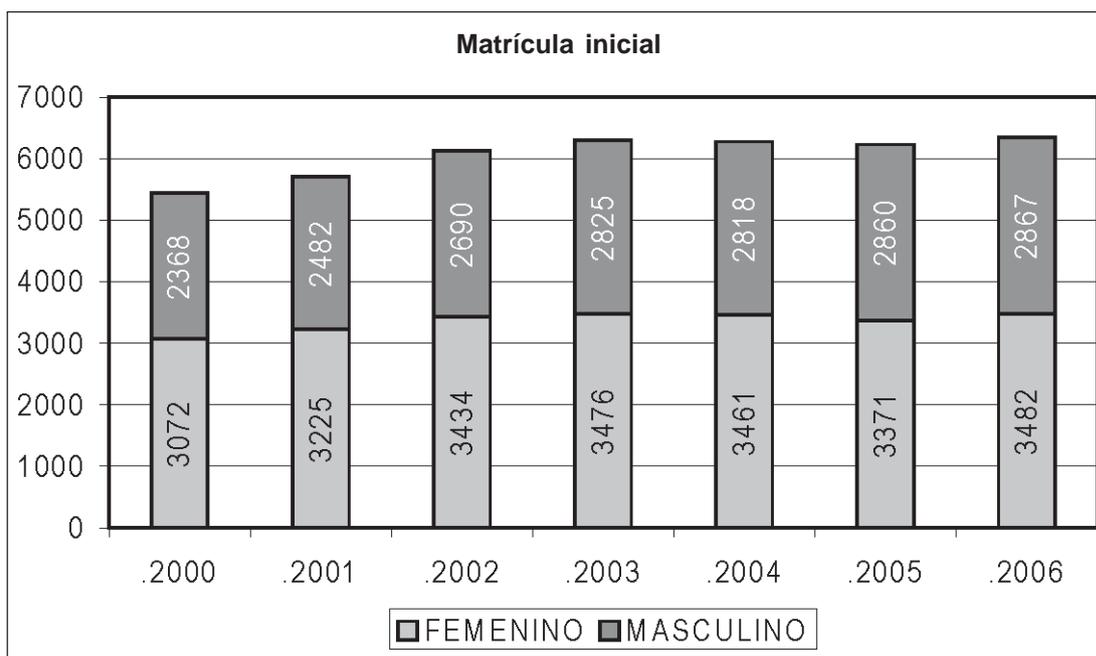
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	1299	32	100	3
2001	1437	34	111	3
2002	1533	35	118	4
2003	1529	34	118	4
2004	1403	33	108	4
2005	1385	36	107	4
2006	1202	36	93	4

Sin datos por sexo



TACUAREMBÓ DIURNO

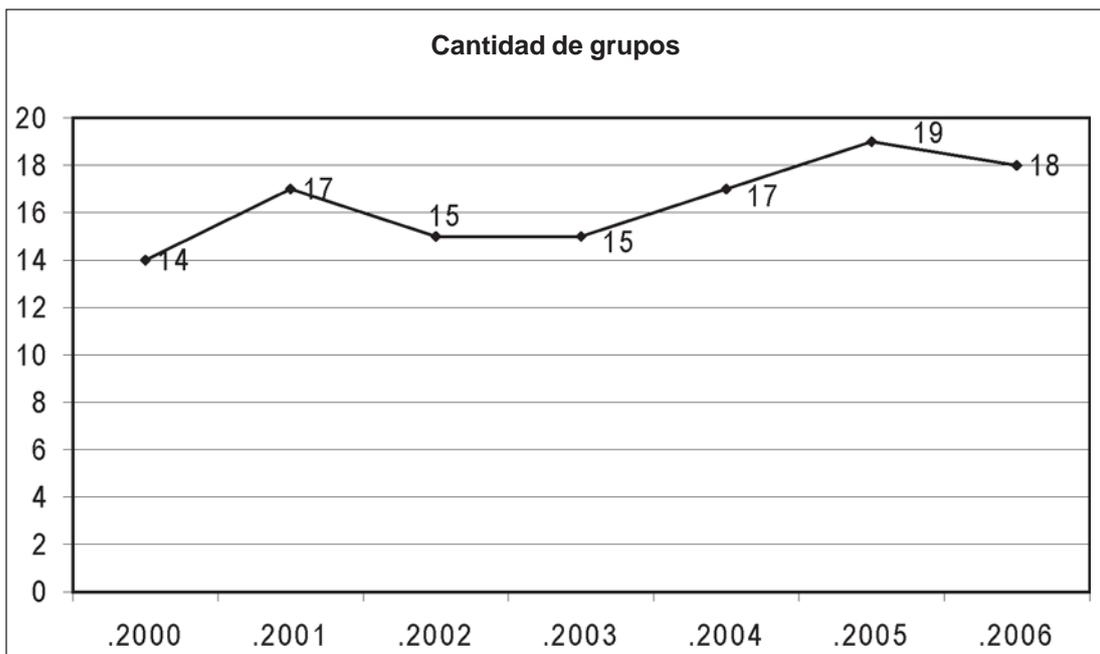
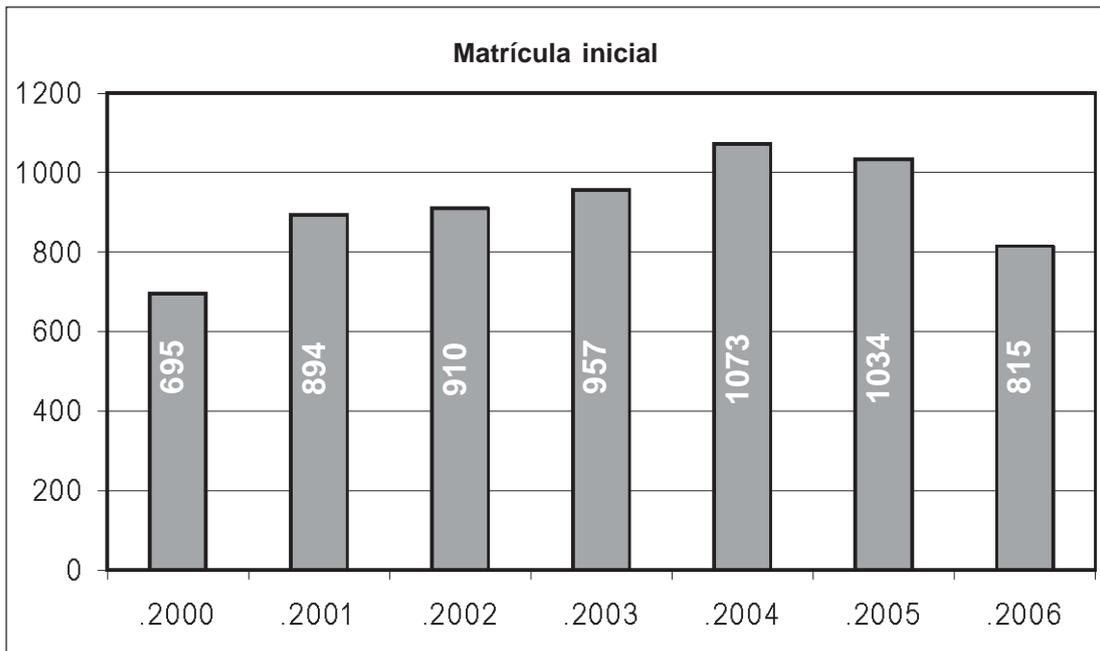
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	5440	171	100	11	3072	56	2368	44
2001	5707	181	105	11	3225	57	2482	43
2002	6124	186	113	12	3434	56	2690	44
2003	6301	192	116	12	3476	55	2825	45
2004	6279	199	115	12	3461	55	2818	45
2005	6231	200	115	12	3371	54	2860	46
2006	6349	206	117	12	3482	55	2867	45



TACUAREMBÓ NOCTURNO

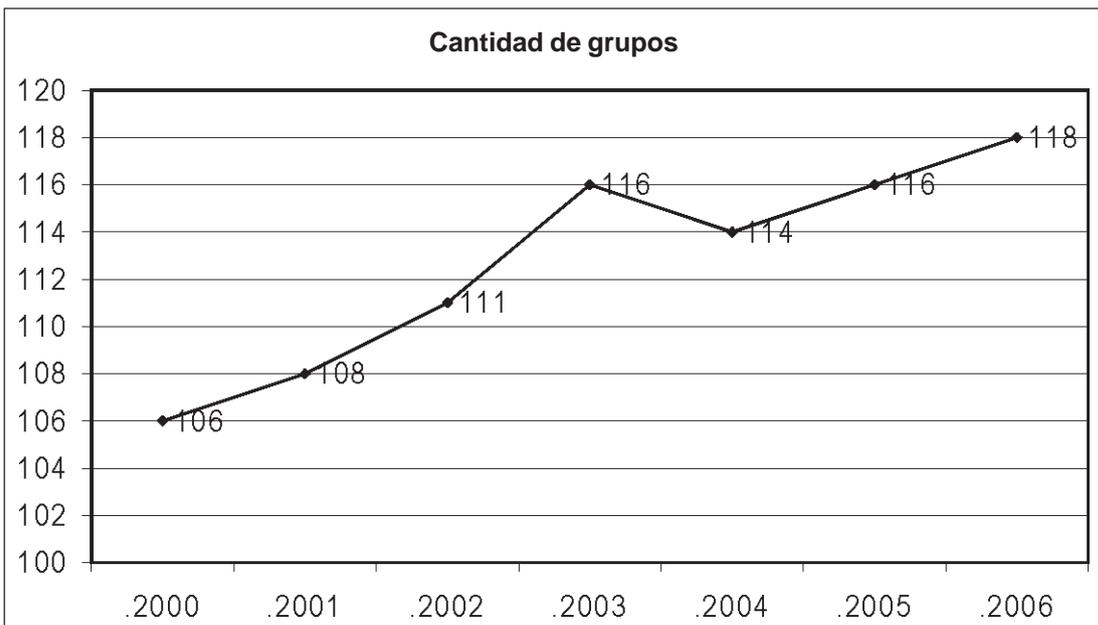
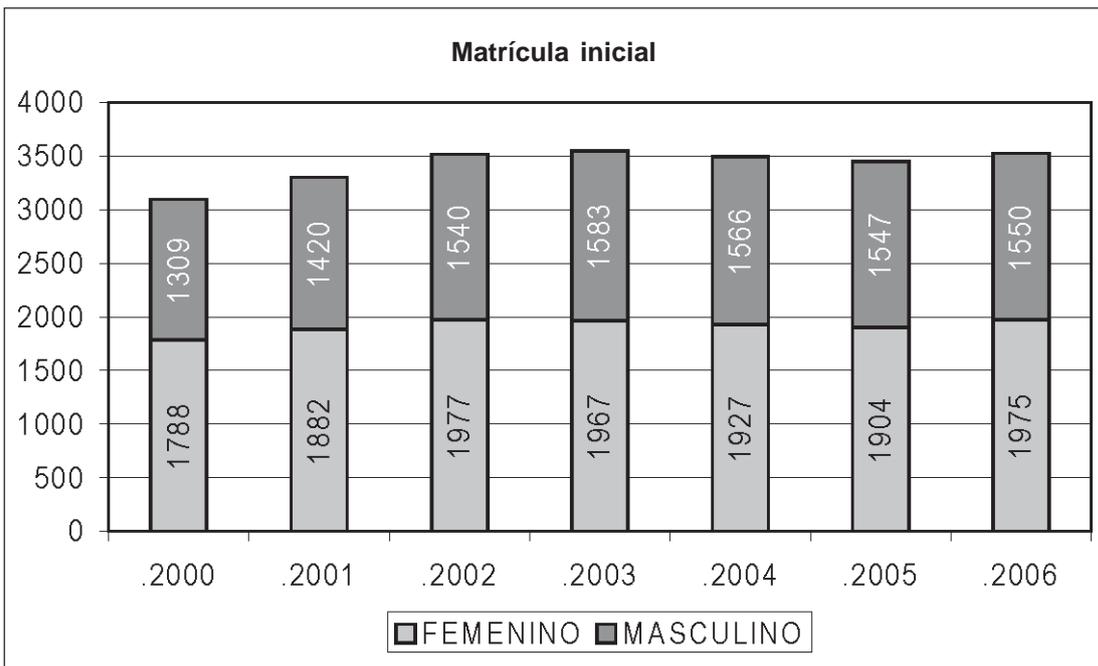
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	695	14	100	1
2001	894	17	129	1
2002	910	15	131	1
2003	957	15	138	1
2004	1073	17	154	3
2005	1034	19	149	1
2006	815	18	117	1

Sin datos por sexo



TREINTA Y TRES DIURNO

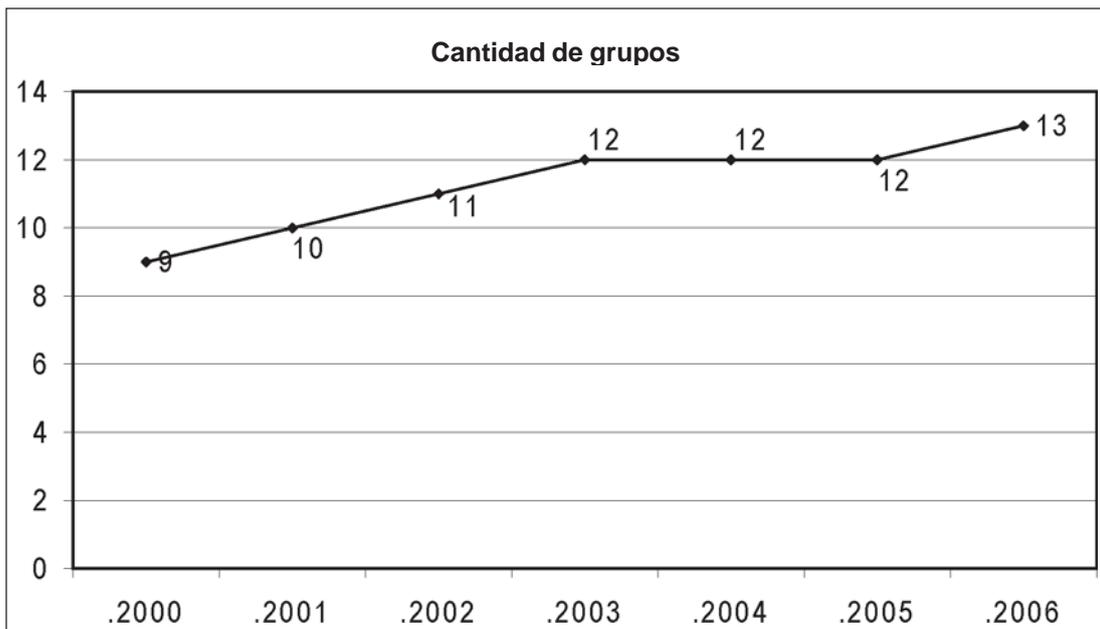
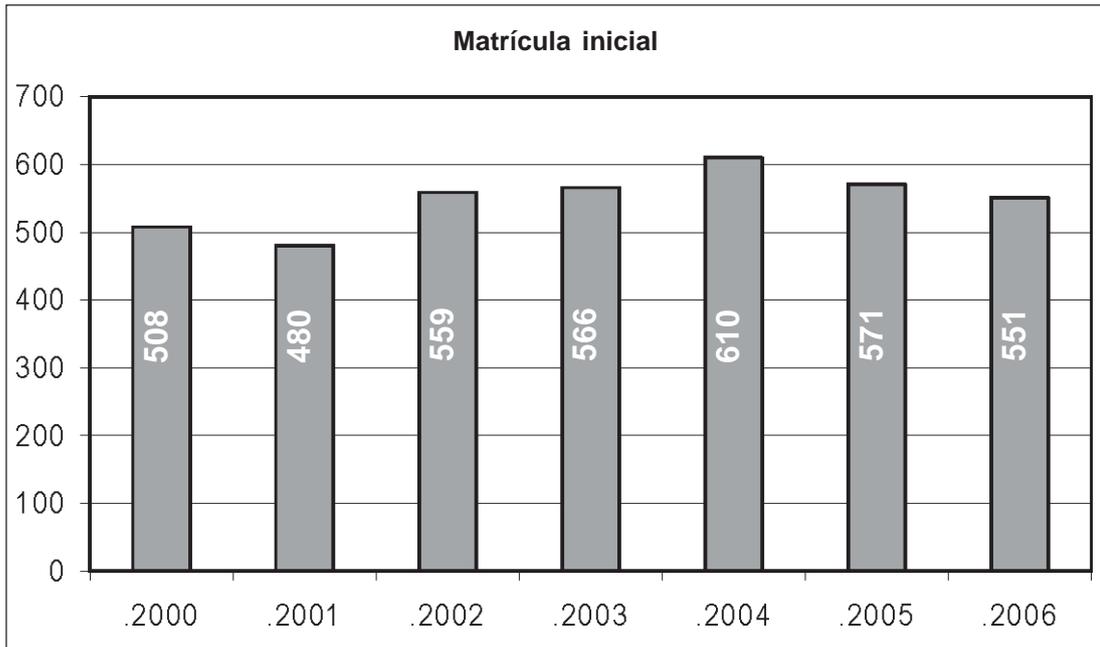
Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos	Femenino	%	Masculino	%
2000	3097	106	100	6	1788	58	1309	42
2001	3302	108	107	6	1882	57	1420	43
2002	3517	111	114	6	1977	56	1540	44
2003	3550	116	115	6	1967	55	1583	45
2004	3493	114	113	6	1927	55	1566	45
2005	3451	116	111	6	1904	55	1547	45
2006	3525	118	114	7	1975	56	1550	44



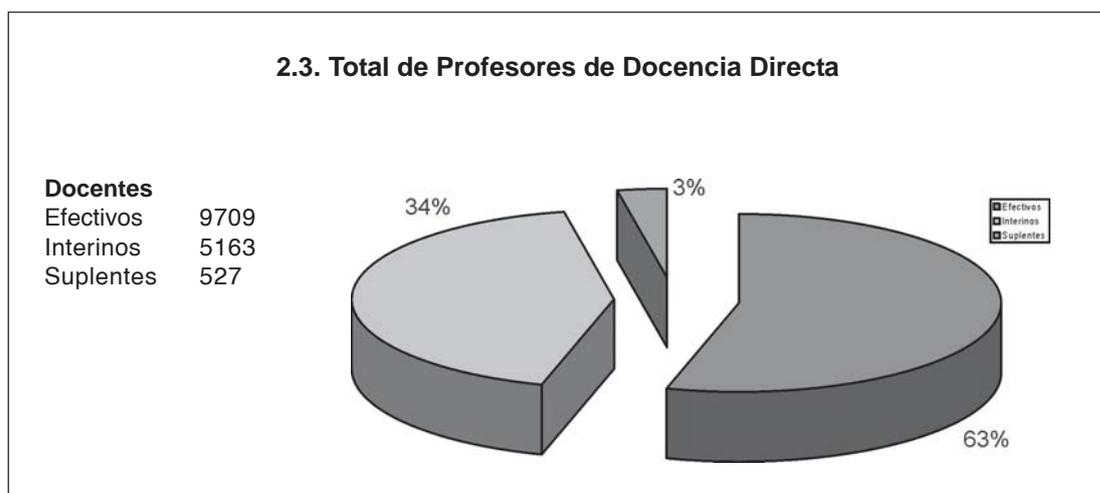
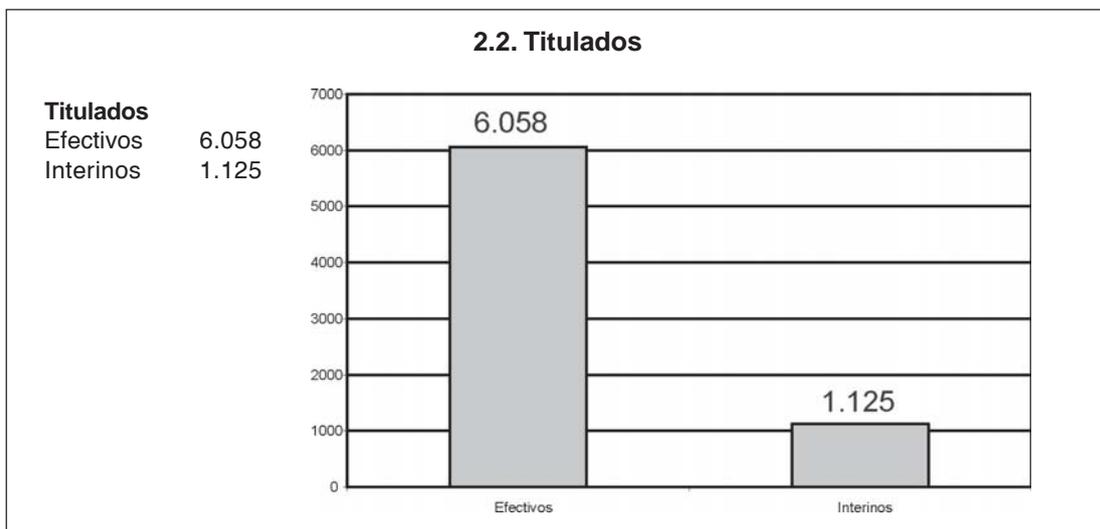
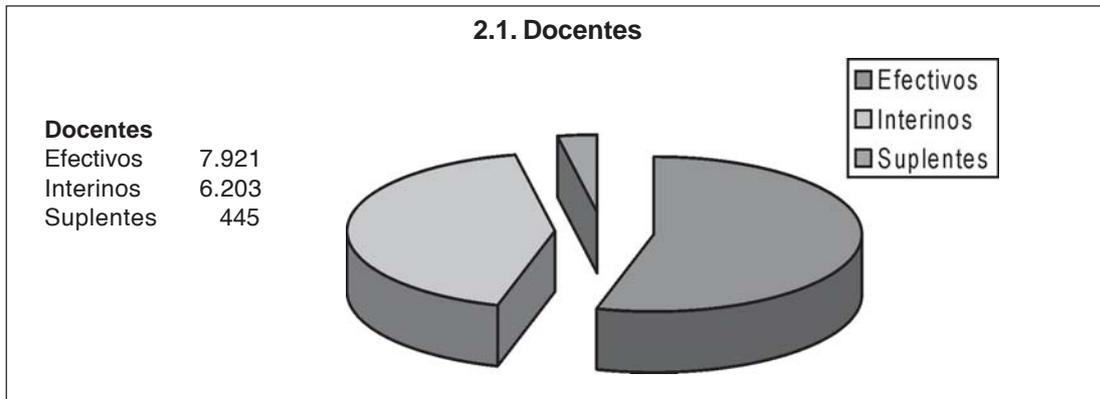
TREINTA Y TRES NOCTURNO

Año	Alumnos	Grupos	Índice	Liceos
2000	508	9	100	1
2001	480	10	94	1
2002	559	11	110	1
2003	566	12	111	1
2004	610	12	120	1
2005	571	12	112	1
2006	551	13	108	1

Sin datos por sexo

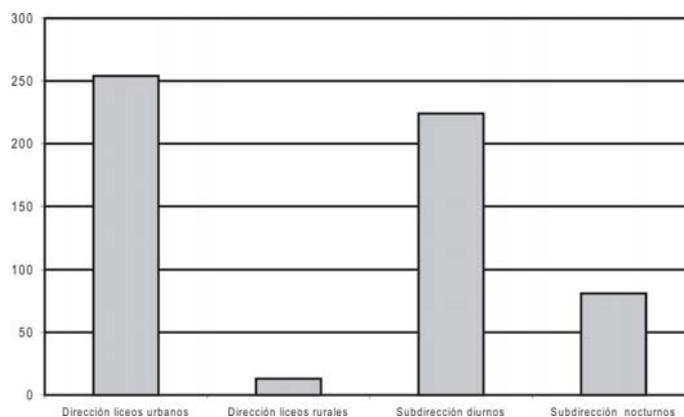


2. FUNCIONARIOS DOCENTES Y NO DOCENTES



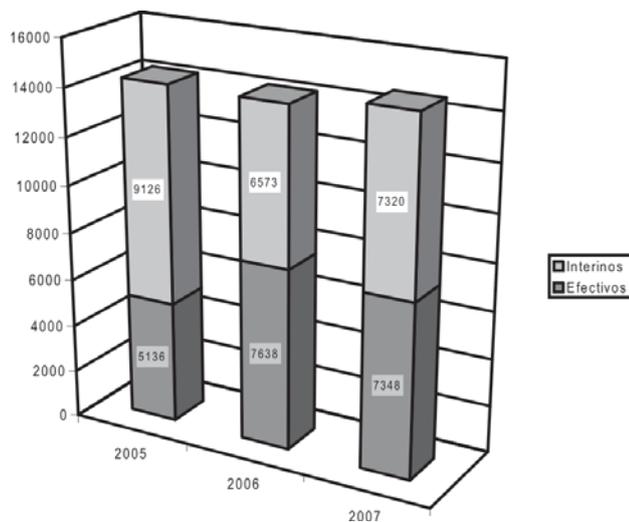
2.4. Total Cargos de Dirección 2008

Dirección liceos urbanos	254
Dirección liceos rurales	13
Subdirección diurnos	224
Subdirección nocturnos	81



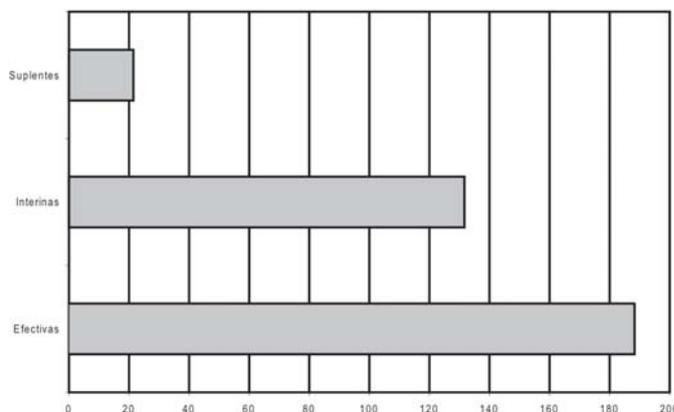
2.5. Docentes Efectivos e Interinos 2005 - 2007

	2005	2006	2007
Efectivos	5136	7638	7348
Interinos	9126	6573	7320

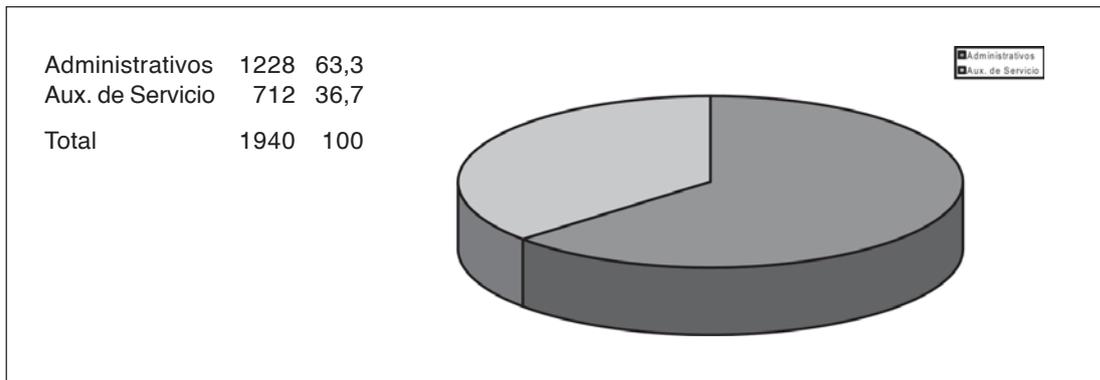


2.6. Horas Docentes

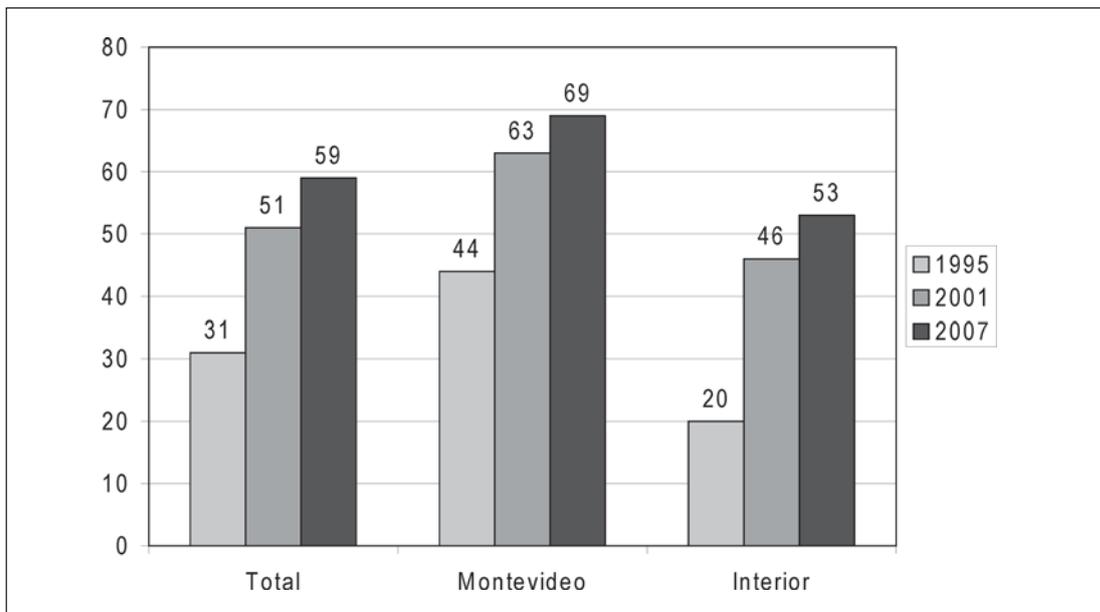
Horas Docentes	
Efectivas	188,320
Interinas	131,663
Suplentes	21,457



2.7. Personal administrativo y de servicio



2.8. Evolución del porcentaje de titulación entre los profesores de educación Secundaria por región. En porcentajes. Año 1995, 2001, 2007

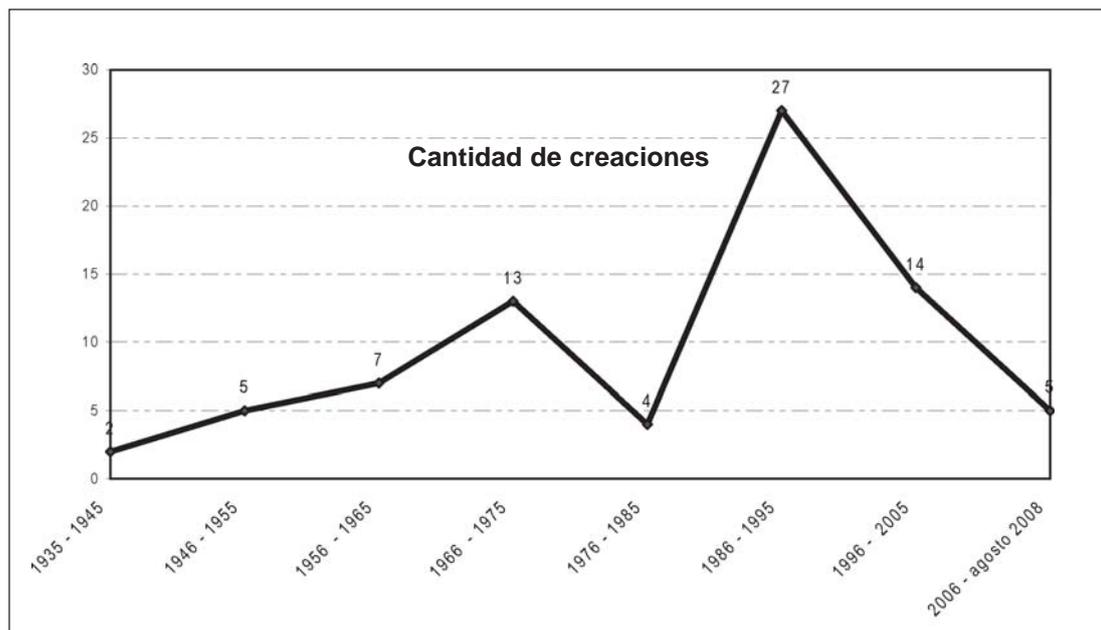
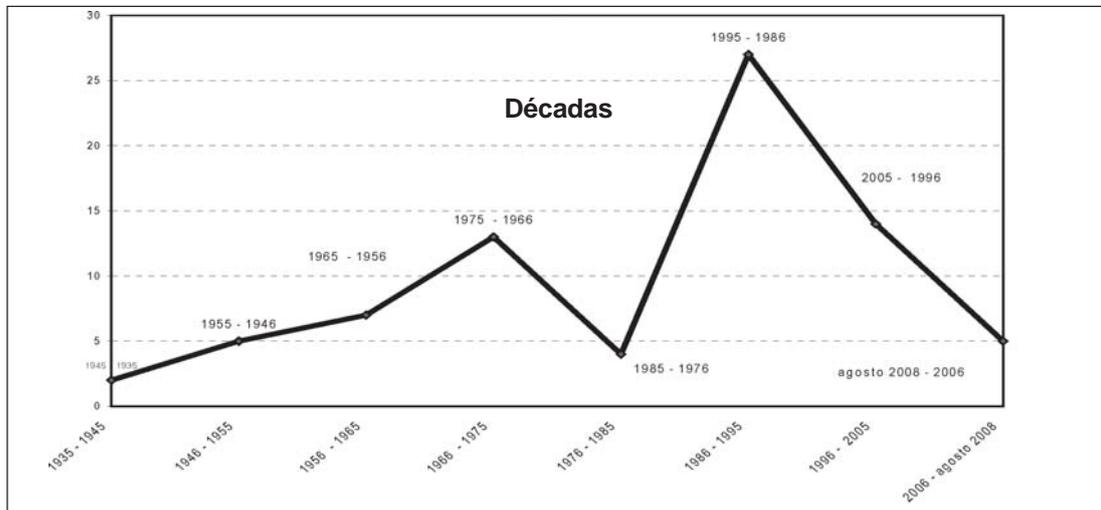


3. LICEOS

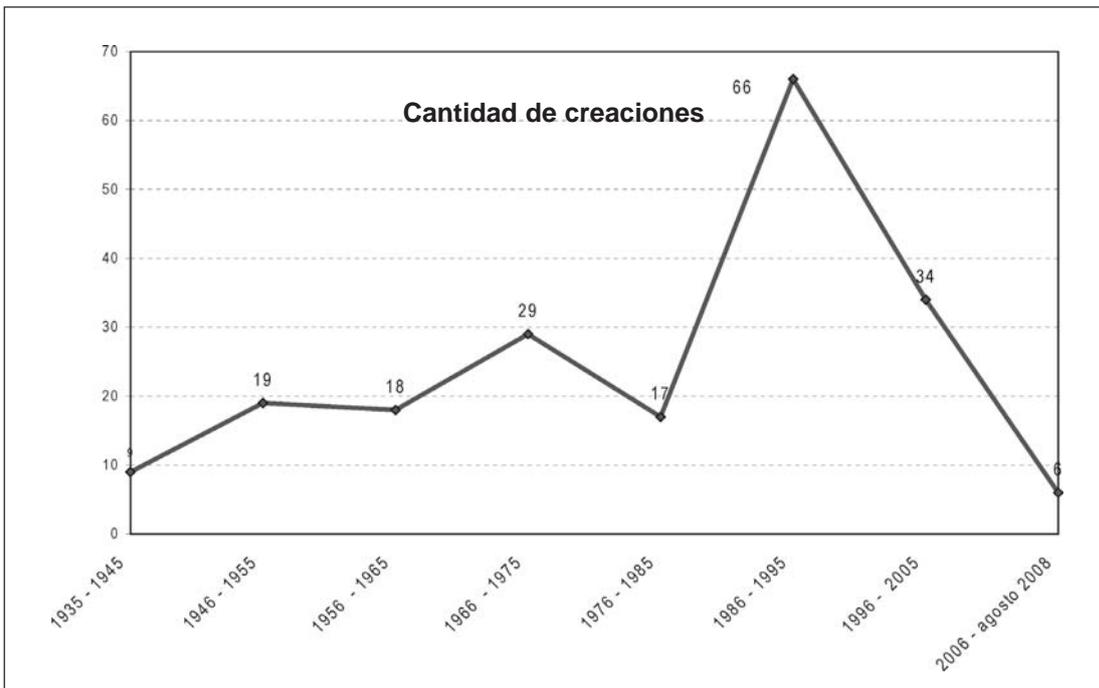
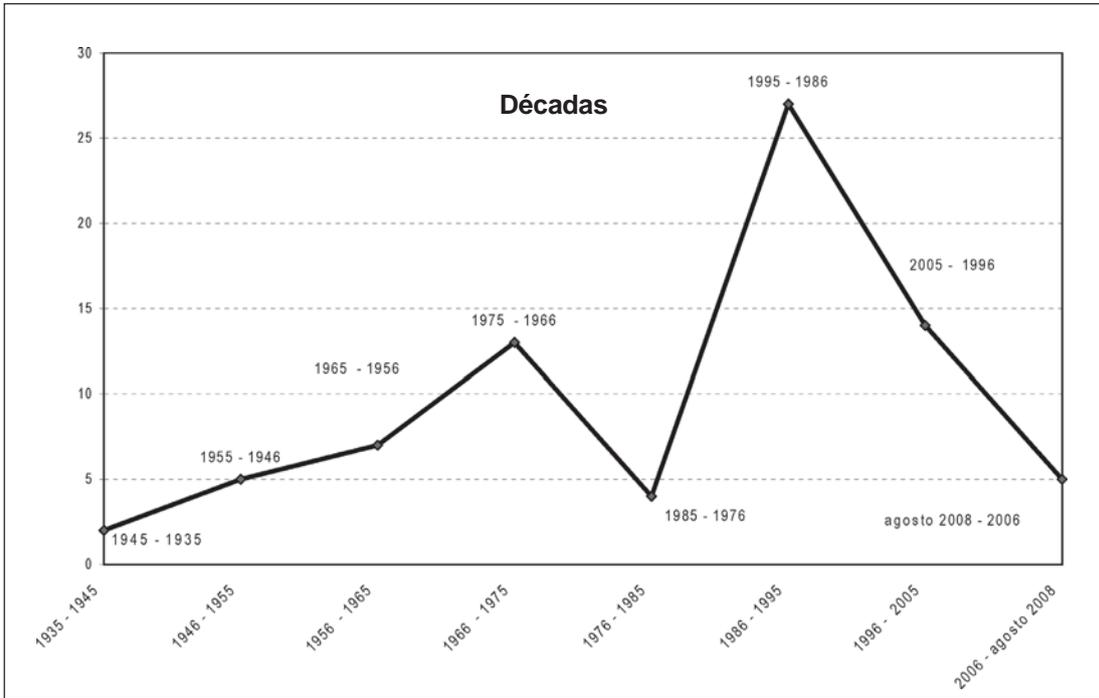
3.1 CANTIDAD DE LICEOS OFICIALES CREADOS EN TODO EL PAIS (Diurnos, Nocturnos y Anexos) 1935 - agosto 2008

DECADAS	CAPITAL		INTERIOR		TOTAL
1935 - 1945	2		9		11
1946 - 1955	5		19		24
1956 - 1965	7		18		25
1966 - 1975	13		29		42
1976 - 1985	4		17		21
1986 - 1995	27		66		93
1996 - 2005	14		34		48
2006 - agosto 2008	5		6		11
TOTAL	77	28%	198	72%	275

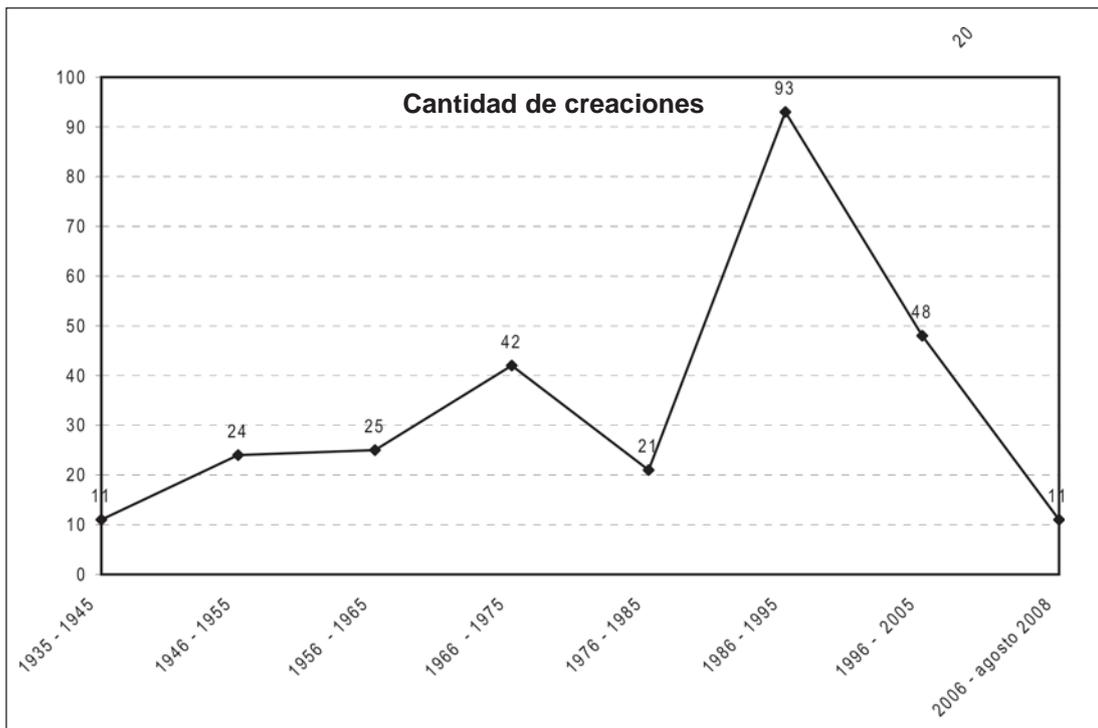
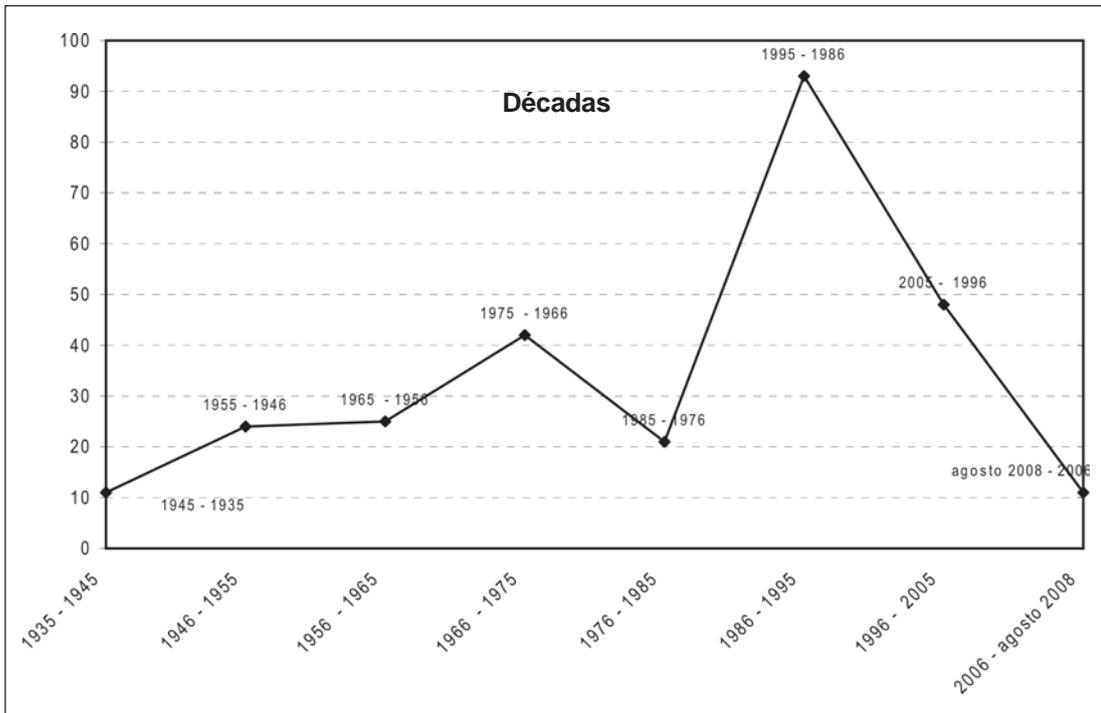
CAPITAL



INTERIOR



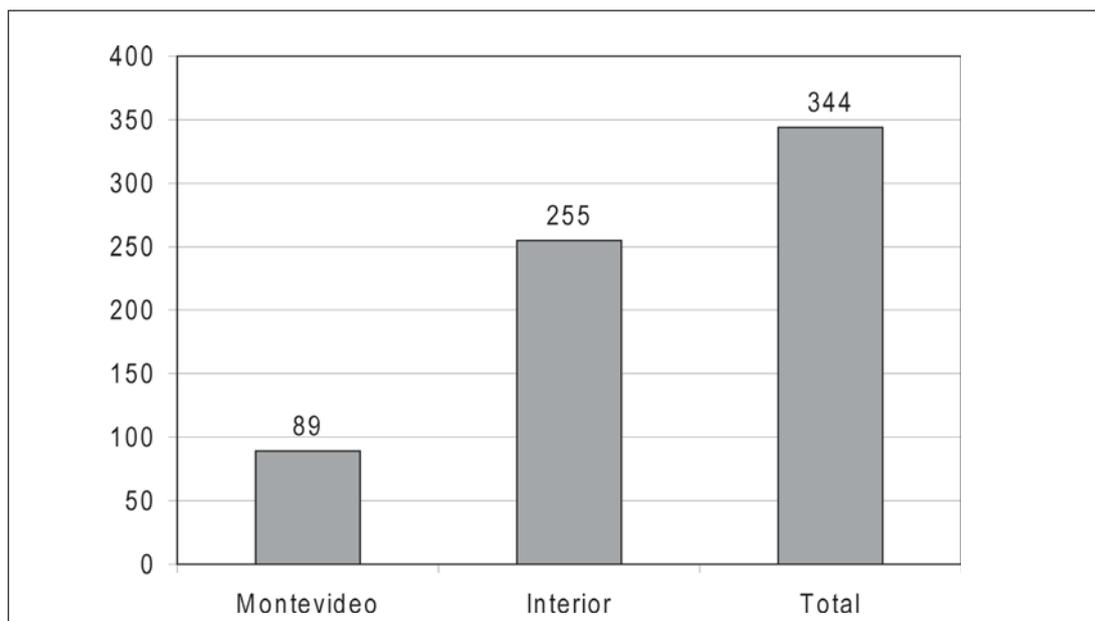
TOTALES



Cuadro 3.2 ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1996 Y 2006)

	1996	2006		
		Diurnos	Nocturnos	Total
Montevideo	54	65	24	89
Interior	170	203	52	255
Artigas	7	11	2	
Canelones	34	44	14	
Cerro Largo	6	6	12	
Colonia	11	14	7	
Durazno	7	7	2	
Flores	3	3	2	
Florida	12	12	1	
Lavalleja	7	7	1	
Maldonado	9	11	3	
Paysandú	9	13	2	
Rio Negro	7	8	2	
Rivera	9	10	1	
Rocha	9	10	2	
Salto	8	11	2	
San José	7	8	3	
Soriano	9	9	4	
Tacuarembó	10	12	1	
Treinta y Tres	6	7	1	
TOTAL		268	76	344

3.3 LICEOS DIURNOS Y NOCTURNOS, 2006



4. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN. 1935-2008
Cuadro 4.1 Monto y porcentaje del Gasto Público en Educación, Educación Media, Educación Secundaria y Educación Técnica Profesional (UTU) (pesos corrientes). 1935-2008

AÑO	Total del Estado	Educación	% G.Tot	En Ed. Media	% G.Tot s/Educ.	En Ed. Secundaria	% G.Tot	% Educ	UTU	% total Educ.
1935	128.831.867	10.452.652	8%	2.061.997	2%	2.061.997	2%	20%	-	-
1936	84.818.959	10.948.470	13%	2.241.204	3%	2.241.204	3%	20%	-	-
1937	88.871.010	12.013.633	14%	2.701.252	3%	2.701.252	3%	22%	-	-
1938	93.251.439	12.365.511	13%	3.001.572	3%	3.001.572	3%	24%	-	-
1939	96.461.613	12.337.214	13%	3.008.964	3%	3.008.964	3%	24%	-	-
1940	103.333.575	13.385.406	13%	3.290.732	3%	3.290.732	3%	25%	-	-
1941	108.139.113	13.818.194	13%	2.504.288	2%	2.504.288	2%	18%	-	-
1942	112.473.216	12.658.670	11%	4.491.858	4%	4.491.858	4%	35%	-	-
1943										
1944	140.731.552	18.592.255	13%	5.893.959	4%	3.659.474	3%	20%	2.234.485	2%
1945										
1946										
1947	181.935.072	23.701.618	13%	5.893.959	3%	5.893.959	3%	25%	-	-
1948-54	sin datos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1955	532.496.370	81.785.900	15%	23.712.669	4%	16.421.849	3%	20%	7.290.820	1%
1956	524.708.067	83.305.124	16%	25.046.253	5%	17.759.513	3%	21%	7.286.740	1%
1957	634.258.398	102.887.666	16%	30.863.595	5%	21.097.115	3%	21%	9.766.480	2%
1958- 67	sin datos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1968	55.144.559	11.776.731	21%	4.419.000	8%	2.892.500	5%	25%	1.526.500	3%
1969-73	sin datos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1974	734.068.629	130.342.086	18%	43.230.361	6%	27.464.646	4%	21%	15.765.715	2%
1975	1.245.886.854	208.373.544	17%	67.133.543	5%	43.077.440	3%	21%	24.056.103	2%
1976	2.307.875.186	330.409.713	14%	98.638.420	4%	4.575.335	0%	1%	94.063.085	4%
1977	3.405.225.366	539.207.247	16%	222.670.471	7%	103.154.721	3%	19%	119.515.750	4%
1978	4.949.758.052	670.176.457	14%	242.677.372	5%	149.612.465	3%	22%	93.064.907	2%
1979	8.780.005.298	1.155.802.924	13%	383.752.192	4%	234.293.643	3%	20%	149.458.549	2%
1980	15.663.814.109	2.000.835.689	13%	668.895.784	4%	424.063.072	3%	21%	244.832.712	2%
1981	22.448.743.253	2.855.755.109	13%	1.005.200.447	4%	645.813.774	3%	23%	359.386.673	2%
1982	35.408.445.773	3.387.851.109	10%	1.198.471.680	3%	771.390.791	2%	23%	427.080.889	1%
1983	43.286.660.961	4.161.348.634	10%	1.446.512.666	3%	925.248.822	2%	22%	521.263.844	1%
1984	71.629.591.888	6.172.168.155	9%	1.921.471.145	3%	1.225.469.654	2%	20%	696.001.491	1%
1985	102.509.632.628	10.411.469.153	10%	3.629.265.276	4%	2.306.138.996	2%	22%	1.323.126.280	1%
1986	187.370.232.507	24.902.764.819	13%	7.761.625.643	4%	4.895.779.280	3%	20%	2.865.846.363	2%
1987	344.137.440.856	45.353.346.919	13%	13.407.302.966	4%	8.404.768.267	2%	19%	5.002.534.699	1%
1988	567.627.798.365	75.159.563.236	13%	22.922.977.939	4%	14.887.602.211	3%	20%	8.035.375.728	1%

Cuadro 4.1 (Continuación)

AÑO	Total del Estado	Educación	%	G.Tot	%	En Ed. Media	%	G.Tot	%	s/Educ.	En Ed. Secundaria	%	G.Tot	%	Educ	JUTU	total Educ.	
1989	1.048.172.741.532	134.599.845.931	13%			41.149.565.840	4%			31%	26.854.465.876	3%			20%	14.295.099.964	1%	11%
1990	1.805.179.665.925	267.401.110.914	15%			81.258.514.968	5%			30%	52.551.230.054	3%			20%	28.707.284.914	2%	11%
1991	3.430.528.428.243	529.739.409.092	15%			158.688.708.690	5%			30%	101.805.561.841	3%			19%	56.883.146.849	2%	11%
1992	6.306.412.173.545	885.909.275.545	14%			264.876.181.000	4%			30%	172.764.576.000	3%			20%	92.111.605.000	1%	10%
1993	10.256.254.921.382	1.497.983.599.110	15%			462.178.854.070	5%			31%	302.776.281.720	3%			20%	153.402.572.350	2%	11%
1994	15.329.630.016.350	1.741.241.526.610	11%			566.756.876.590	4%			33%	371.693.209.190	2%			21%	195.063.667.400	1%	11%
1995	19.582.743.151.643	2.654.622.947.175	14%			743.074.835.300	4%			28%	492.204.356.200	3%			19%	250.870.479.100	1%	9%
1996	31.227.881.935.085	4.165.658.502.715	13%			1.276.632.002.740	4%			31%	867.746.266.250	3%			21%	408.885.736.490	1%	10%
1997	39.392.034.434.668	5.127.678.740.950	13%			1.575.821.342.140	4%			31%	1.094.312.641.780	3%			21%	481.508.700.360	1%	9%
1998	47.312.336.615.860	7.659.136.651.780	16%			1.853.481.061.220	4%			24%	1.303.154.382.490	3%			17%	550.326.678.730	1%	7%
1999	50.504.642.794.545	6.946.725.123.545	14%			2.130.671.682.000	4%			31%	1.515.189.262.000	3%			22%	615.482.420.000	1%	9%
2000	53.492.186.697.545	7.051.586.668.545	13%			2.322.013.516.000	4%			33%	1.674.544.430.000	3%			24%	647.469.086.000	1%	9%
2001	61.043.610.135	6.713.410.772	11%								1.895.067.430	3.10			28,2			
2002	89.387.189.018	7.154.747.277	8%								2.012.181.951	2.25			28,1			
2003	89.388.636.287	8.442.879.128	9,4%								2.222.549.931	2.48			26,3			
2004	88.510.074.905	9.277.054.926	10,5%								2.538.731.965	2.86			27,4			
2005	90.519.157.445	9.934.484.851	11%								2.845.563.769	3.14			28,6			
2006	117.225.187.868	11.218.217.316	9,6%								3.191.799.750	2.72			28,5			
2007	133.728.797.541	13.653.798.541	10,2%								3.881.343.261	2.90			28,4			
2008	155.799.845.847	17.084.809.939	11%								4.862.478.619	3.12			28,5			

FUENTE: 1935 – 2000 -Datos proporcionados por el Prof. Reto Bertoni, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República
2001-2008 Datos de la Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto- CODICEN- ANEP, en base a datos SIIF.

Cuadro 4.2 Gasto total en Educación Media, Primaria y Terciaria 1935-2000 (pesos corrientes)

AÑO	Total del Estado	Educación	% G.Tot	En Ed. Media	% G.Tot	s/Educ.	En Ed. Secundaria	% G.Tot	/Educ.	UTU	% total Educ.
1935	128.831.867	10.452.652	8%	2.061.997	2%	20%	6.487.240	5%	62%	1.808.495	1%
1936	84.818.959	10.948.470	13%	2.241.204	3%	20%	6.775.442	8%	62%	1.810.300	2%
1937	88.871.010	12.013.633	14%	2.701.252	3%	22%	7.131.879	8%	39%	2.057.550	2%
1938	93.251.439	12.365.511	13%	3.001.572	3%	24%	7.173.477	8%	38%	2.067.510	2%
1939	96.461.613	12.337.214	13%	3.008.964	3%	24%	7.131.879	7%	38%	2.080.811	2%
1940	103.333.575	13.385.406	13%	3.290.732	3%	25%	8.145.787	8%	61%	2.126.663	2%
1941	108.139.113	13.818.194	13%	2.504.288	2%	18%	8.143.927	8%	39%	2.279.543	2%
1942	112.473.216	12.658.670	11%	4.491.858	4%	35%	8.143.927	7%	64%	1.932.779	2%
1943											
1944	140.731.552	18.592.255	13%	5.893.959	4%	32%	11.447.759	8%	62%	2.554.238	2%
1945											
1946											
1947	181.935.072	23.701.618	13%	5.893.959	3%	25%	14.439.063	8%	61%	3.368.596	2%
1948-45	sin datos										
1955	532.496.370	81.785.900	15%	23.712.669	4%	29%	17.367.753	3%	21%	37.455.698	7%
1956	524.708.067	83.305.124	16%	25.046.253	5%	30%	17.367.753	3%	21%	37.650.698	7%
1957	634.258.398	102.887.666	16%	30.863.595	5%	30%	17.692.753	3%	17%	50.073.366	8%
1958-67	sin datos										
1968	55.144.559	11.776.731	21%	4.419.000	8%	38%	5.342.450	10%	45%	1.580.200	3%
1969-73	sin datos										
1974	734.068.629	130.342.086	18%	43.230.361	6%	33%	60.053.904	8%	46%	25.112.358	3%
1975	1.245.886.854	208.373.544	17%	67.133.543	5%	32%	96.033.090	8%	46%	41.645.449	3%
1976	2.307.875.186	330.409.713	14%	98.638.420	4%	30%	10.512.113	0%	3%	61.088.372	3%
1977	3.405.225.366	539.207.247	16%	222.670.471	7%	41%	211.020.058	6%	39%	97.089.522	3%
1978	4.949.758.052	670.176.457	14%	242.677.372	5%	36%	303.787.821	6%	45%	107.638.687	2%
1979	8.780.005.298	1.155.802.924	13%	383.752.192	4%	33%	508.305.938	6%	44%	204.934.495	2%
1980	15.663.814.109	2.000.835.689	13%	668.895.784	4%	33%	967.299.885	6%	48%	297.337.849	2%
1981	22.448.743.253	2.855.755.109	13%	1.005.200.447	4%	35%	1.334.841.819	6%	47%	415.215.465	2%
1982	35.408.445.773	3.387.851.109	10%	1.198.471.680	3%	35%	1.596.842.609	5%	47%	475.432.118	1%
1983	43.286.660.961	4.161.348.634	10%	1.446.512.666	3%	35%	1.842.351.728	4%	44%	566.617.890	1%
1984	71.629.591.888	6.172.168.155	9%	1.921.471.145	3%	31%	2.526.765.442	4%	41%	1.541.594.816	2%

Cuadro 4.2 (Continuación)

AÑO	Total del Estado	Educación	% G.Tot	En Ed. Media	% G.Tot	En Ed. Secundaria	% G.Tot	s/Educ.	%	UTU	% total	% Educ.
1985	102.509.632.628	10.411.469.153	10%	3.629.265.276	4%	4.626.187.880	5%	35%	44%	1.717.922.624	2%	17%
1986	187.370.232.507	24.902.764.819	13%	7.761.625.643	4%	9.880.671.147	5%	31%	40%	6.472.705.617	3%	26%
1987	344.137.440.856	45.353.346.919	13%	13.407.302.966	4%	17.279.805.381	5%	30%	38%	11.436.039.526	3%	25%
1988	567.627.798.365	75.159.563.236	13%	22.922.977.939	4%	28.416.409.855	5%	30%	38%	17.883.400.329	3%	24%
1989	1.048.172.741.532	134.599.845.931	13%	41.149.565.840	4%	50.293.407.932	5%	31%	37%	32.311.089.252	3%	24%
1990	1.805.179.665.925	267.401.110.914	15%	81.258.514.968	5%	100.785.854.630	6%	30%	38%	62.210.987.312	3%	23%
1991	3.430.528.428.243	529.739.409.092	15%	158.688.708.690	5%	195.572.206.666	6%	30%	37%	136.135.010.477	4%	26%
1992	6.306.412.173.545	885.909.275.545	14%	264.876.181.000	4%	315.220.535.000	5%	30%	36%	227.858.772.000	4%	26%
1993	10.256.254.921.382	1.497.983.599.110	15%	462.178.854.070	5%	527.895.922.520	5%	31%	35%	296.583.128.470	3%	20%
1994	15.329.630.016.350	1.741.241.526.610	11%	566.756.876.590	4%	629.811.554.960	4%	33%	36%	309.085.046.010	2%	18%
1995	19.582.743.151.643	2.654.622.947.175	14%	743.074.835.300	4%	825.387.150.150	4%	28%	31%	705.203.824.480	4%	27%
1996	31.227.881.935.085	4.165.658.502.715	13%	1.276.632.002.740	4%	1.427.535.608.910	5%	31%	34%	929.327.361.440	3%	22%
1997	39.392.034.434.668	5.127.678.740.950	13%	1.575.821.342.140	4%	1.807.869.948.570	5%	31%	35%	1.053.850.659.850	3%	21%
1998	47.312.336.615.860	7.659.136.651.780	16%	1.853.481.061.220	4%	2.151.261.698.550	5%	24%	28%	1.238.876.197.210	3%	16%
1999	50.504.642.794.545	6.946.725.123.545	14%	2.130.671.682.000	4%	2.493.975.994.000	5%	31%	36%	1.316.621.866.000	3%	19%
2000	53.492.186.697.545	7.051.586.668.545	13%	2.322.013.516.000	4%	2.522.758.198.000	5%	33%	36%	1.308.572.279.000	2%	19%

FUENTE: Datos proporcionados por el Prof. Reto Bertoni, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República

Cuadro 4.3 Evolución del gasto público en ANEP y en Educación Secundaria, 1999-2008 (pesos corrientes)

Año	ANEP	Secundaria	%	Evolución del Gasto ANEP	Evolución del Gasto Secundaria
1999	6.148.392.655	1.543.214.605	25,10	100	100
2000	5.864.415.592	1.593.844.705	27,17	95,4	103,3
2001	6.140.109.535	1.733.235.458	28,22	99,9	112,3
2002	5.741.784.551	1.614.804.100	28,11	93,4	104,6
2003	5.675.672.618	1.494.095.272	26,33	92,3	96,8
2004	5.713.245.605	1.563.470.235	27,36	92,9	101,3
2005	5.843.518.642	1.673.776.263	28,63	95,0	108,5
2006	6.201.771.754	1.764.523.986	28,45	100,9	114,3
2007	6.981.674.383	1.984.669.302	28,43	113,6	128,6
2008	8.055.392.286	2.292.631.460	28,47	131,0	148,6

Fuente: Dirección Sectorial de Programación y Presupuesto- CODICEN ANEP, en base a datos SIIF



5. CENSO NACIONAL DOCENTE, 2007

CUADRO 5.1 NÚMERO DE DOCENTES Y AYUDANTES, 2005-2007

Cantidad de docentes por asignatura - Años 2005 - 2007

Los docentes están contados por asignatura, si un docente dicta dos asignaturas en el total será contado dos veces

Cód. Mat.	ASIGNATURA	CANTIDAD DE DOCENTES		
		2005	2006	2007
1	ASTRONOMIA	150	161	170
2	BIOLOGIA	1.192	1.265	1.300
3	CONTABILIDAD	89	97	99
4	DIBUJO	565	643	640
5	EDUCACION FISICA	752	806	842
6	MUSICA	521	559	582
7	DERECHO	540	581	680
8	FILOSOFIA	552	613	644
9	FISICA	717	748	816
10	FRANCES	3	2	23
11	GEOGRAFIA	583	634	750
12	HISTORIA	1.187	1.435	1.387
13	IDIOMA ESPAÑOL	663	934	909
14	INGLES	1.152	1.151	1.131
15	ITALIANO	151	156	122
16	LITERATURA	878	992	1.039
18	MATEMATICA	1.552	1.640	1.591
19	QUIMICA	834	931	1.033
21	GEOLOGIA	26	27	21
22	MEDICO	32	30	29
23	FISIOTERAPEUTAS	52	54	57
29	TALLER PRACTICA MUSICAL	16	12	9
33	INFORMATICA	1.113	1.075	1.067
61	TEATRO	26	24	14
64	PORTUGUES	5	7	5
78	ECONOMIA	19	40	40
94	EXP.CORPORAL Y TEATRO			22
95	TALLER EXPERIMENTAL	23		
96	TALLER ARTISTICO	42	34	18
97	TALLER DE CIENCIAS SOCIALES	23	29	28
98	A.A.M. (RURAL)	21	27	36
99	ESP.CURRICULAR ABIERTO	209	338	347
TOTAL	(no incluye A.A.M. ni E.C.A)	13.688	15.045	15.451

Las Actividades Adaptadas al Medio, es una especialidad que corresponde al curriculum de Liceos Rurales y Centros Educativos Integrados, son docentes designados directamente por la Dirección Liceal.

El Espacio Curricular Abierto, es una especialidad curricular de Liceos de Ciclo Básico, cuyos docentes son designados directamente por la Dirección del Centro de Estudios

5.2 CARGOS DE PROF. AYUDANTE ADSCRIPTO

AÑO	TOTAL
2005	1256
2006	1345
2007	1395

5.3 CARGOS DE AYUDANTE PREPARADOR

AÑO	TOTAL	BIOLOGIA	FISICA	QUIMICA
2005	486	175	152	159
2006	484	174	150	160
2007	515	197	154	164

Fuente: Departamento Docente del C.E.S.

5.4 Docentes con docencia directa en CES por departamento según titulación

Docentes de aula* de centros de Educación Secundaria oficial según titulación** por departamento de desempeño. Año 2007. ***

	Nº Docentes	Nº Titulados	Nº no titulados	% - Titulados
Montevideo	4.982	3.275	1.707	65,7
Salto	614	385	229	62,7
Canelones	2.441	1.498	943	61,4
Rivera	516	307	209	59,5
Flores	137	80	57	58,4
Maldonado	628	361	267	57,5
Colonia	716	387	329	54,1
San José	498	269	229	54,0
Paysandú	525	283	242	53,9
Florida	430	231	199	53,7
Soriano	452	242	210	53,5
Artigas	423	222	201	52,5
Tacuarembó	469	242	227	51,6
Lavalleja	323	162	161	50,2
Río Negro	332	163	169	49,1
Durazno	310	149	161	48,1
Cerro Largo	375	175	200	46,7
Rocha	398	185	213	46,5
Treinta y Tres	300	121	179	40,3

Fuente: Censo Nacional Docente 2007 - ANEP

Notas

* Incluye a todos aquellos docentes con horas de docencia directa en centros educativos de Secundaria y a los Practicantes con grupo a cargo.

** Se considera únicamente la titulación específica en cada especialidad

*** Los porcentajes se calculan sobre el total de profesores con horas en cada especialidad. El total no coincide con la suma de las asignaturas porque existen docentes que se desempeñan en más de una asignatura o en más de un departamento.

5.5 Evolución del porcentaje de titulación en Educación Secundaria por departamento. Años 1995 y 2007

	1995	2007
TOTAL del PAÍS	31	59
Montevideo	44	66
Salto	22	63
Canelones	27	61
Rivera	22	59
Flores	23	58
Maldonado	17	57
Colonia	21	54
San José	22	54
Paysandú	23	54
Florida	16	54
Soriano	17	54
Artigas	14	52
Tacuarembó	16	52
Lavalleja	17	50
Río Negro	17	49
Durazno	9	48
Cerro Largo	16	47
Rocha	14	46
Treinta y Tres	10	40

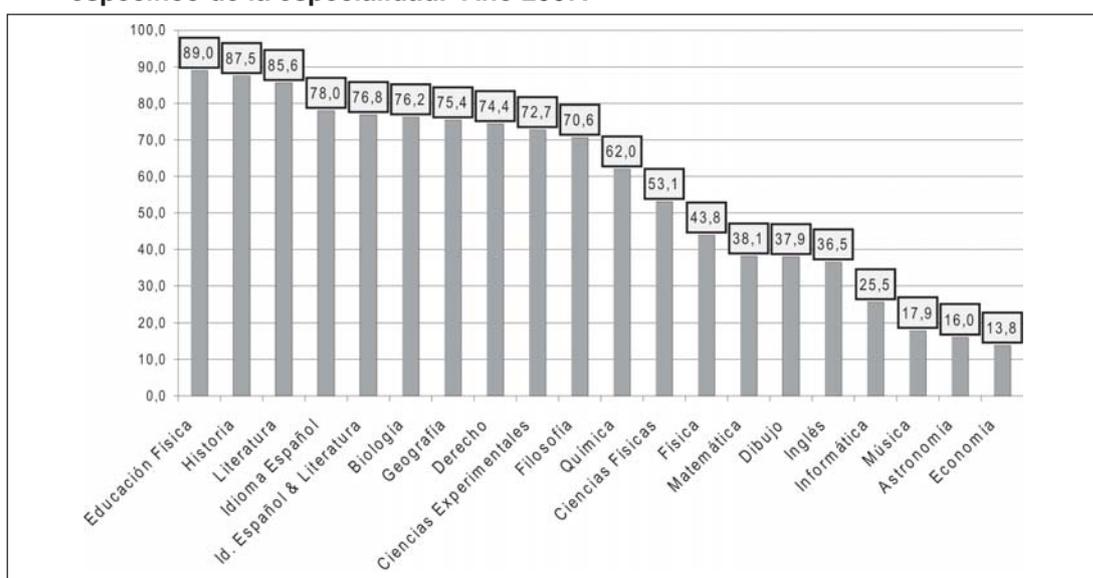
Fuente: Censo Nacional Docente 2007 ANEP Censo de Docentes de Secundaria 1995 ANEP

5.6 Docentes de aula de centros de Educación Secundaria oficial por asignatura según titulación Año 2007.

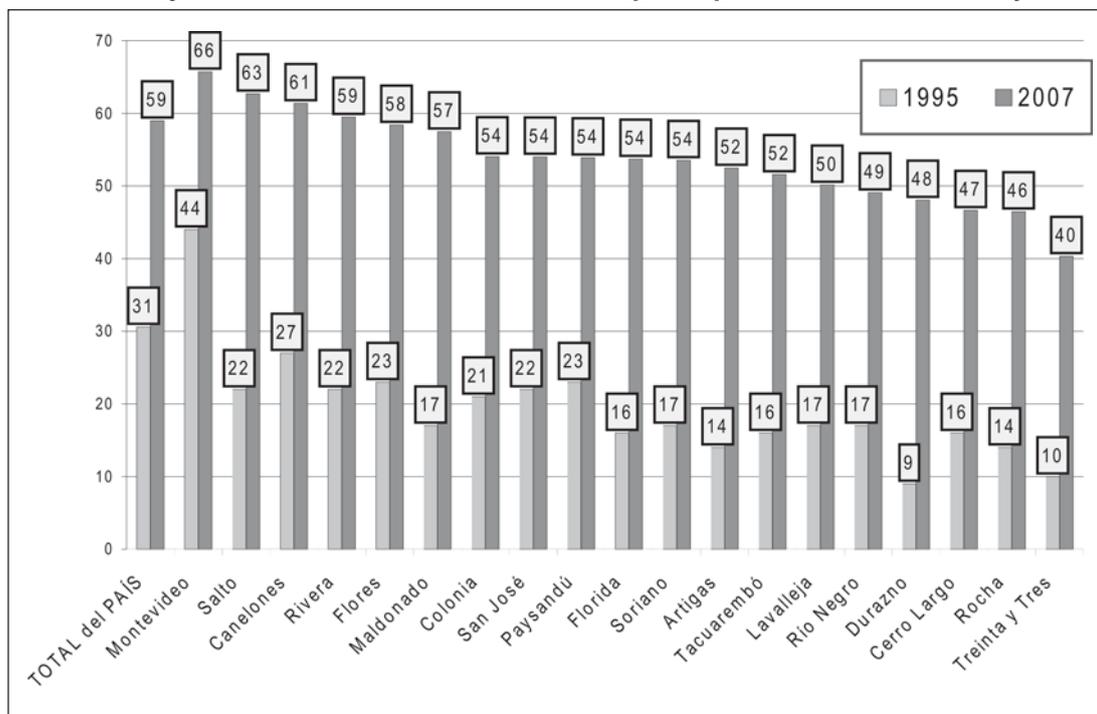
ASIGNATURAS	N docentes	N con Título	N sin título	% Titulados
Educación Física	727	647	80	89,0
Historia	1.347	1.179	168	87,5
Literatura	954	817	137	85,6
Idioma Español	900	702	198	78,0
Id. Español & Literatura	95	73	22	76,8
Biología	1.292	985	307	76,2
Geografía	748	564	184	75,4
Derecho	745	554	191	74,4
Ciencias Experimentales	22	16	6	72,7
Filosofía	603	426	177	70,6
Química	873	541	332	62,0
Ciencias Físicas	605	321	284	53,1
Física	730	320	410	43,8
Matemática	1.604	611	993	38,1
Dibujo	633	240	393	37,9
Inglés	1.124	410	714	36,5
Informática	873	223	650	25,5
Música	464	83	381	17,9
Astronomía	156	25	131	16,0
Economía	130	18	112	13,8
Materias PAC	10	6	4	60,0
Italiano	134	52	82	38,8
Varios	983	364	619	37,0
Alemán	4	1	3	25,0
Francés	32	6	26	18,8
Portugués	54	9	45	16,7
Total	14.384	8.485	5.899	59,0

Fuente: Censo Nacional Docente 2007 - ANEP

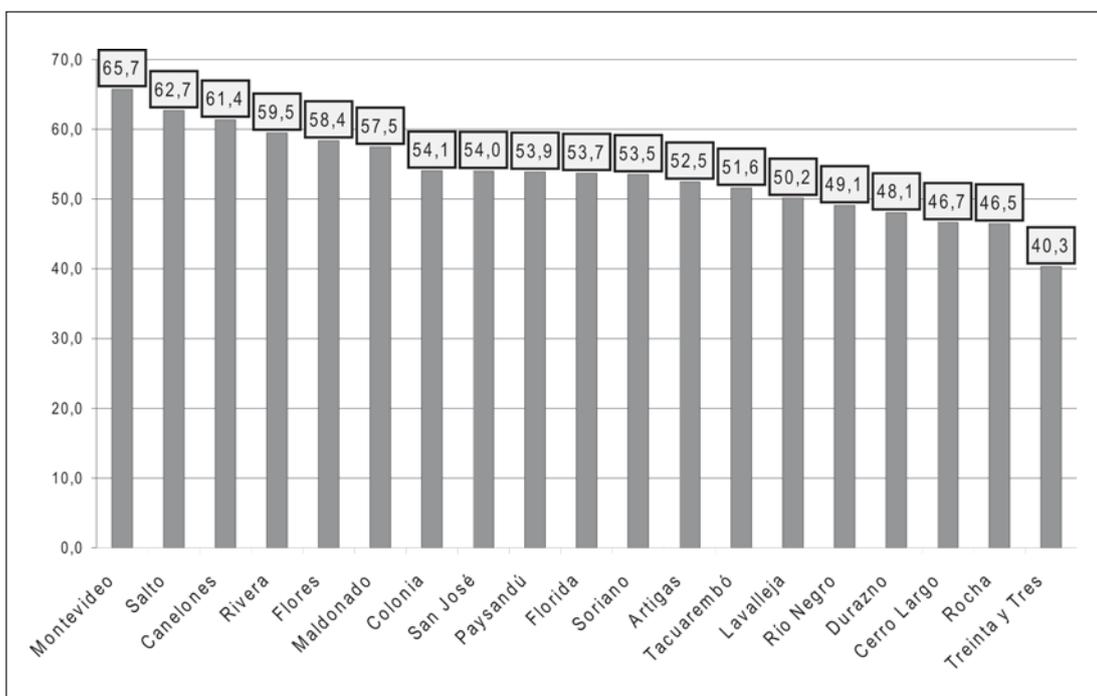
5.7 Porcentaje de docentes de aula del CES por asignatura con título específico de la especialidad. Año 2007.



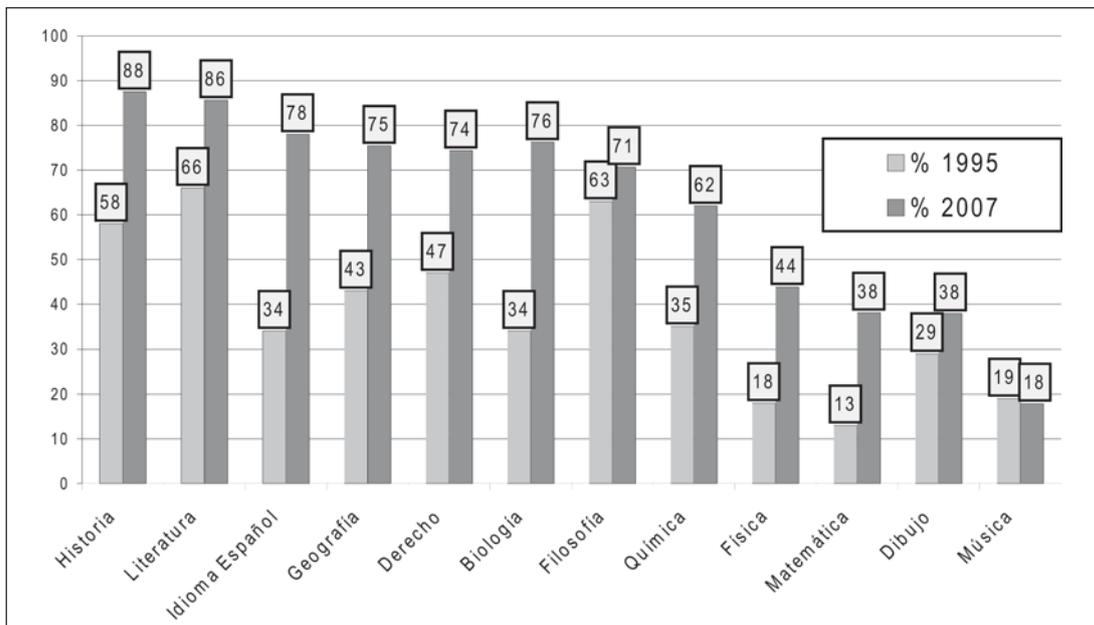
5.8 Porcentaje de los docentes del CES titulados por departamento. Años 1995 y 2007



5.9 Porcentaje de docentes de aula del CES con título específico de la especialidad por departamento - 2007



5.10 Docentes de aula del CES titulados por asignatura. Años 1995 y 2007.



5.11 COMPARACIÓN - TITULACIÓN DOCENTES DE CES por ASIGNATURA
Asignaturas (solo aquellas para las que existe posibilidad de comparar con 1995)

	% 1995	% 2007
Historia	58	88
Literatura	66	86
Idioma Español	34	78
Geografía	43	75
Derecho	47	74
Biología	34	76
Filosofía	63	71
Química	35	62
Física	18	44
Matemática	13	38
Dibujo	29	38
Música	19	18

5.12 Años y Número de funcionarios no docentes

AÑO	NUMERO DE FUNCIONARIOS NO DOCENTES
1998	2,142
1999	2,113
2000	2,086
2001	2,078
2002	1,908
2003	2,601
2004	2,004
2005	1,991
2006	1,939
2007	1,939
2008	1,939

5.13 Años y Número de Docentes dedicación horaria fija

AÑO	NUMERO DE DOCENTES DEDICACION HORARIA FIJA
1998	2,291
1999	2,263
2000	2,246
2001	2,273
2002	2,535
2003	2,944
2004	2,460
2005	2,482
2006	2,501
2007	2,535
2008	2,501

NOTA: DEDICACION HORARIA FIJA CORRESPONDE A CARGOS DOCENTES, INCLUYE: INSPECTORES, DIRECTORES, ORIENTADORES PEDAGOGICOS, ADSCRIPTOS, PREPARADORES, ETC.

5.14 Años y horas de docencia directa

AÑO	HORAS DOCENCIA DIRECTA
1998	248,163
1999	263,127
2000	289,866
2001	255,244
2002	313,063
2003	312,441
2004	329,546
2005	338,198
2006	335,749
2007	350,031
2008	365,072

ANEP Censo Nacional Docente 2007. Datos proporcionados por la División de Estadística de la Anep Codicen



ANEXOS



ANEXO N° 1
CONSEJOS DE ENSEÑANZA
(luego EDUCACIÓN) SECUNDARIA 1936-2008

1) PERÍODO 1936-1938

DIRECTOR NACIONAL: Profesor Eduardo de SALTERAIN HERRERA
CONSEJEROS: Arquitecto Leopoldo AGORIO
Doctor José F. ARIAS
Arquitecto Elzeario BOIX
Ing. Agrónomo Eduardo MULLIN
Profesor Emilio VERDESIO
SECRETARIO: Antonio SAINT LAURENT

2) PERÍODO 1938-1940

DIRECTOR GENERAL: Profesor Eduardo SALTERAIN HERRERA
VOCALES: Profesor Emilio VERDESIO
Arquitecto Leopoldo Carlos AGORIO
Arquitecto Elzeario BOIX
Doctor José F. ARIAS
Profesor Ricardo MARTÍNEZ QUILES
El 4/8/39 se integró el Doctor Antonio M. GROMPONE,
delegado de la Universidad.
SUPLENTE: Agrónomo Eduardo MULLIN
Señor Lisímaco BRAIDE
SECRETARIO: Antonio SAINT LAURENT

3) PERÍODO 1940-1944

DIRECTOR GENERAL: Arquitecto Armando ACOSTA Y LARA (11/4/40)
VOCALES: Profesor Emilio ZUM FELDE (Presidente interino 12/3/40 al 11/4/40)
Profesor Oscar SECCO ELLAURI
Doctor Antonio M. GROMPONE
Doctor José F. ARIAS
Profesor Esteban O. VIEIRA
Profesor Félix BOIX
SUPLENTE: Señor Fermín SILVA Y ARMAS
Ingeniero Francisco TOURREILLES
Doctor Fructuoso PITTALUGA
Escribano Rafael RUANO FOURNIER
Ingeniero Agrónomo Ricardo SALGUEIRO SILVEIRA
Profesora Isabel ARBILDI DE DE LA FUENTE
SECRETARIO: Profesor Carlos BLIXEN RAMÍREZ

4) PERÍODO 1944-1948

DIRECTOR GENERAL: Arquitecto Armando ACOSTA Y LARA (9/6/44 A 21/5/45 fallecimiento)
Arquitecto Horacio AZZARINI (22/6/45)

VOCALES: Arquitecto José MAZZARA(D.G. Interino del 13/3/44 a 9/6/44)
Profesora María ORTICOCHEA
Agrónomo Germán BARBATO
Profesora Carmen GARAYALDE DE MASSERA
Escribano Rafael RUANO FOURNIER
Doctor Raúl LAGUARDIA

SUPLENTES: Profesora Isabel ARBILDI DE DE LA FUENTE
Profesora María ALZUGARAY DE KLAPPENBACH
Doctor Luis L. DAYVIERE
Profesor Nicolás FUSCO SANSONE
Arquitecto Luis NOCETO
Ingeniero Francisco L. TOURREILLES
Ingeniero Omar PAGANINI

SECRETARIO: Profesor Carlos BLIXEN RAMÍREZ

5) PERÍODO 1948-1952

DIRECTOR GENERAL: Farmacéutico Clemente RUGGIA (16/4/48)

VOCALES: Profesor Alberto C. RODRIGUEZ
Ingeniero Mario LENZI
Farmacéutico Juan A. CAPRA
Arquitecto Luis O. NUNES
Profesor Luis SAMPEDRO
Doctor Domingo GOMEZ

SUPLENTES: Doctora Julieta DAGLIO DE PÉREZ
Doctor Juan FRUGONE DARQUIER
Arquitecto Antonio SIFREDI
Profesor Carlos VELAZCO LOMBARDINI
Doctor César COELHO DE OLIVEIRA
Ingeniero Enrique PENADÉS
Ingeniero Miguel A. MONNE
Doctor Antonio PEREIRA RODRÍGUEZ

SECRETARIO: Amílcar TIRIBOCCHI

6) PERÍODO 1952-1956

DIRECTOR GENERAL: Farmacéutico Clemente RUGGIA (6/6/52)

VOCALES: Doctor Domingo GOMEZ (Director Interino del 4/4/52 a 6/6/52)
Doctor Juan A. CAPRA
Profesor Nicasio GARCÍA
Arquitecto Luis O. NUNEZ
Doctor César COELHO DE OLIVEIRA
Agrimensor Luis BATLLE VILA

SUPLENTES: Profesor Mario DELGADO ROBAINA
Profesora Milka ARROYO TORRES
Arquitecto Carlos A. BEMPORAT
Profesor Miguel BIDEGAIN

SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

7) PERÍODO 1956-1960

DIRECTOR GENERAL: Agrimensor Luis BATLLE VILA (4/7/56)
Profesor Juan Carlos SABAT PEBET (Director Interino 14/4/56 a 4/7/56)

VOCALES: Doctor Arturo ARDAO
Doctor Héctor LACA
Arquitecto José R. AMELA
Profesor Miguel A. BIDEGAIN
Doctor César COELHO DE OLIVEIRA

SUPLENTES: Doctor José ABDALA
Doctor Evangelio BONILLA
Profesora Laura DE ARCE
Profesor Rodolfo SAYAGUÉS
Profesor Mario DELGADO ROBAINA
Profesor Carlos W. CIGLIUTTI
Doctor Ruben GARY
Profesor Alcides PERINI BALBI
Arquitecto Jorge SAXLUND
Arquitecto Antonio BONNECARRÉRE

SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

8) PERÍODO 1960-1964

DIRECTOR GENERAL: Profesor Alberto C. RODRÍGUEZ (19/5/60)

VOCALES: Profesor Mario DELGADO ROBAINA (Director Interino 18/4/60 a 7/5/60)
Profesora Laura DE ARCE
Profesor Héctor D'ELÍA (por renuncia de titular
Prof. Alberto C. RODRÍGUEZ)
Arquitecto José R. AMELA
Arquitecto Jorge SAXLUND
Arquitecto Heber CAZARRÉ

SUPLENTES: Profesor Simodocio MORALES
Profesor Rosalío PEREYRA
Profesor Antonio PETRACCA (21/3/63, pasó a titular, renuncia
de Mario DELGADO)
Profesor Cayetano DI LEONI
Profesora María del Carmen GARICOITS DE SAYAGUÉS

SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

9) PERÍODO 1964-1968

DIRECTOR GENERAL: Profesor Alberto C. RODRÍGUEZ (19/8/64)

VOCALES: Profesor Mario DELGADO ROBAINA (Director Interino 24/4/64 a 7/8/64)
Arquitecto José A. AMELA
Profesora Laura DE ARCE
Profesor Héctor D'ELÍA
Arquitecto Jorge E. SAXLUND (renunció, se incorporó:
Doctor Miguel A. LÓPEZ LOMBA)
Profesor Ernesto D'ALESSANDRO

SUPLENTES: Profesor Héctor FERNÁNDEZ GUIDO
Profesor Rosalío PEREYRA
Profesor Rodolfo SAYAGUÉS
Doctor Armando ACOSTA Y LARA
Profesor Antonio J. ESCANELLAS

SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

10) PERÍODO 1968-1972

DIRECTOR GENERAL: Profesor Ariosto FERNÁNDEZ (Director Interino 17/4/68 a 12/2/70)
VOCALES: Profesora Nieves ARAGNOUET DE LARROBLA
Doctor Miguel A. LOPEZ LOMBA
Profesor Washington VIÑOLES
Profesor Héctor D'ELÍA
Profesor Mario DELGADO ROBAINA
SUPLENTE: Profesor Víctor CAYOTA
Profesora Pilar FERNÁNDEZ DE ODRIOSOLA
Profesor Omar I. GENOVESE
SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

11) PERÍODO 13/2/1970-13/6/1971

PRIMER CONSEJO INTERVENTOR DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

DIRECTOR GENERAL: Profesor Armando ACOSTA Y LARA
CONSEJEROS: Profesor Luis BERTRÁN
Doctor Antonio ESCANELLAS
Profesor Simodocio MORALES
C/A Hispano PÉREZ FONTANA (4/3/71 renunció, se designó al
Químico Bernabé FREIRE
SECRETARIO: Profesor Pedro ESPINOSA BORGES

12) PERÍODO 17/6/1971-22/2/1973 CONSEJO INTERINO

DIRECTOR GENERAL: Profesor Walter SCHETTINI (13/12/72 renunció)
CONSEJEROS: Doctor Aníbal del CAMPO (Director General desde 13/12/72)
Profesor Aquiles GUERRA
Doctor Santos LOUREIRO
Profesor Antonio María UBILLA
SUPLENTE: Profesora Alma ACOSTA DE ALZOLA
SECRETARIO: Pedro ESPINOSA
Carlos OLIVIERI (28/8/71)
Víctor ODRIOSOLA (4/4/72)

13) PERÍODO 12/2/1973-18/2/1974 (DICTADURA, 27/6/1973 – 28/2/1985).

DIRECTOR GENERAL: Profesor Héctor D'ELÍA
CONSEJEROS: Profesor José Luis GARAT
Doctor Didier OPERTTI (renunció 28/6/73)
SECRETARIO: Profesor Víctor ODRIOSOLA MARTÍNEZ
Señor Carlos OLIVIERI (desde 20/2/73)-(15/1/74)
Profesor Arturo GAGLIARDI (desde 1/6/73)

14) PERÍODO 4/3/1974-3/2/1975

DIRECTOR GENERAL: Profesor Víctor H. LAMÓNACA
CONSEJEROS: Profesor Julio VILAR DEL VALLE
Profesora Margarita TRIAY (destitución 24/5/74)
Actuó como Secretario
el Consejero: Profesor Julio VILAR DEL VALLE

15) PERÍODO 12/2/1975-14/3/1985

DIRECTOR GENERAL: Doctor Fernando BOSCH (cesó 6/2/76)
Inspector Carlos A. PASCUAL (cesó 15/8/77)
Inspector Juan Carlos LABORDE (cesó 28/2/83)
Inspector Ramiro MATA (cesó 19/7/84)
Inspector Mario ROLDOS PUIG (cesó 14/3/85)

SUBDIRECTOR GENERAL: Coronel Juan Carlos REISSIG (cesó 1/6/79)
Coronel Yamandú SEQUEIRA (cesó 8/3/82)
Coronel Amílcar F. TIRIBOCCHI (cesó 1/3/ 85)

SECRETARIO: Waldemar FERRO.
Eleuterio GONZÁLEZ

16) PERÍODO 15/3/1985-14/8/1990 (RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA, 1/3/1985).

DIRECTORA GENERAL: Profesora Doctora María Ester CANTONNET

CONSEJEROS: Profesor Gregorio CARDOZO (falleció 21/7/89 se designó a la)
Inspectora Rolina IPUCHE RIVA
Profesor Alfredo R. CASTELLANOS

SUPLENTE: Inspectora Rolina IPUCHE RIVA

SECRETARIO GENERAL: Profesor Gilberto VICO

17) PERÍODO 15/8/1990-30/5/1995

DIRECTOR GENERAL: Licenciado Daniel CORBO LONGUEIRA (renunció 14/02/95)

CONSEJEROS: Profesora Carmen BARRIOS ANZA (designada Encargada de
Dirección General 15/02/95)
Profesora Doctora María Ester CANTONNET

SECRETARIO GENERAL: Raúl Manuel MAGLIONE GARIBALDI

18) PERÍODO 30/5/1995-22/8/2000

DIRECTORA GENERAL: Inspectora María Lila INDARTE

CONSEJEROS: Profesora Norma PEÑA
Profesor Jorge CARBONELL

SUPLENTE: Inspectora Teresita GONZÁLEZ

SECRETARIO GENERAL: 1) Doctor Pedro ACHARD
2) Doctor Robert SILVA
3) Doctor Mariano ERRO

19) PERÍODO 22/8/2000-abril 2005

DIRECTOR GENERAL: Profesor Jorge CARBONELL

CONSEJEROS: Profesor Federico BARBOZA
Inspectora Irma Nelda TESKE

SECRETARIO GENERAL: Dr. Mariano ERRO
Dr. Claudio CASTAGNETO

20) PERÍODO abril 2005-2010

DIRECTOR GENERAL: Profesora Alex MAZZEI

CONSEJEROS: Profesor Alfredo GUIDO (cesó el 2/2007)
Profesor Martín PASTURINO
Profesora Herminia PUCCI (designada el 2/5/2006)

SECRETARIO GENERAL: Néstor DE LA LLANA

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA
SECCION ACTAS/C.D.



ANEXO N° 2 OBSERVATORIOS ASTRONÓMICOS DE EDUCACIÓN) SECUNDARIA*

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DEL LICEO “DANIEL ARMAND UGON” DE COLONIA VALDENSE

El observatorio del liceo «Daniel Armand Ugon» (DAU) comenzó a funcionar el 9 de agosto de 1990, día en que recibieron el telescopio marca Meade de origen estadounidense.

El telescopio se compró con dinero que recibió el Liceo «D.A.U» desde Suecia. Uruguayos radicados allí y que habían sido alumnos del Liceo D.A.U se contactaron con alumnos del «Celsius School» de Uppsala, les propusieron un proyecto que los entusiasmó y lograron recaudar una cifra muy importante de dinero, alrededor de U\$S 26.000. Con ese dinero dotaron al liceo de libros, televisores, videos, cámaras filmadoras, telescopio, entre otros. El Director del Liceo en ese entonces era el Prof. Omar Moreira, conocido como el «gaucho» Moreira.

Durante muchos años se salió al patio del Liceo para observar. Cada noche había que sacar el telescopio y estacionarlo. En el año 2004 se logró construir un lugar para que el telescopio permaneciera fijo. La construcción no se adecuó correctamente a los fines, motivo por el cual no fue posible dejarlo fijo y se siguió sacando a la azotea para observar. En el año 2007 se presentó un proyecto concursable para construir una baranda perimetral y se obtuvo el dinero para ello, logrando mayor seguridad para trabajar con escolares, liceales y público en general. Este año, 2008, participó en los festejos de los 120 años de la fundación del liceo.

* Material proporcionado por la Inspectora Reina Pintos Ganón y los profesores ayudantes de cada Observatorio.

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO LICEO DEPARTAMENTAL DE PAYSANDÚ

En el año 1957 se construyó el observatorio a instancias y bajo la supervisión del Arq. Héctor González Pino, pero recién en 1962 se instaló la cúpula. Por el año 1963, el Arq. González Pino, profesor efectivo por concurso de Astronomía, Cosmografía en aquel momento, montó en el liceo un telescopio muy vetusto, de la década de 1920 o 1930, aparentemente enviado por Secundaria, que permaneció guardado en un depósito del Liceo Departamental durante mucho tiempo. Él lo rescató y recuperó. Con sus alumnos realizó una campaña del bronce (se juntaron artículo de ese metal y se fundieron) para hacer una cremallera y así regular la distancia focal del telescopio, también se mejoró la calidad del objetivo para que fuera acromático, evitando así la aberración que característica que disminuye la cali-

Foto: Esteban Vignoly



dad de la observación. Instaló además un mecanismo de relojería para seguir el movimiento general diario de los astros. Junto al Prof. Balseiro de Mercedes, formó parte de la primera Directiva de la APCLO, Asociación de Profesores de Cosmografía del Litoral Oeste.

El instrumento se encuentra en el piso inferior del Observatorio. Junto a una gran plomada que pende de un cordón, y que recrea el péndulo de Foucault.

En la parte superior del Observatorio se encuentra el telescopio reflector cedido en comodato precario por la Sociedad de Aficionados a la Astronomía de Paysandú, SAAP (se adjunta foto de documento firmado por el entonces secretario de la SAAP, Fernando Castellanos, y por su presidente, Carlos Caporale, así como por un representante de Secundaria). Es un Fuller donado a la Sociedad astronómica por la embajada inglesa.

La tradición astronómica es de larga data en Paysandú. Ya en 1890, el Sr. Lorenzo Kropp había instalado un observatorio desde el cual hacía observaciones que reportaba a Francia, directamente al reputado astrónomo Camille Flammarion, contribuyendo a investigaciones realizadas en el viejo continente. Asimismo en 1901 verificó la presencia del cometa descubierto por Viscara, administrador de estancias salteño, y lo reportó a Alemania, constituyéndose en el primer cometa descubierto desde el Uruguay.

Foto: Alberto Vaccaro



OBSERVATORIO ASTRONÓMICO «PROFESOR CAMILO CORBO» LICEO N°1 - SAN CARLOS

Corría el año 1952, y el QF Camilo Corbo se hizo cargo de la Dirección del Liceo de San Carlos. Durante su gestión al frente del mismo se alcanzaron varios logros: terminación del Salón de Actos, ampliación de la Biblioteca, creación del semi internado, creación de la cancha de básquetbol con vestuarios masculino y femenino y se logró la compra y montaje de un anteojo astronómico refractor de 16 cm de apertura, marca POLAREX (similar al UNITRON).

El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública resolvió denominar «Profesor Camilo Corbo» al Observatorio Astronómico del Liceo N°1, el 1° de noviembre de 2007, según Acta 66 Resol.24, Exp. 3-18168/5.

Las características del instrumento son:

- Telescopio refractor Polarex de 160 mm de apertura y 2500 mm de distancia focal.
- Anteojo astrográfico Polarex de 110 mm de apertura y 1300 mm de distancia focal.
- Anteojo buscador Polarex de 50 mm de apertura 400 mm de distancia focal.
- Cámara astrográfica Polarex de 80 mm de apertura y 400 mm de distancia focal para placas fotográficas.
- Tres oculares Polarex de 5, 7 y 40 mm. De ellos, el único ocular útil para el telescopio principal, es el de 40 mm, ya que tanto el de 5 mm como el de 7 mm son de distancia focal muy corta para trabajar con la gran longitud focal de este telescopio.

La montura es ecuatorial, con seguimiento sidéreo mecánico por sistema de relojería a cuerda.

La cúpula en chapa galvanizada de aproximadamente 3,5 metros. Sistema de apertura por lingas de acero. Sistema de giro con motor trifásico de 1,1 HP y caja reductora de nexo entre el motor y la cremallera solidaria a la cúpula por el lado exterior.

Está montado sobre una plataforma de madera con escalera lateral y tiene escalera y asiento de madera para el observador.

El instrumento, su montura, la cúpula y la parte edilicia fueron refaccionados por los Téc. Alejandro Galli y Alberto Ceretta entre el 2004 y el 2005. El observatorio fue reinaugurado en el 2005.



OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DE MINAS

Hacia fines de la década se construyó el salón del Observatorio con techo de cúpula en la planta superior del liceo. Al mismo tiempo se levantó una esfera armilar de hierro por parte de docentes y estudiantes de la «Escuela Industrial» (ex UTU), como complemento al curso de Cosmografía, y también se adquirieron dos teodolitos.

En 1961, con el Liceo bajo la Dirección del Prof. Víctor González y González, se compró un telescopio en EE.UU., por intermedio de la Compañía Uruguaya de Cemento Portland (quien cubrió el 50% del costo total), y con nuevos aportes de Secundaria, APAL, Cantina Liceal y otras fuerzas vivas locales como el Rotary Club.

El 26 de Marzo de 1963 el telescopio, marca UNITRON, refractor de 10 cm de apertura, llega al Liceo. De su instalación se encargó el Servicio Geográfico Militar, luego de consultar al entonces Director del Planetario Municipal de Montevideo, Ing. Héctor Fernández Guido, y al Director del Observatorio Astronómico de Montevideo, Prof. Carlos Etchecopar.

Luego de su instalación aparecieron problemas con el mecanismo de apertura de la cúpula, por lo que no se tienen registros de actividades sistemáticas luego de su instalación.

En la década del 90' comenzó la etapa de reactivación del Observatorio. Ya en el año 2000 se realizó una limpieza y puesta a punto del instrumental y comenzaron las actividades con estudiantes del Liceo y escolares.

Desde el año 2003 el Observatorio cuenta con un cargo docente.

En el 2004 comenzaron los trabajos para reparar la cúpula y en el 2007 se presentó un pro-

yecto que resulta aprobado en el marco del Programa de Iniciativas Locales de Mejoramiento de la Infraestructura Edilicia de la ANEP, por el que se obtuvieron fondos para reparaciones y mejoras edilicias.

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DEL INSTITUTO DÁMASO ANTONIO LARRAÑAGA

En el año 1955, el Instituto Dámaso Antonio Larrañaga (IDAL) se mudó al edificio que hoy ocupa, en la calle Jaime Cibils y Centenario. Su Director, el Arq. Rogelio de Pro, solía hablar sobre el observatorio astronómico con que contaría el nuevo edificio, además de soñar con un taller de construcción de telescopios.

En el observatorio, se forjaron vocaciones astronómicas a partir de personalidades como José María Bergeiro, uno de los padres de la meteorología junto a Luis Morando, quien orientaba un grupo de astronomía y meteorología que tenía su sede en el Observatorio del Liceo, donde se dictaban charlas y cursos.

Telescopio refractor "Cook & Sons", Ltda.. London -New York, con buscador. Apertura de 10 cm, F: 1600mm y oculares que no le son propios de 25 y 9 mm



En la actualidad, en el Observatorio del IDAL se sigue trabajando con el telescopio "Cook & Sons" fijo a un trípode de madera al que se accede a través de una escalera con tarima que en el presente año, 2008, se aseguró construyendo una baranda de madera alrededor. Allí concurren estudiantes del Instituto, así como de otras instituciones oficiales y habilitadas atendidos por los docentes del Observatorio, donde realizan observaciones telescópicas y salen a la terraza para realizar trabajos a simple vista. También se ha refaccionado la cúpula que aún necesita mantenimiento, así como en los rodamientos de la cúpula, que fueron recolocados en el riel, mejorando su rotación.

Manteniendo la tradición, se siguen realizando cursos y charlas para los interesados en la asignatura con alta asistencia de estudiantes del turno nocturno.

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DEL EDIFICIO DONDE SE UBICABA EL INSTITUTO FEMENINO "BATLLE Y ORDOÑEZ" (IBO) Y ACTUALMENTE SE ENCUENTRA EL INSTITUTO DE PROFESORES "ARTIGAS" (IPA)

El Observatorio Astronómico que actualmente pertenece al IPA fue inaugurado el 9 de enero de 1976 en el local donde entonces funcionaba el Instituto femenino, "José Batlle y Ordóñez" (IBO), dirigido entonces por la insigne Alicia Goyena.

El instrumento había sido comprado a fines de la década del 60 con el esfuerzo económico de las alumnas del entonces Instituto Femenino lideradas y estimuladas por la Prof. Gladys Vergara que ejercía la docencia en Astronomía en el IBO, quien luego de no poder ejercer la docencia en Secundaria por mucho tiempo, se reintegró como Directora del Observatorio Astronómico del IAVA y actualmente se desempeña como Profesora Agregada del Instituto de Agrimensura de la Facultad de Ingeniería.

La construcción del observatorio y el montaje del instrumento fue posible gracias a la acción del Comité Nacional de Astronomía, el apoyo económico del Ministerio de Educación y Cultura y técnica de la entonces Universidad del Trabajo del Uruguay.



Foto de diario *El Día* de 9-I-1976

SITUACIÓN GEOGRÁFICA DEL OBSERVATORIO

Latitud geográfica: $-34^{\circ} 53' 37'' \pm 0,5''$
 Longitud geográfica: $56^{\circ} 11' 20'' \pm 0,5''$ W

CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

Refractor de 4 pulgadas de marca Unitron (de procedencia norteamericana) y lente Seiko.

Abertura: 102 mm

Distancia focal: 1500 mm

Razón focal: f/15

Poder separador: $1.1''$

Montura: ecuatorial de tipo alemán, con pié de metal fijo.

Caja de oculares con 6 oculares de distinta distancia focal: 25, 18, 12.5, 9, 7 y 6 mm para aumentos de 60, 83, 120, 167, 214 y 250 respectivamente.

Anteojos auxiliares:

*Astrográfico, para fotografía astronómica con ocular reticulado y 78 aumentos.

*Buscador, para el calado fácil del astro mediante un ocular reticulado de poco aumento (10 X) y amplio campo visual.

Mecanismo de relojería con pesas para seguir el movimiento general diurno.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

El Observatorio tuvo en principio como objetivo brindar un servicio de carácter zonal, es decir atender las clases prácticas de los liceos de las inmediaciones: 17, 21, 2. Luego el servicio se vio ampliado atendiendo mayor número de liceos de Secundaria junto a los observatorios del Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA) y del Instituto Dámaso Antonio Larrañaga (IDAL), así como liceos privados habilitados por Secundaria y Liceo Militar.

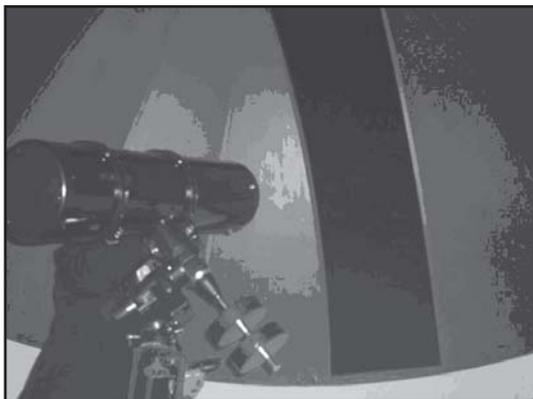


Foto: Jorge Balseiro Savio

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DEL INSTITUTO “JOSÉ MARÍA CAMPOS” DE MERCEDES LICEO DEPARTAMENTAL DE SORIANO

A principios de la década del 60, cuando se empieza a construir este edificio, se apuesta a la construcción de un observatorio por su Director, el Prof. de Historia, Gregorio Cardozo, quien luego fuera Consejero de Educación Secundaria, y de un joven inquieto y prometedor, Ayud. Prep. de Geografía y Cosmografía, que llegara a ser Director efectivo de este liceo, e Insp. efectivo de Astronomía, el Prof. Jorge Balseiro Savio.

Los tiempos fueron esquivos para dotarlo de instrumento.

Ya reinstaurada la democracia, con el Prof. Balseiro como Director, se logra la donación de un telescopio de origen chino, pero que no llegó a utilizarse.

En el año 2008, con la ayuda de APAL y de un agregado comercial de la Embajada de Taiwán se realizan reparaciones, se pone a punto el observatorio y se compra un telescopio reflector.

El Observatorio se inaugura ante autoridades nacionales y locales, con la presencia de la Directora de Secundaria, Insp. Alex Mazzei el 17 de junio de 2008.

OBSERVATORIO ASTRONÓMICO DE MONTEVIDEO UBICADO EN EL INSTITUTO ALFREDO VÁSQUEZ ACEVEDO, IAVA

Por el 1922 se proyectó e inició la construcción de un observatorio astronómico para cum-

plir con las finalidades de investigación, enseñanza, divulgación y extensión, en los altos del Instituto Alfredo Vásquez Acevedo, en ese momento perteneciente a la Sección Secundaria de la Universidad de la República.

El Observatorio fue creado a instancia de los profesores Alberto Reyes Thevenet (profesor de Astronomía y Geografía en Enseñanza Media, autor de textos de enseñanza y del reloj solar vertical que se ubica en la pared superior sur del edificio), Elzear Giuffra (profesor de Geografía y del Servicio Meteorológico) y Armando Acosta y Lara (integrante del Consejo de Enseñanza Secundaria). La comisión técnica también estaba integrada por Enrique Legrand y Ricardo Abreu.

En 1927 fue inaugurado con el nombre de Observatorio Astronómico de Montevideo, que sería el principal observatorio astronómico del país por varias décadas, y donde se realizarían las primeras investigaciones uruguayas en Astronomía. Este Observatorio se convertiría durante varios años en el único centro astronómico de importancia en Uruguay y con proyección internacional.

La Universidad se hizo cargo de la compra del telescopio refractor Zeiss de Alemania (similar al existente en Potsdam, Alemania), que sería el principal instrumento del Observatorio. Además del refractor de 20 cm de apertura y 3 metros de distancia focal, también se adquirió para distintos tipos de observaciones otros instrumentos

El Profesor Elzear Giuffra fue el primer Director del Observatorio Astronómico de Secundaria, antes de pasar a ocupar la dirección del Servicio Meteorológico. Giuffra ocupó el cargo de director del Observatorio hasta 1933, cuando asumió como director el Prof. Eduardo Roubaud.

Roubaud se desempeñó como director del Observatorio hasta 1946, cuando asumió ese cargo el Prof. Carlos Etchecopar, quien fue además profesor de Astronomía del Instituto de Estudios Superiores, profesor de la cátedra de Astronomía de la Facultad de Humanidades y Ciencias al crearse ésta en 1945 y de Historia de las Ciencias en el Instituto de Profesores Artigas, así como secretario docente de Carlos Vaz Ferreira en la Facultad de Humanidades y Ciencias..

En 1943 se incorporó al plantel del Observatorio el Dr. Félix Cernushi, uruguayo de nacimiento, recibido de Ingeniero civil en la UBA (Rep. Argentina) y Doctorado en Física por la Universidad de Cambridge, Inglaterra, estudiando con figuras prominentes como Paul Dirac y Sir Arthur Eddington.

También pasaron por ese observatorio como docentes y como directoras la Prof. Olga Gatto, que luego fuera inspectora de la asignatura en Secundaria , la Prof. Julia Barceló y la Prof. Gladys

Vergara, alumna del Prof. Carlos Etchecopar, todas ellas relacionadas también con el Observatorio del IBO, cuyo edificio inicial, en la calle Avda del Libertador, ex Agraciada, pasara a ser del IPA.

ANEXO N° 3
MUSEO DE HISTORIA NATURAL
“DR. CARLOS A. TORRES DE LA LLOSA”

HISTORIA

En 1904 se sanciona una ley que adjudica a la Universidad un terreno fiscal, con la finalidad de construir el edificio destinado a las aulas de Enseñanza Secundaria, inaugurado el 22 de enero de 1911.

En la actualidad es la estructura edilicia que ocupa el Museo de Historia Natural « Dr. Carlos A. Torres de la Llosa », el Instituto Alfredo Vázquez Acevedo, el Observatorio Astronómico , y la Biblioteca de Enseñanza Secundaria , situada entre las calles José Enrique Rodó (ex Lavalleja), Emilio Frugoni (ex Yaro), Guayabos (ex Rivera) y Eduardo Acevedo (ex Caiguá).

El Museo de Historia Natural, dependencia del Consejo de Educación Secundaria, tuvo su origen pues, en el “Gabinete de Historia Natural” de la Sección de Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República perteneciendo a ésta hasta 1924.

Comprendía en su inicio colecciones y material de enseñanza adquiridos en la casa Deyrolle en París.

En un principio estuvo a cargo del Dr. Roberto Berro y en 1920 se encomendó al catedrático de historia Natural de la época Dr. Carlos A. Torres de la Llosa su organización, desempeñando la Dirección Honoraria del Museo hasta su fallecimiento (1959).

El 14 de setiembre de 1960 el Consejo Nacional de Educación Secundaria resolvió autorizar la designación del nombre « Dr. Carlos A. Torres de la Llosa » para el Museo.

En el período 1972 - 1995 bajo la Dirección Honoraria del Dr. Luis A. Torres de la Llosa se multiplica las actividades y se enriquecen las colecciones.

Adquisiciones y donaciones de Profesores y alumnos a través de más de ocho décadas permitieron la incorporación material que constituye en la actualidad una importante muestra de fauna.

El Museo tiene una clara influencia francesa en su organización, tal cual se evidencia en la clásica presentación de sus colecciones, teniendo en cuenta fundamentalmente el aspecto sistémico y una línea evolutiva que va desde los phyla más simples a los más complejos.

El 28 de diciembre de 1998 (Of. N° 140/99) el consejo de Educación Secundaria aprobó la creación de los Departamentos de Botánica; Ciencias Minerales, Paleontología y Antropología; Histología; Salud y Medio Ambiente; y Zoología, dentro del mismo museo.

El museo cuenta con tres salas de exposición:

- a) planta baja: Invertebrados.
- b) primer piso: Vertebrados.
- c) segundo piso: Geología y Paleontología.

Es un museo fundamentalmente educativo, ya que todas sus piezas están expuestas en forma naturalizada, o sea, taxidermizadas, con la forma que tienen en la naturaleza. Los diferentes grupos zoológicos están expuestos siguiendo una línea evolutiva, desde los más simples como las medusas, hasta los más evolucionados como los mamíferos.

Hay también una exposición de fauna autóctona, exótica y extinguida. Como fauna extinguida exponemos piezas de la megafauna como el Gliptodonte, Mastodonte, etc.

Dentro de la fauna autóctona el museo presenta en su colección un Pecarí de collar que se ha extinguido en nuestro país como consecuencia de la caza abusiva.

Se cuenta, además, con un Departamento de Teatro en Museo.

PATRIMONIO NATURAL Y CULTURAL

La fuerza más poderosa de un museo nace de su cometido de depositario del patrimonio

natural y cultural de la comunidad. El arte de una nación, su pasado histórico y prehistórico, y sus logros científicos, nos llegan a través de **los objetos**. Esto es lo que distingue los museos de otras instituciones culturales con las que tiene ciertos puntos en común, como galerías de arte o centros culturales y científicos.

El museo tiene que ser concebido como un ente social que se adapta a las necesidades de una sociedad en rápida mutación. Por eso **debemos desarrollar museos vivos, participativos, que se definan por el contacto directo entre el público y los objetos en exposición, mantenidos en su contexto**. Son los profesionales del museo los que actúan como mediadores comunicativos con el público, garantizando la dinamización sociocultural del museo. El papel del museo ha cambiado radicalmente, pasó entonces, de ser un templo depositario de objetos y riquezas para beneficio y deleite de una minoría, a cumplir un **rol educativo, de entretenimiento, y de difusión del conocimiento, para el desarrollo cultural de la comunidad**.

Los Departamentos de Educación y Acción Cultural surgen como una necesidad de poner en relación el museo con el público, fortaleciendo el potencial educativo que tienen los museos para personas de todas las edades, y «formando parte integral del esquema global de la educación y aprendizaje para toda la vida», como quedó claramente establecido por la **Asamblea General de la UNESCO** en su declaración de 1976: **«La educación tanto de jóvenes como de adultos, dentro de los Museos, ha de ser contemplada como una parte integral del esquema global de la Educación y Aprendizaje para toda la vida»**

Objetivos:

- Difundir el conocimiento científico actualizado de la Naturaleza, fomentando el interés y respeto por la misma.
- Incentivar el interés por la investigación científica.
- Organizar ciclos y jornadas académicas.
- Promover actividades interactivas.
- Fomentar el respeto a la vida.
- Desarrollar el espíritu crítico pretendiendo acercar el contexto científico con el cotidiano.
- Contribuir al compromiso de todos los actores sociales respecto a la conservación y mejora del ambiente, despertando emociones que conduzcan a conductas responsables.

ACTIVIDADES PERMANENTES

– CIENTÍFICAS

- 1- Realización de Jornadas, Talleres, Cursos y Congresos, para estudiantes y docentes (Preescolares, Primaria, Secundaria, Universidad e Institutos de Formación Docente)público en general.
- 2- Estudio, actualización y publicación de diferentes aspectos de las colecciones, constituyendo un punto de referencia para la investigación.
- 3- Pasantías de técnicas histológicas.

– INFORMÁTICAS

- 1- Programas interactivos computarizados referidos a diversos temas de Historia Natural.
- 2- Videoteca actualizada sobre temas de interés.

– DIDÁCTICAS

- 1- Visitas guiadas: permiten un abordaje integrado del material expuesto.
- 2- Fichas Didácticas: se han elaborado con la finalidad de apoyar las visitas permitiendo la planificación y evaluación de la misma, siendo diferenciadas de acuerdo al nivel académico del grupo.
- 3- Material de apoyo: se han instrumentado como información complementaria para uso del docente acompañante del grupo.
- 4- Orientación y Asesoramiento a estudiantes, integrantes de Clubes de Ciencias, público en general.

– ARTÍSTICAS

Realización de una actividad que vincula a la Historia Natural con la expresión artística: Teatro en el Museo. En este Programa educativo han participado miles de estudiantes con sus profesores, resultándoles muy atractivo visitar el museo y observar sus colecciones; provocando en ellos un cambio de actitud frente a determinados temas que tienen que ver con la educación para la salud, valores humanos, ecología, preservación del medio ambiente, etc.

El material expuesto se valoriza mucho más después de asistir a las funciones, los jóvenes demuestran más interés por las visitas guiadas que se realizan luego de la obra, permitiendo una verdadera socialización de la ciencia.

ANEXO N° 4

PROGRAMAS EDUCATIVOS ESPECIALES (PEE)

Tienden a revertir la deserción y la exclusión del sistema, en el marco de la universalización de la Educación Media. En tal sentido, se discriminan positivamente situaciones particulares de sectores sociales que por causas multifactoriales no acceden a la Educación Media o han sido desertores del sistema. Los PEE que se vienen implementando se concretan con características diferentes y modalidades de funcionamiento adecuadas a la multiplicidad de contextos y a las poblaciones que deben atender.

ÁREAS PEDAGÓGICAS

Su objetivo es reinsertar en la enseñanza pública a aquellos jóvenes que han sufrido algún tipo de exclusión educativa. Esta experiencia se inició en el año 2001. Funciona en dos sedes: INAU (Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay) Centro e INAU Paso de la Arena. Este programa está dirigido a la población excluida del sistema formal, repetidores extraedad (la mayoría vinculados directa o indirectamente con el INAU), así como alumnos provenientes de diferentes liceos que precisan una enseñanza más personalizada.

INTERNOS ALOJADOS EN ESTABLECIMIENTOS DE ALTA CONTENCIÓN

Su objetivo es acreditar, mediante exámenes, a adultos privados de libertad. Se inició en el año 2001 y funciona en las cárceles.

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA-CENTRO DE CAPACITACIÓN Y PRODUCCIÓN (CES-CECAP)

Su principal objetivo es universalizar el Ciclo Básico de Educación Media en contextos no convencionales. Funciona en dos sedes: CECAP Montevideo y CECAP Rivera.

Está dirigido a alumnos que no estudian ni trabajan ni tienen expectativas de continuar estudios en Educación Secundaria. Se inició en Montevideo, en el año 2006, y en Rivera, en el año 2007.

PROCES

Programa creado para que los funcionarios de la Intendencia Municipal de Montevideo y de la Intendencia Municipal de Canelones puedan culminar sus estudios de Educación Media. Se inició en Montevideo, en el año 2007, y en Canelones, en el año 2008.

PROYECTO DE ATENCIÓN A ALUMNOS CON BAJA VISIÓN Y CIEGOS

Proyecto que se inició, en el Liceo N°53 de Montevideo, en el año 2008. Su fin es colaborar en el proceso educativo de alumnos que presentan esta discapacidad, a través de la confección de materiales didácticos apropiados. Eventualmente se brinda apoyo tutorial.

DEPARTAMENTO DEL ALUMNO

Es una experiencia multidisciplinaria de inclusión y atención a la diversidad, desde el sistema de Educación Secundaria. Trabaja en coordinación con los Programas Educativos. Especiales.

Entre sus objetivos se encuentran: a-Ser un instrumento de articulación y de coordinación de políticas educativas de atención al desarrollo integral del alumno/alumna, desde los liceos, y en cumplimiento de los cometidos específicos de la Educación Pública. b-Habilitar espacios de detección e intervención institucional, seguimiento y de derivación especializada a los alumnos en situación de vulnerabilidad. c-Reconocer la incidencia de particularidades y necesidades especiales de una parte de la población liceal, desarrollando estrategias adecuadas a cada caso.

Como líneas de trabajo se plantea la atención a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y en el área de salud mental. Cuenta también con un proyecto educativo innovador: producción de alimentos en condiciones adversas.

PROGRAMA DE IMPULSO A LA UNIVERSALIZACIÓN DEL CICLO BÁSICO (PIU)

Es un programa compensatorio y diferencial. Está destinado a jóvenes con dificultades socioeducativas y desarrollado en el marco de políticas universales, con el objeto de procurar una mayor equidad en los aprendizajes y mejores niveles de promoción en los liceos donde se observan altos y persistentes índices de repetición en los últimos 10 años.

Su objetivo general es mejorar los aprendizajes e impulsar la universalización de la Educación Media y la equidad educativa. Como objetivo específico se plantea mejorar los aprendizajes e índices de promoción en el Ciclo Básico, en 33 liceos de Montevideo y 41 del interior del país,

que presentan mayores índices de población en situación de vulnerabilidad.

Sus beneficiarios son 52.000 alumnos matriculados en el CB del interior y en Montevideo.

Tiene como componentes: a-Fortalecimiento Técnico-Pedagógico (Profesor Tutor y Profesor Referente, 4300 horas y 420 docentes) y de los equipos técnicos (Equipos Multidisciplinarios) de los liceos. b-Transferencia de recursos de ejecución local. c-Apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar.d-Participación social y comunicación social.

Se inició en el año 2008.

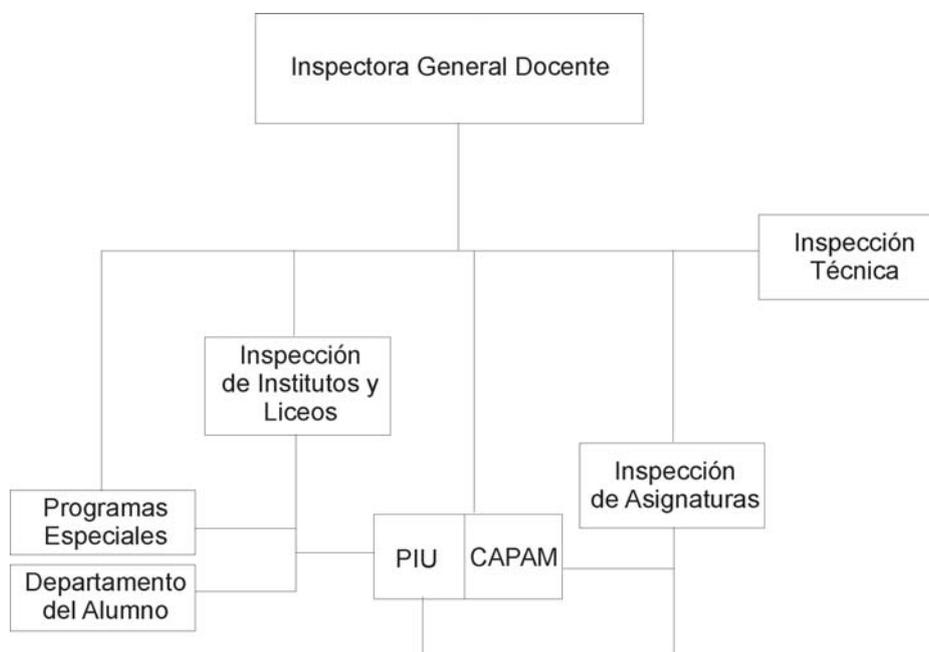
COORDINACIÓN DE ACCIONES Y PROYECTOS EN EL ÁREA MATEMÁTICA (CAPAM)

Su fin es comprometer a docentes de matemática y alumnos, en acciones de fortalecimiento del aprendizaje de la Matemática en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Se plantea - como propósito general- realizar un trabajo colaborativo de indagación y profundización de conocimientos matemáticos en un contexto multidisciplinar. Sus objetivos son los siguientes: a-Presentar y profundizar, mediante indagación en lo matemático, el conocimiento de uno o varios temas incluidos en los programas vigentes. b-Indagar sobre las relaciones de los temas con el medio sociocultural en el que se realiza el trabajo. c-Incentivar el uso de recursos tecnológicos existentes en el centro educativo. d-Favorecer el trabajo colaborativo entre los alumnos, eventualmente entre alumnos de distintos grupos, con énfasis en la inclusión y solidaridad educativa. e-Presentar a través de la indagación las dimensiones cultural y social del conocimiento matemático.

Población beneficiaria: Tres grupos de cursos (primer, segundo y tercer año) de liceos del Interior y de la Capital (zona oeste) seleccionados en acuerdo con el equipo de Dirección y los docentes del liceo.

Se inició en el año 2008.

ANEXO N° 5 ORGANIZACIÓN DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



Está integrada por la Inspección de Institutos y Liceos, la Inspección de Asignaturas y la Inspección Técnica, y existe una Jefatura que actúa como nexo. En su órbita se encuentran los Programas Educativos Especiales, el Departamento del Alumno, el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) y la Coordinación de acciones y proyectos en el área matemática (CAPAM), entre otros.

INSPECCIÓN DE INSTITUTOS Y LICEOS

Cumple la función de articulación entre los niveles macro (CODICEN-CES) y micro (liceo) del Sistema Educativo: diseña acciones para alcanzar las metas emergentes de la política educativa definida por las autoridades (inclusión e integración de los estudiantes, mejora de los aprendizajes y del desempeño del personal docente y no docente), teniendo en cuenta los requerimientos de los diversos contextos en que se insertan las instituciones liceales.

Este Departamento se encarga de supervisar la labor de los centros educativos oficiales y habilitados, con el fin de fortalecerlos y potenciarlos. Brinda asistencia y orientación académica y téc-

nica a los Equipos de Dirección, Secretarios, Profesores Orientadores Pedagógicos, Adscriptos y otros agentes liceales, a través del acompañamiento, del monitoreo y de la evaluación permanentes de la gestión. Los Inspectores realizan visitas periódicas, salas institucionales, formación y capacitación en servicio y entrevistas a los diversos actores.

Esta Inspección es impulsora de los cambios educativos, y tiene también como competencia, generar redes interinstitucionales y con la sociedad civil de la comunidad.

INSPECCIÓN DE ASIGNATURAS

Actualmente se encuentra organizada en sectores. Las Inspecciones de Asignaturas son las siguientes: Astronomía, Biología, Contabilidad, Dibujo, Educación Física, Educación Musical, Derecho y Educación Social y Cívica-Sociología, Filosofía, Física, Geografía, Historia, Idioma Español, Inglés, Italiano, Literatura, Matemática y Química. Existe también una Coordinación encargada de Informática, un docente encargado de Economía y otro docente encargado de las actividades y talleres vinculados con el Bachillerato Artístico.

Teniendo en cuenta la articulación entre lo macro y lo micro, la Inspección de Asignaturas se propone líneas generales de trabajo comunes, orientadas a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Como las otras Inspecciones, atiende el principio de Inclusión Educativa y diseña estrategias para bajar los índices de repetición, rezago y deserción.

Los Inspectores de Asignaturas realizan visitas de supervisión, evaluación, orientación y seguimiento a profesores y ayudantes preparadores de todo el país, y mantienen continuidad en el relevamiento de la realidad docente, en un proceso de conocimiento constante y dinámico. Asimismo promueven la actualización docente en la dimensión académico-disciplinar y en la didáctico-pedagógica, y la conformación de equipos de trabajo, a los efectos de reflexionar sobre las prácticas e intercambiar experiencias que favorezcan el enriquecimiento colectivo. En tal sentido, se realizan salas docentes, se planifican jornadas y cursillos, se seleccionan materiales de apoyo, y se realiza el relevamiento de material bibliográfico, su difusión y distribución.

La Inspección de Asignaturas participa en la elaboración de las propuestas programáticas y en el ajuste de la currícula a las necesidades de

los alumnos y a las características de la sociedad actual.

INSPECCIÓN TÉCNICA

Se encarga de tres áreas fundamentales:

- a- Asesoramiento a los integrantes del Consejo de Educación Secundaria, a los Liceos Oficiales y Habilitados. Estudia, elabora, analiza, interpreta y realiza propuestas en relación a la normativa que regula al Organismo.
- b- Tratamiento de la problemática que se relaciona con el alumno en la aplicación del marco normativo y las reválidas de estudios de todos los países que lo solicitan, del Consejo de Educación Técnico Profesional, de Magisterio y otras instituciones oficiales y/o habilitadas de nivel terciario.
- c- Exoneraciones y tolerancias.

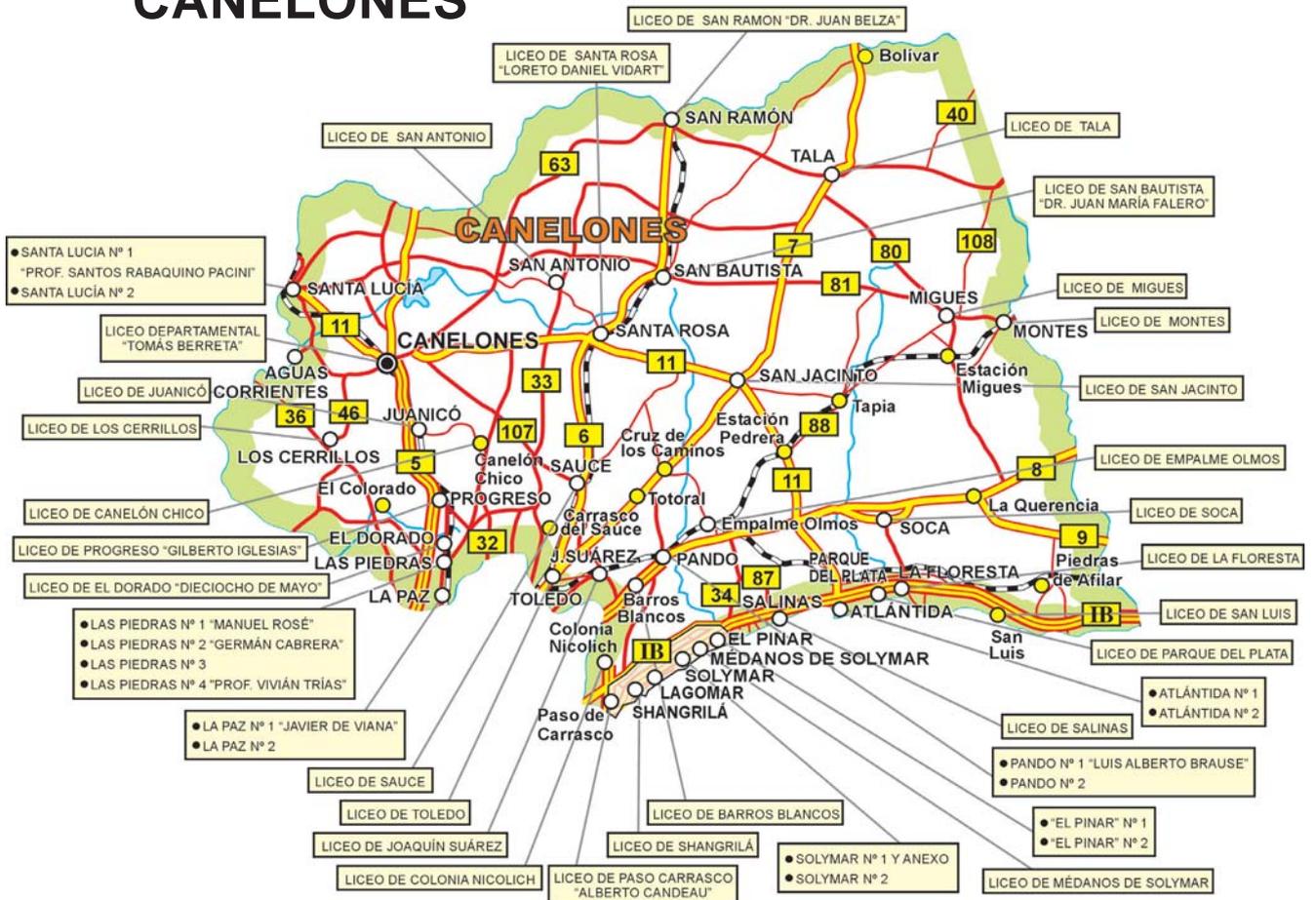
Elabora, también, Proyectos de Resolución de las diferentes secciones, las que se ponen a consideración del Consejo.

ANEXO N° 6
MAPAS DEPARTAMENTALES
CON UBICACIÓN DE LICEOS

ARTIGAS



CANELONES



CERRO LARGO



COLONIA



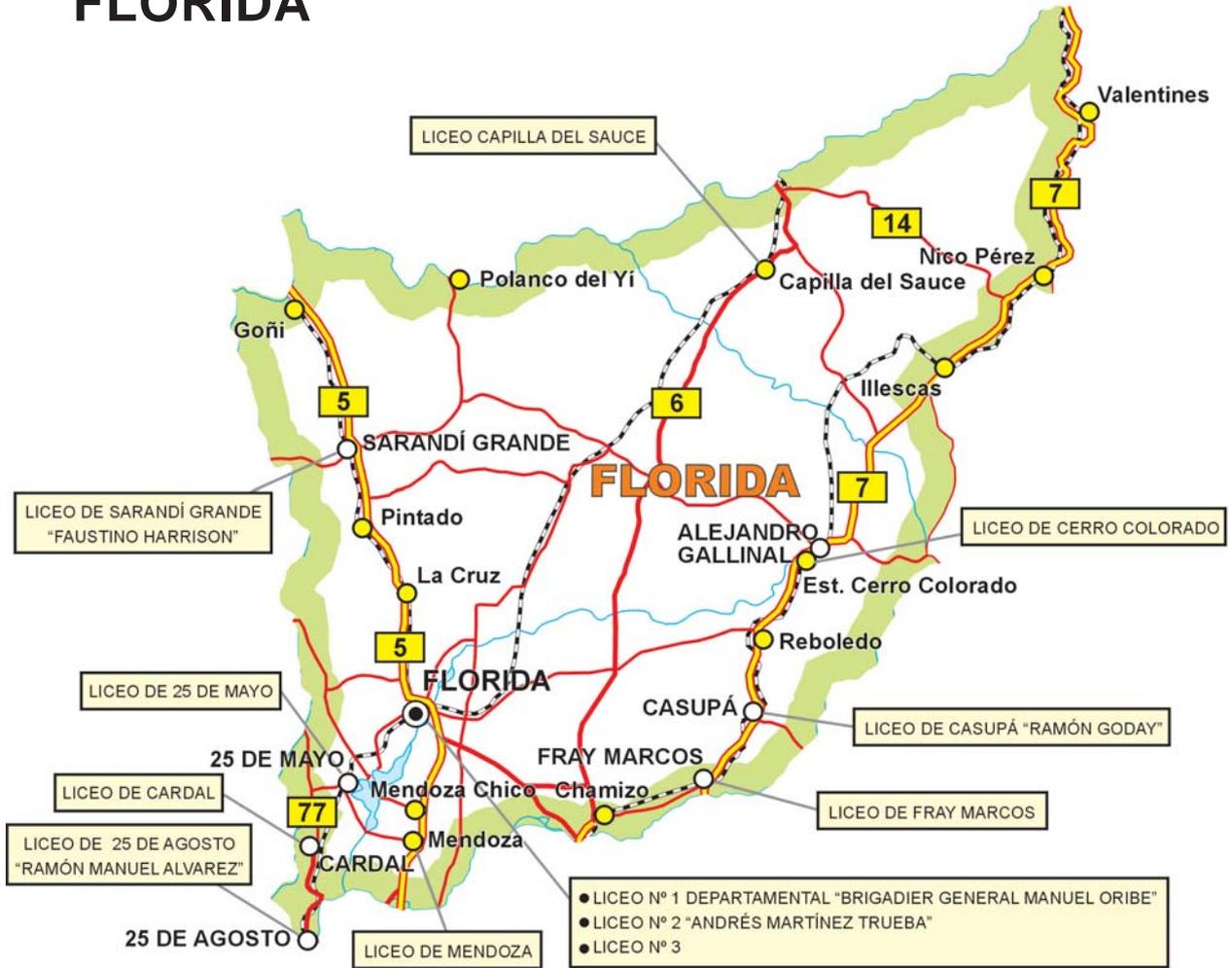
DURAZNO



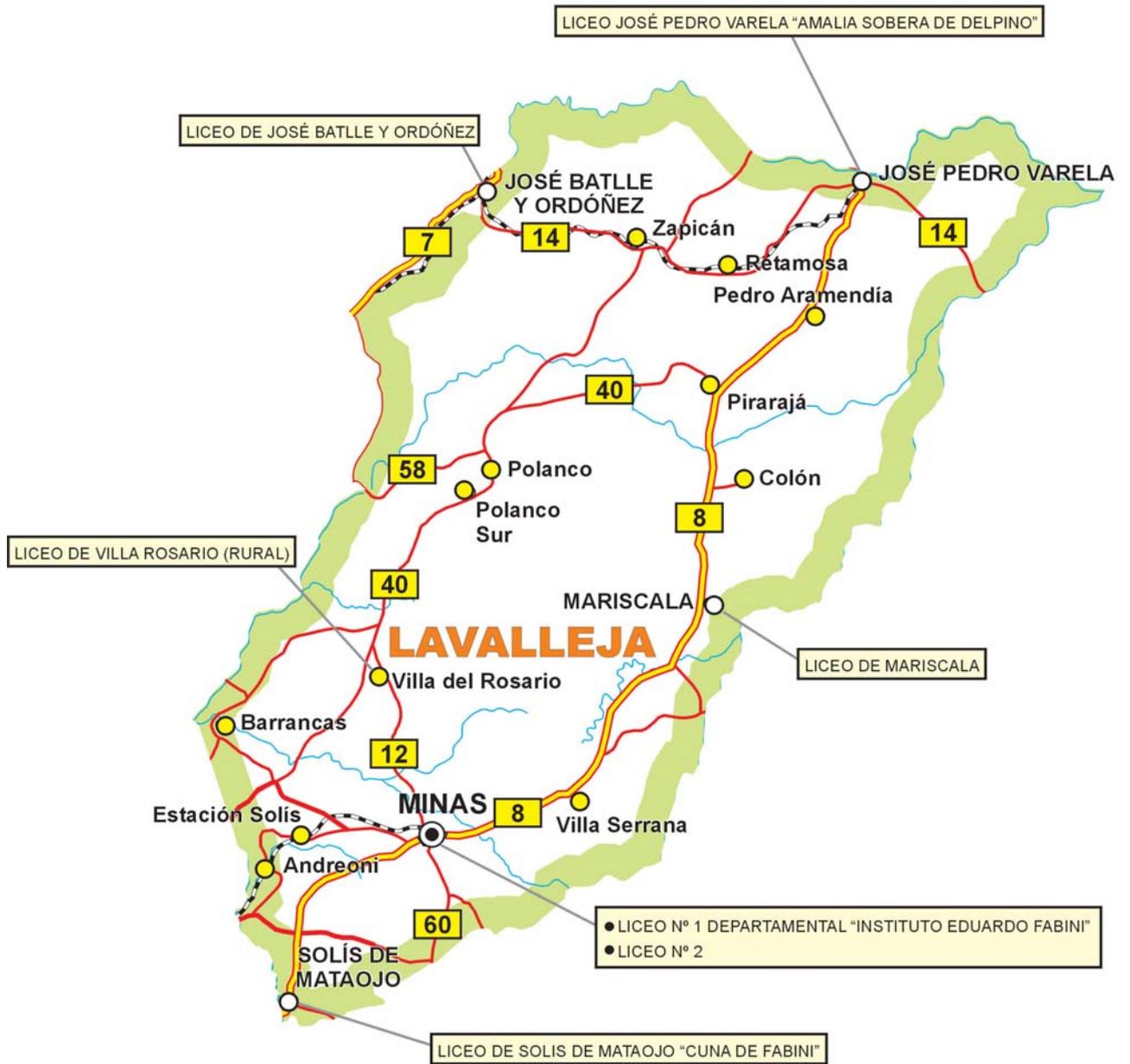
FLORES



FLORIDA



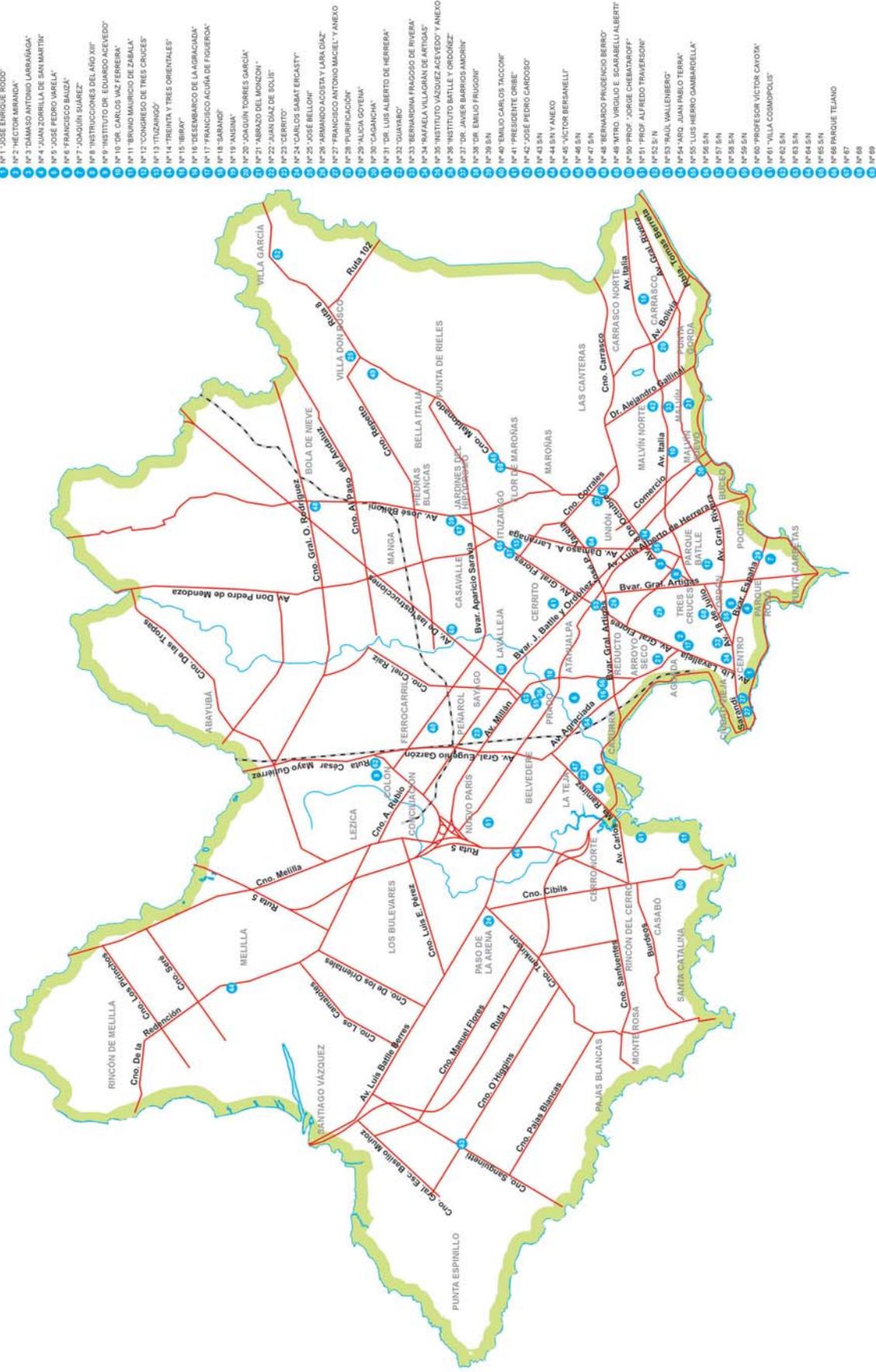
LAVALLEJA



MALDONADO



MONTEVIDEO

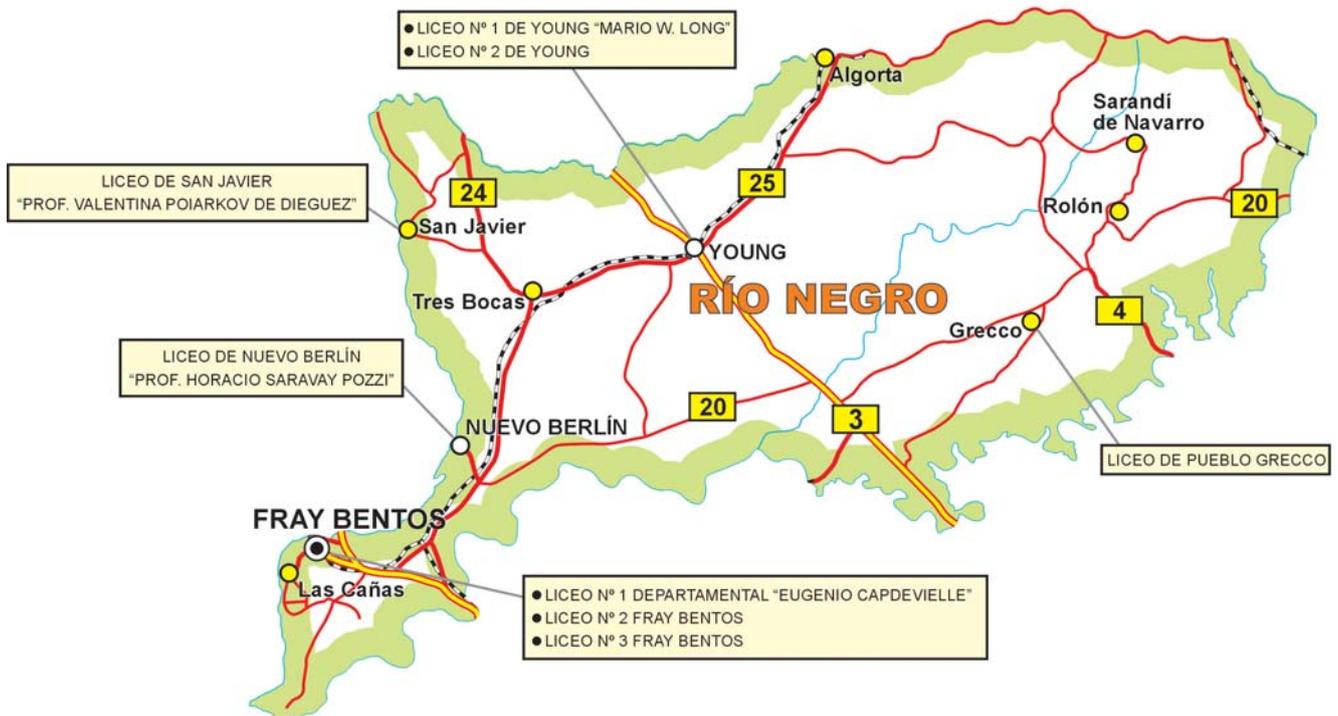


- 1 N°1 "JOSE ENRIQUE RODÓ"
- 2 N°2 "VECTOR MIRANDA"
- 3 N°3 "DAMASO ANTONIO LARRABAGA"
- 4 N°4 "JUAN ZORRILLA DE SAN MARTIN"
- 5 N°5 "JOSE PEDRO VARELA"
- 6 N°6 "FRANCISCO BAUZA"
- 7 N°7 "JONQUIN SUAREZ"
- 8 N°8 "INSTRUCCIONES DEL AÑO XIII"
- 9 N°9 "INSTITUTO DR. EDUARDO ACEVEDO"
- 10 N°10 "DR. CARLOS VAZ FERREIRA"
- 11 N°11 "BRUNO MAURICIO DE ZABALA"
- 12 N°12 "CONGRESO DE TRES CRUCES"
- 13 N°13 "ITUZAINGO"
- 14 N°14 "TRENITA Y TRES ORIENTALES"
- 15 N°15 "BIHAY"
- 16 N°16 "DESEMBARCO DE LA AGRACIADA"
- 17 N°17 "FRANCISCO AGUIA DE FIGUEROA"
- 18 N°18 "SABANDI"
- 19 N°19 "ANISMA"
- 20 N°20 "JOAQUIN TORRES GARCIA"
- 21 N°21 "ABRAZO DEL MONZON"
- 22 N°22 "JUAN DIAZ DE SOLIS"
- 23 N°23 "CERRITO"
- 24 N°24 "CARLOS SAMAT ERICASTY"
- 25 N°25 "JOSE BELLON"
- 26 N°26 "FRANCISCO AGOSTA Y LARA DIAZ"
- 27 N°27 "FRANCISCO ANTONIO MAGIEL Y ANEXO"
- 28 N°28 "PUBIFICACION"
- 29 N°29 "LUCIA GOYEN"
- 30 N°30 "CAGANON"
- 31 N°31 "DR. LUIS ALBERTO DE HERBERA"
- 32 N°32 "DANABO"
- 33 N°33 "BERNARDINA FRAGOSO DE RIVERA"
- 34 N°34 "RAFAELA VILLAGRAN DE ARTIGAS"
- 35 N°35 "INSTITUTO VAZQUEZ ACEVEDO Y ANEXO"
- 36 N°36 "INSTITUTO BATLLE Y ORDOÑEZ"
- 37 N°37 "DR. JAVIER BARRIOS AMORIN"
- 38 N°38 "DR. EMILIO FRUIGÓN"
- 39 N°39 SN
- 40 N°40 "EMILIO CARLOS TACCONE"
- 41 N°41 "PRESIDENTE ORIBE"
- 42 N°42 "JOSE PEDRO CARDOSO"
- 43 N°43 SN
- 44 N°44 SN Y ANEXO
- 45 N°45 "VICTOR BERSANELLI"
- 46 N°46 SN
- 47 N°47 SN
- 48 N°48 "BERNARDO PAIDENOZ BERRO"
- 49 N°49 "MTR. VIRGILIO E. SCARABELLI ALBERTI"
- 50 N°50 PROF. "JORGE CHEBATAROFF"
- 51 N°51 "PROF. ALFREDO TRAFERSONI"
- 52 N°52 SN
- 53 N°53 "RAUL WALLENBERG"
- 54 N°54 "ARG. JUAN PABLO TERRA"
- 55 N°55 "LUIS HERRERO GAMBARELLA"
- 56 N°56 SN
- 57 N°57 SN
- 58 N°58 SN
- 59 N°59 SN
- 60 N°60 "PROFESOR VICTOR CAYOTA"
- 61 N°61 "VILLA COSMOPOLIS"
- 62 N°62 SN
- 63 N°63 SN
- 64 N°64 SN
- 65 N°65 SN
- 66 N°66 PARQUE TLIANO
- 67 N°67
- 68 N°68
- 69 N°69

PAYSANDÚ



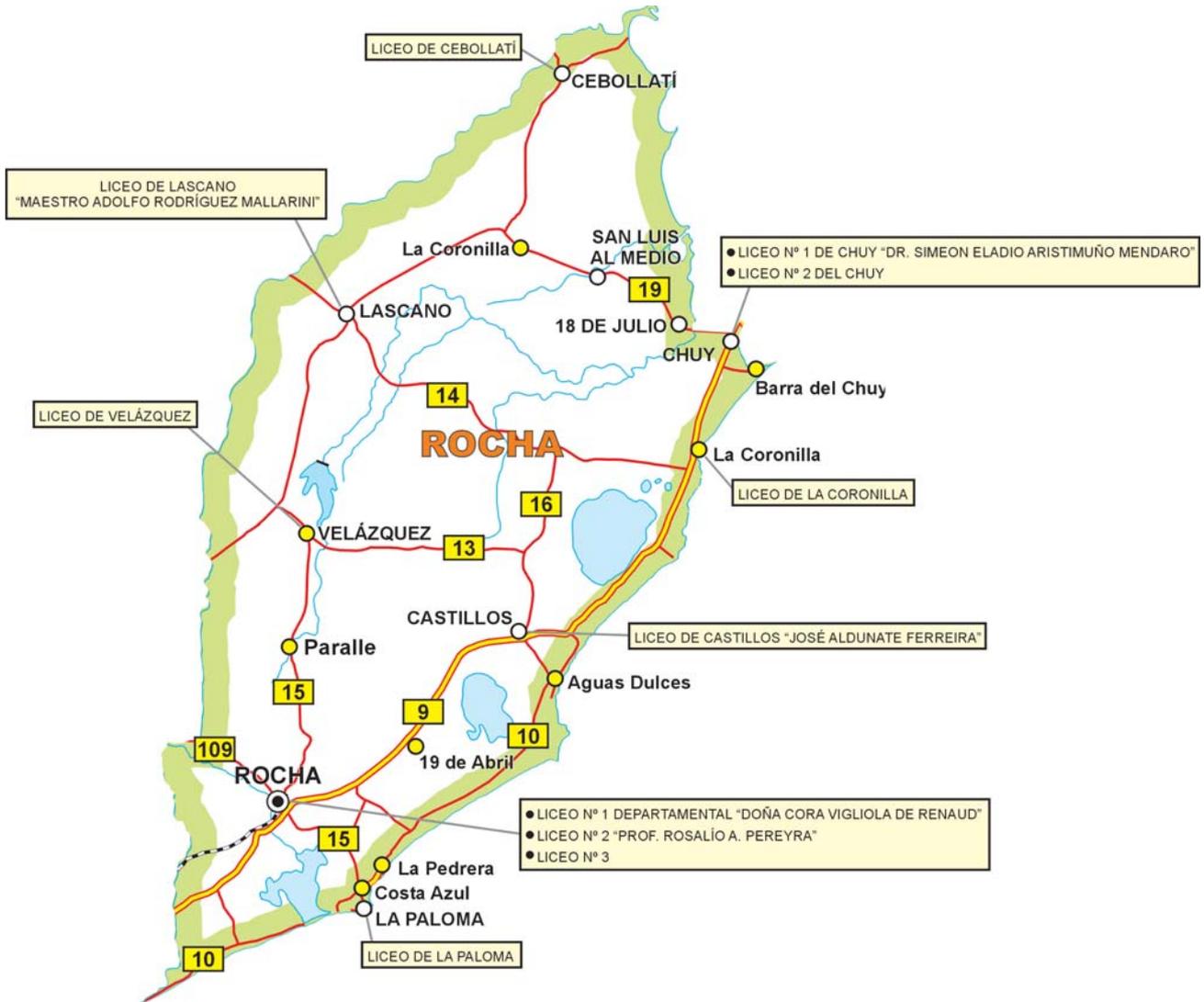
RÍO NEGRO



RIVERA



ROCHA



SALTO



SAN JOSÉ



SORIANO



TACUAREMBÓ



TREINTA Y TRES



ANEXO N° 7
CREACIÓN DE LOS LICEOS
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
(hasta agosto de 2008)

Año	Liceo	Departamento
1888 (1926) ^[1]	Colonia Valdense	Colonia
1911	Instituto Vázquez Acevedo de Montevideo (N°35)	Montevideo
1912	Sección Femenina de Ens. Sec. Y Preparatorio (N° 36)	Montevideo
1912	Departamental de Colonia	Colonia
1912	N°1 de Salto	Salto
1912	Departamental de Rocha	Rocha
1912	N°1 de Mercedes	Soriano
1912	N°1 de Tacuarembó	Tacuarembó
1912	N°1 de Melo	Cerro Largo
1912	Departamental de Flores	Flores
1912	N°1 de Florida	Florida
1912	N°1 de Minas	Lavalleja
1912	Departamental de Río Negro (Fray Bentos)	Río Negro
1912	N°1 de Paysandú	Paysandú
1913	Departamental de Artigas	Artigas
1913	Departamental de Canelones	Canelones
1913	Departamental de Maldonado	Maldonado
1913	Departamental de Durazno	Durazno
1913	Departamental de San José	San José
1913	N°1 de Rivera	Rivera
1913	Departamental de Treinta y Tres	Treinta y Tres
1916	N°1 de Montevideo	Montevideo
1916	N°2 de Montevideo	Montevideo
1928	San Carlos	Maldonado
1929	N°3 de Montevideo	Montevideo
1929	N°4 de Montevideo	Montevideo
1930	N°5 de Montevideo	Montevideo
1931	Carmelo	Colonia
1932	Dolores	Soriano
1932	Nocturno de Dolores	Soriano
1932	Paso de los Toros	Tacuarembó
1933	Sarandí Grande	Florida
1936	N° 6 de Montevideo	Montevideo
1944	Rosario	Colonia
1944	Bella Unión	Artigas
1944	Las Piedras	Canelones
1944	Pando	Canelones
1944	San Ramón	Canelones
1944	N° 7 de Montevideo	Montevideo
1945	Sarandí del Yí	Durazno
1941 (1946) ^[1]	Nueva Palmira	Colonia
1943	Young	Río Negro
1944	Lascano	Rocha
1946	Aiguá	Maldonado
1946	N° 8 de Montevideo	Montevideo
1946	N° 9 de Montevideo	Montevideo
1946	N° 1 de Durazno	Durazno
1947	Pan de Azúcar	Maldonado

1947	Juan Lacaze	Colonia
1947	Battle y Ordóñez	Lavalleja
1947	Castillos	Rocha
1947	Cardona	Soriano
1947	Santa Clara de Olimar	Treinta y Tres
1949	Santa Lucía	Canelones
1949	Guichón	Paysandú
1949	Nueva Helvecia	Colonia
1950	Nuevo Berlín	Río Negro
1951 (1953) ^[1]	San Gregorio	Tacuarembó
1951	N° 10 de Montevideo	Montevideo
1949	Tarariras	Colonia
1953	Río Branco	Cerro Largo
1953	N° 11 de Montevideo	Montevideo
1953	Libertad	San José
1953	Cerro Chato	Treinta y Tres
1954	Sauce	Canelones
1955 (1968) ^[1]	Vergara	Treinta y Tres
1955	N° 13 de Montevideo	Montevideo
1957	N° 12 de Montevideo	Montevideo
1957	Santa Rosa	Canelones
1957	Ombúes de Lavalle	Colonia
1957	José Pedro Varela	Lavalleja
1957	Casupá	Florida
1954 (1958) ^[1]	Chuy	Rocha
1958	Migues	Canelones
1958	Fraile Muerto	Cerro Largo
1958	Minas de Corrales	Rivera
1959	N° 14 de Montevideo	Montevideo
1960	N° 15 de Montevideo	Montevideo
1958	Piriápolis	Maldonado
1962 (1971) ^[1]	Villa Rodríguez	San José
1960[6]	N° 16 de Montevideo	Montevideo
1962	N° 18 de Montevideo	Montevideo
1962	El Carmen	Durazno
1962	Tranqueras	Rivera
1962	Velázquez	Rocha
1962	José Enrique Rodó	Soriano
1963	N° 17 de Montevideo	Montevideo
1963	N° 2 de Salto	Salto
1963	N° 3 de Salto	Salto
1963	N°2 de Mercedes	Soriano
1965	N° 2 de Paysandú	Paysandú
1965	N° 19 de Montevideo	Montevideo
1966	Atlántida	Canelones
1966	San Javier	Río Negro
1966	La Paz	Canelones
1967	N° 20 de Montevideo	Montevideo
1967	N° 21 de Montevideo	Montevideo
1967	N° 2 de Rivera	Rivera
1967	Progreso	Canelones
1967	N°2 de Tacuarembó	Tacuarembó
1968 (1971) ^[1]	N° 25 de Montevideo	Montevideo
1968	N° 22 de Montevideo	Montevideo
1968	Tomás Gomensoro	Artigas
1964	Tala	Canelones

1969	N° 23 de Montevideo	Montevideo
1970	Salinas	Canelones
1971	N° 24 de Montevideo	Montevideo
1971	Solís de Mataojo	Lavalleja
1971	Los Cerrillos	Canelones
1971	Ecilda Paullier	San José
1971	Tambores	Tacuarembó
1971	Villa Ansina	Tacuarembó
1972	N° 3 de Rivera	Rivera
1972	N° 26 de Montevideo	Montevideo
1972	Solymer	Canelones
1973	Salinas	
1973	Soca	Canelones
1973	Ismael Cortinas	Flores
1973	San Jacinto	Canelones
1973	Mariscal	Lavalleja
1973	Punta del Este	Maldonado
1973	25 de Mayo	Florida
1973	Villa Constitución	Salto
1973	Quebracho	Paysandú
1973	Palmitas	Soriano
1973	N° 27 de Montevideo	Montevideo
1974	25 de Agosto	Florida
1974	N° 2 de Florida	Florida
1974	N° 4 de Salto	Salto
1974	N° 29 de Montevideo	Montevideo
1974	N° 30 de Montevideo	Montevideo
1975	N° 31 de Montevideo	Montevideo
1975	N° 32 de Montevideo	Montevideo
1975	N° 33 de Montevideo	Montevideo
1976	Carlos Reyles	Durazno
1977	N° 2 de Melo	Cerro Largo
1977	N° 29 de Montevideo	Montevideo
1977	N° 34 de Montevideo	Montevideo
1978	N°2 de Artigas	Artigas
1979	Capilla del Sauce	Florida
1980	Mendoza	Florida
1980	Cebollatí	Rocha
1980	La Paloma	Rocha
1980	San Bautista	Canelones
1980	El Pinar	Canelones
1980	Cerro Colorado	Florida
1980	Joaquín Suárez	Canelones
1980	Blanquillo	Durazno
1980	Montes	Canelones
1981	Paso Carrasco	Canelones
1982	N° 2 de Minas	Lavalleja
1983	N° 37 de Montevideo	Montevideo
1984	18 de mayo	Canelones
1985	N° 38 de Montevideo	Montevideo
1985	Nocturno de San José	San José
1986	Barros Blancos	Canelones
1986	Pueblo I. Noblía	Cerro Largo
1986	N°3 de Tacuarembó	Tacuarembó
1964	Vichadero	Rivera
1987	N° 1 Nocturno de Montevideo	Montevideo

1987	N° 2 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 5 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 6 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 8 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 10 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 12 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 14 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 16 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 17 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 19 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 26 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 34 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	N° 35 Nocturno de Montevideo	Montevideo
1987	Empalme Olmos	Canelones
1987	Toscas de Caragatá	Tacuarembó
1987	Anexo N° 1 de Rivera	Rivera
1988	Canelón Chico	Canelones
1988	N° 39 de Montevideo	Montevideo
1988	Fray Marcos	Florida
1988	Villa Rosario	Lavalleja
1988	La Paloma	Durazno
1988	Rincón de Valentín	Salto
1989	N° 40 de Montevideo	Montevideo
1989	Nocturno de Artigas	Artigas
1989	Nocturno de Paysandú	Paysandú
1989	Baltasar Brum (Anexo T. Gomensoro)	Artigas
1989	Anexo Departamental de Maldonado	Maldonado
1989	Nocturno de Las Piedras	Canelones
1989	Nocturno de Pando	Canelones
1989	Nocturno de San Carlos	Maldonado
1989	Nocturno de Melo	Cerro Largo
1989	Nocturno de Florida	Florida
1989	Nocturno de Salto	Salto
1989	Nocturno de Tacuarembó	Tacuarembó
1989	Rural de Piedras Coloradas	Paysandú
1989	Nocturno de Rivera	Rivera
1989	N° 2 de San José	San José
1989	Rincón de la Bolsa	San José
1989	Rural de La Charqueada	Treinta y Tres
1990	Palmar	Soriano
1990	Nocturno de Mercedes	Soriano
1990	N° 3 de Paysandú	Paysandú
1990	Rural comunitario de Cerro Pelado	Rivera
1990	N° 5 de Salto	Salto
1990	Rural de Conchillas	Colonia
1991	Rural de San Antonio	Salto
1991	La Coronilla	Rocha
1992	N°1 de Shangrilá	Canelones
1992	N° 42 de Montevideo	Montevideo
1992	N° 44 de Montevideo	Montevideo
1992	N° 45 de Montevideo	Montevideo
1992	N° 46 de Montevideo	Montevideo
1992	Colonia Nicolich	Canelones
1992	N° 2 de La Paz	Canelones
1992	N° 2 de Solymer	Canelones
1992	N° 2 de Maldonado	Maldonado

1992	Nº 4 de Paysandú	Paysandú
1992	Nº 2 de Fray Bentos	Río Negro
1992	Nº 2 de Young	Río Negro
1992	Nº 4 de Tacuarembó	Tacuarembó
1992	Centro Educativo Integrado de Sequeira	Artigas
1992	Colonia Miguelete	Colonia
1992	Nº 2 de Las Piedras	Canelones
1992	Nº 3 de Melo	Cerro Largo
1992	Nº 2 de Durazno	Durazno
1992	Nº 43 de Montevideo	Montevideo
1992	Nº 47 de Montevideo	Montevideo
1992	Nº 48 de Montevideo	Montevideo
1993	Toledo	Canelones
1993	Rural de Masoller	Rivera
1993	Nº 5 de Tacuarembó	Tacuarembó
1993	Villa Cardal	Florida
1993	Nº 3 de San José	San José
1993	San Luis	Canelones
1993	Centro Educativo Integrado Grecco	Río Negro
1994	Nº 6 de Salto	Salto
1993	Nº 41 de Montevideo	Montevideo
1994	Nº 49 de Montevideo	Montevideo
1994	Nº 2 de Dolores	Soriano
1994	Nº 2 de Treinta y Tres	Treinta y Tres
1994	Nº 2 de Flores	Flores
1994	Nº 4 de Rivera	Rivera
1995	Nº 3 de Florida	Florida
1995	Nº 5 de Paysandú	Paysandú
1994	Nº 50 de Montevideo	Montevideo
1995	Nº 51 de Montevideo	Montevideo
1995	Nº 2 de San Carlos	Maldonado
1995	Nº 2 de Rocha	Rocha
1996	Nº 52 de Montevideo	Montevideo
1996	Centro Educativo Integrado Bernabé Rivera	Artigas
1996	Nº 54 de Montevideo	Montevideo
1996	Nº 3 de Maldonado	Maldonado
1996	Pueblo Gallinal	Paysandú
1997	Nº 55 de Montevideo	Montevideo
1997	San Antonio Centro Educativo Integral	Salto
1997	Nº 2 de Paso de los Toros	Tacuarembó
1997	Nº 3 de Artigas	Artigas
1998	Playa Pascual	San José
1998	Nº 56 de Montevideo	Montevideo
1998	La Floresta	Canelones
1999	Nº 53 de Montevideo	Montevideo
1999	Nº 57 de Montevideo	Montevideo
1999	Nº 27 Montevideo (anexo)	Montevideo
1999	Nº 58 de Montevideo	Montevideo
1999	Nº 2 de Santa Lucía	Canelones
2000	Nº 4 de Artigas	Artigas
2000	Nº 2 de Bella Unión	Artigas
2000	Médanos de Solymar	Canelones
2000	Colonia Lavalleja (Anexo Rincón de San Valentín)	Salto
2000	Nº 2 de Santa Lucía	Canelones
2001	Nº 4 de Maldonado	Maldonado
2004	Nº 2 de Chuy	Rocha

2001	Centro Educativo Integrado de Pueblo Lavalleja	Salto
2002	N° 2 de Atlántida	Canelones
2002	N° 2 de Pando	Canelones
2002	Rural de Curtina	Tacuarembó
2003	N° 2 de Carmelo	Colonia
2003	N° 5 de Maldonado	Maldonado
2003	Rural de Cahpicuy	Paysandú
2003	Centro Educativo Integrado	Paysandú
2003	N° 6 de Paysandú	Paysandú
2001	N° 59 de Montevideo	Montevideo
2001	N° 60 de Montevideo	Montevideo
2003	N° 61 de Montevideo	Montevideo
2004	N° 2 de Colonia	Colonia
2004	Juanicó	Canelones
2004	N° 4 de Canelones	Canelones
2004	N° 1 de Parque del Plata	Canelones
2004	N° 62 de Montevideo	Montevideo
2004	N° 63 de Montevideo	Montevideo
2004	N° 64 de Montevideo	Montevideo
2005 (2006) ^[1]	N° 3 de Treinta y Tres	Treinta y Tres
2005	Centro Educativo Integrado de Javier de Viana	Artigas
2005	N° 2 Juan Lacaze	Colonia
2005	N° 2 del Pinar	Canelones
2005	N° 7 de Paysandú	Paysandú
2006	N° 3 de Fray Bentos	Río Negro
2006	N° 5 de Rivera	Rivera
2006	N° 7 de Salto	Salto
2005	N° 65 de Montevideo	Montevideo
2007	N° 66 de Montevideo	Montevideo
2008	N° 2 de Salinas	Canelones
2008	Pueblo Porvenir	Paysandu
2008	N°3 de Rocha	Rocha
2008	N°67 de Montevideo	Montevideo
2008	N°68 de Montevideo	Montevideo
2008	N°69 de Montevideo	Montevideo

[1] Año de Oficialización.

ANEXO N° 8

CÁTEDRA “ALICIA GOYENA”

ORIGEN

Fue inaugurada el 15 de setiembre de 1986 por iniciativa de un grupo de docentes para honrar la memoria de la eximia Profesora Alicia Goyena.

OBJETIVO

Ser un centro de integración docente para jóvenes y adultos que eleve el nivel de la educación poniéndose a la vanguardia de todas las formas de expresión artísticas, culturales y pedagógicas dentro del marco de gratuidad y laicidad que caracterizan la educación pública.

Sus actividades están dirigidas fundamentalmente a apoyar la gestión docente facilitando su actualización y perfeccionamiento, así como brindar a los alumnos de la enseñanza media un ámbito propicio para divulgar sus logros.

Promocionar la vida artística y científica de la cultura nacional cobijando y brindando oportunidades a científicos y artistas plásticos y musicales.

PÚBLICO

Sus actividades están dirigidas fundamentalmente a apoyar la gestión docente facilitando su actualización y perfeccionamiento brindando a su vez a los alumnos un ámbito propicio para divulgar sus logros.

PROCESO FUNDACIONAL

Transcurría el año 1983 cuando un distinguido y numeroso núcleo de docentes propuso la creación de una Cátedra para hacer perdurar la memoria de Alicia Goyena, formándose el expediente 3/11182/83.

La idea era establecer un aula magna en la que se dictaran conferencias, ubicándola en la Sala del Antiguo Instituto Batlle y Ordóñez. El expediente, archivado al cabo de un penoso deambular, fue encontrado por la Insp. General Docente, prof. Rolina Ipuche Riva, quien lo elevó al Consejo de Educación Secundaria con estas palabras: “Creemos llegado el momento de acelerar este trámite y elevar el expediente para que el Consejo se sirva de tomar resolución, no extendiéndonos sobre la justicia y el símbolo que significarían el homenaje académico a una personalidad que fue tradicional orgullo de la docencia nacional”.

Elevado el petitorio, al Consejo Directivo Central éste autorizó la creación de la Cátedra, Resolución N° 134 Acta 75 del 5 de diciembre de 1985 radicándola en Educación Secundaria y encomendando a dicho Consejo su instrumentación “dentro de las posibilidades locativas de dicho Consejo”.

En 1985 la Dirección General de Educación Secundaria desempeñada por la profesora María Ester Cantonet, decidió el traslado del Departamento de Documentación Estudiantil que funcionaba en la casa de Alicia Goyena y que ésta legara a Educación Secundaria, disponiendo su restauración.

La obra de recuperación de la finca así como su reacondicionamiento estuvo bajo la dirección de la Arq. Cristina Calzolari.

La dirección General dispuso que toda la finca albergara la Cátedra que se bautizó como “**Cátedra Alicia Goyena**” con la finalidad de que artes, ciencias y letras encontraran un foro abierto a altos objetivos docentes.

Se dispuso además que la **Biblioteca Juvenil** que funcionaba en el ámbito de la Biblioteca Cen-

tral se trasladara a la Cátedra, manteniendo así la primera biblioteca recreativa circulante de Educación Secundaria destinada a satisfacer el ocio útil de alumnos y docentes.

Se creó una **Sala de lectura, una Sala de Video, dos Salas de Exposiciones y una Sala de Conferencias.**

La Cátedra Alicia Goyena alberga mueble y utensilios de gran valor artístico e histórico, muchos de ellos pertenecientes a la Prof. Goyena. El escritorio coronado por la lámpara de ónix, dos de sus bibliotecas, el sofá donde descansaba, todo presidido por el tradicional cuadro de Rodó del autor Casanova Clerch, engalanan la dirección actual.

ALICIA GOYENA

La personalidad de **Alicia Goyena** es una de las más ricas que puede ofrecer la de por sí fecunda historia de la educación uruguaya, sin embargo realizar su síntesis biográfica no es fácil porque en su vida se impone el sello de una austeridad y humildad que la hicieron rehuir a las estridencias y de la acción que busca reconocimiento de los otros.

Su tarea sólo se puede apreciar como un todo, como una labor de cada minuto dedicada al empeño de estimular las almas hasta alcanzar plenamente su perfil propio. El testimonio de múltiples generaciones de Enseñanza Secundaria, así como el de distinguidos profesores e intelectuales que actuaron junto a ella, dan fe de sus altas virtudes de educadora.

Nació el 22 de enero de 1897 y se inició en la docencia en 1918 como profesora de Historia Americana. Se había formado en el mismo Instituto que habría de dirigir años más tarde. La ley que lo había creado respondió a la necesidad de incorporar a la mujer a la vida cultural y social activa, en un momento en que tal derecho, tan indiscutible hoy en día, aún esperaba en muchos países pasar del plano de los principios generales al de la ejecución concreta. Al logro de ese fin dedicó su talento y su vida Alicia Goyena.

En 1922 ocupó la Cátedra de Literatura, sucediendo en el cargo a la poetisa María Eugenia Vaz Ferreira, quien había sido su profesora y la consideraba su alumna predilecta. De su modalidad docente reproducimos lo que expresa una de sus alumnas, la Sra. Sara Vaz Ferreira de Echevarría: *“Era excelente, buena crítica, en ocasiones autora. Nada más ajeno a su modalidad que la de profesor adocenado, mero transmisor de conocimientos envasados; a la manera socrática hacía*



engendrar las almas”. Durante aquellos años de profesorado fue desarrollando y manifestando su personalidad y su concepción humanista de la docencia hasta ser, al decir de Petit Muñoz, “la autoridad natural, sino todavía administrativa de aquella casa”.

Paralelamente, y ya en la década del 30, bajo el gobierno de Terra, se desempeña como Secretaria de Redacción de la revista “Ensayos”, publicación impulsada por un grupo de profesores con el objeto de promover y preservar los valores culturales y cívicos de la nación. Allí se publican algunas de sus pocas pero lúcidas páginas sobre teoría de la educación; para ella la teoría se formulaba en la práctica, en la vida misma. Fabbri de Cressatti, ha definido su postura frente al hecho educativo como una “Pedagogía del respeto” y recuerda lo que dice la propia Alicia Goyena al respecto en el número 16 de la citada revista: “La Enseñanza Secundaria trabaja principalmente sobre las aristas nacientes de un núcleo interior no muy bien definido. [...] Enseñar aprendiendo, investigar junto al alumno, a título de ejemplo y escuela de acción, de trabajo y aptitudes, con absoluta sinceridad para sus propios errores, falsas vías o fracasos: saber dudar.

La seguridad dogmática y la suficiencia llegan a producir deformaciones aún de alcance moral... Todo esto con un fin: *“La personalidad como coronamiento de promoción individual y el ensayo de sí mismo”.*

Estos principios guiarán su acción desde 1944, cuando fue designada Directora del I.B.O;

impuso un estilo de Dirección que se ha hecho ejemplar. Hizo del liceo un auténtico hogar para sus alumnas y ella misma, cuyas jornadas de trabajo no estaban sujetas a horarios determinados. Su espíritu maternal era bien conocido por las alumnas a las que acompañaba en sus angustias y realizaciones. Los profesores reconocían su tino directriz y la solvencia moral e intelectual en que se sustentaba. Supo crear un orden apacible, logrando sin imposiciones desconsideradas, una eficacia emanada del ejemplo y, en suma, un clima adecuado para el desarrollo de la inteligencia y del espíritu.

Por eso, su obra perdurable está en el alma de las generaciones de mujeres formadas a su sombra y a través de ellas, se proyecta más allá del tiempo hacia la sociedad toda.

En 1962, contraviniendo su voluntad, se le tributó un multitudinario homenaje con motivo del cincuentenario del I.B.O. A él adhirieron centenares de alumnas y ex alumnas y docentes de todas las épocas del Instituto, así como otras figuras destacadas de la intelectualidad nacional.

En 1977, luego de 33 años al frente del Instituto y de casi 60 al servicio de la Educación falleció en Montevideo el día 6 de junio, apenas unos meses después de haber sido retirada por la fuerza de su puesto de Directora en el I.B.O.

Había llegado la hora de la Historia a la que sólo pasan los que lo merecen. En 1978 la O.E.A. le confiere post-mortem un Diploma honorífico *“en reconocimiento a su eximia labor en pro de la integración de la mujer en el desarrollo nacional”*.



ANEXO N° 9

LA BIBLIOTECA CENTRAL EN EL MARCO EDUCATIVO

La **Biblioteca Central de Educación Secundaria**, única institución nacional al servicio del educando y del docente de la Enseñanza Media, tiene como objetivo principal difundir la información y el conocimiento en sus diversas áreas.

Planifica y organiza sus servicios, con el fin de constituirse en un instrumento de apoyo, interviniendo ágil y eficazmente en el desarrollo y destino de la educación.

Esta tarea continua y siempre innovadora tiene su historia. Desde su fundación en el año 1885, inició su actividad implementando una política formativa-informativa en la órbita de la Universidad.

Gran parte de su fondo es de contenido humanista, contando con valiosas colecciones donadas por Alfredo Vásquez Acevedo, Luigi de Steffani, José Pedro Segundo, Elzear Giuffra, José Carlos Montaner, Dinora Echániz, etc.

En 1911 con la inauguración del Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (en la calle Eduardo Acevedo casi Guayabos) se traslada a este local donde se ubica actualmente.

Recién en 1935, la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria se separa de la Universidad Mayor pasando a ser la **Biblioteca Central de Educación Secundaria**.

A partir de ese año la Biblioteca fue tomando su actual perfil.

En marzo de 1946, el Director, Bibliotecario y Profesor Miguel Angel Piñeyro comenzó el proceso de organización sistemática de su colección, inventariando, clasificando y catalogando lo existente de acuerdo a normas técnicas internacionales que rigen en el campo bibliotecológico.

Estas reglas normalizan las entradas de la información, agrupándolas temática y numéricamente, para el catálogo y el estante respectivamente,

lográndose su conveniente control y difusión. (Reglas de Catalogación Angloamericanas, Sistema Decimal Dewey, Lista de Encabezamientos de Materia de la Unión Panamericana, etc.)

A partir de 1982 la Biblioteca Central pasa a ser eje de un Sistema de Bibliotecas Liceales de Educación Secundaria.

Su planificación está orientada a fomentar la interrelación bibliotecaria, permitiendo un mecanismo de coordinación y cooperación, mediante la descentralización de sus servicios y la centralización de procesos técnicos adoptando pautas de trabajo comunes en materia de Reglamento de Préstamos, Formularios, Fichas e Inventarios aplicados al control y manejo de la información evitando duplicación de recursos.

Entre los principales logros de esta política se destaca:

- * Existe un relevamiento y diagnóstico de todas las bibliotecas liceales, que abarca las siguientes variables: recursos materiales, recursos humanos, infraestructura edilicia y recursos técnicos.
- * Se realizaron varios cursillos y talleres de capacitación para encargados de bibliotecas liceales, procurando una normalización de procedimientos y un mejor aprovechamiento de recursos.
- * En el marco de competencia de este Sistema las Autoridades de Secundaria canalizan hacia la Biblioteca Central las solicitudes de asesoramiento a los diversos liceos.

- * A partir de 2004 se realizan talleres en la Cátedra Alicia Goyena para encargados de bibliotecas liceales con la finalidad de brindar pautas de trabajo en lo referente a inventario, reglamentos de descarte, de préstamo, etc. Para la normalización de los procesos técnicos se trabaja con la base de datos bibliográfica «TEXTOS» realizada por el Depto. Técnico de la Biblioteca Central y se procede a la entrega de un CD que contiene la citada base de datos.
- * A partir de 2007 se crea la figura del Profesor Orientador Bibliográfico (P.O.B.) a través de un llamado de Aspiraciones realizado por el Consejo de Educación Secundaria a los efectos de la atención de las bibliotecas liceales bajo la supervisión y coordinación técnica de la Biblioteca Central.
- * A mediano plazo, se espera contar con el nombramiento propuesto de Bibliotecólogos Zonales para la coordinación y supervisión de la labor bibliotecaria, así como, el procesamiento informático de todas las obras existentes en cada dependencia. Esto permitirá el control del acervo bibliográfico de Educación Secundaria y su contribución al Sistema Nacional de Información.

Su colección, próxima a los 120.000 volúmenes, es de las más ricas y variadas del país. Sirve al estudiantado de Enseñanza Media y Superior, docentes, investigadores y público en general. Se mantiene actualizada mediante compras periódicas.

Está organizada en áreas con características especiales:

La Colección General ofrece material cuya importancia radica en sus valores eminentemente humanísticos.

La Sección de Lengua Francesa es una de las más completas en Literatura, y en Historia en lo relacionado especialmente con la Revolución Francesa de 1789.

Se ha destinado un espacio físico en la Sala de Lectura con el fin de brindar al estudiante de Educación Secundaria material actualizado y el especialmente recomendado en las bibliografías de los programas.

Los alumnos del Instituto de Profesores «Artigas» y Docentes en general, cuentan con una colección seleccionada de obras básicas para su formación.

Su hemeroteca incluye desde publicaciones periódicas actuales como «Investigación y Ciencia» hasta históricas, por ejemplo «Anales de la Universidad» y «La Revue des Deux Mondes».

El catálogo diccionario, en el que se encuentran representadas todas las obras que posee la Biblioteca a disposición del público, recupera la información por medio de fichas de autor, título y materia ordenadas alfabéticamente. El usuario es asesorado por personal especializado que lo adiestra en la búsqueda en las diferentes secciones.

Posee una Sala de Lectura para 100 usuarios, apta a todo público, teniendo como único requisito para su uso la presentación del documento de identidad.

Su planta física, ubicada en Eduardo Acevedo 1427, ocupa una superficie de 550 metros cuadrados con 3.500 metros de estanterías.

Actualmente dado los avances tecnológicos, la Biblioteca Central posee una Base de Datos que se puede consultar a través de Internet y que se actualiza periódicamente.

En fecha próxima, se incluirán en dicha Base de Datos 24.228 títulos correspondientes a la Colección General y 10.852 de la Sección de Lengua Francesa.

SERVICIOS DE EXTENSION:

Con el auspicio de UNESCO, se organiza y administra el servicio de **CAJAS VIAJERAS**. Este consta de ocho cajas-biblioteca que contienen una colección recreativa, actualizada y atractiva de cerca de 100 libros, para uso de alumnos, docentes y padres. Dichos módulos permanecen aproximadamente un año en cada Biblioteca liceal de Montevideo e Interior.

Con el Convenio suscripto entre el Consejo de Educación Secundaria y ANTEL se instaló un **Centro de Acceso a la Sociedad de la Información (CASI)** urbano en la Biblioteca Central. Con este Centro se aspira a contribuir a la superación de la «brecha digital» en nuestro país, facilitando el acceso a las nuevas tecnologías de la información a un amplio espectro de la comunidad educativa a través de la prestación de servicios de capacitación en informática, uso de equipos informáticos y acceso a Internet.

Lic. Mary Cardozo. Encargada de la Dirección de la Biblioteca Central de Educación Secundaria

ANEXO N° 10 CENTRO DE LENGUAS EXTRANJERAS

Los Centros de Lenguas Extranjeras desarrollan actividades educativas en el marco de los planes de estudio vigentes en la enseñanza pública para alumnos del Ciclo Básico de turnos diurnos de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional. En ellos se enseña: Francés, Italiano, Portugués y Alemán. Desde el Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” se definen las líneas de acción de todos los Centros.

La enseñanza está organizada en base a cursos opcionales de tres años, a razón de dos sesiones semanales de una hora y media reloj, cada una.

Cada curso está estructurado en módulos. Al final de cada uno, los estudiantes rinden una prueba que certifica los conocimientos adquiridos.

Al cabo de los tres años de estudio, si todos los módulos fueron aprobados, se otorga un diploma que acredita un nivel de conocimiento básico.

El Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” fue creado por Acta N° 8, Resol. 54 del Consejo Directivo Central de ANEP, de fecha 7 de marzo de 1996, luego de que en 1995 ese Consejo estableciera la obligatoriedad del estudio del inglés como única lengua extranjera en el Ciclo Básico. En el Acta mencionada se establece que “*dicho Programa dependerá del Consejo Directivo Central*”. La posterior creación de la Gerencia de Programas Especiales y Experimentales (Acta 19, Resol. N° 9 del 10 de mayo de 1996) lo situó en la órbita de dicha Gerencia.

Se fundamenta su creación, en el propósito de “*ofrecer a estudiantes del Ciclo Básico [...] la posibilidad de acceder al estudio*” de Francés, Italiano y Portugués, en el marco de las tendencias mundiales que preconizan el plurilingüismo.

En el año 1999 se incluyeron cursos de Alemán que, en un principio son dictados únicamente en el CLE N° 1 y que luego se extienden al CLE de Paysandú, en el año 2005 y al de Solymar Norte, en 2008.

Por resolución de CODICEN de fecha 9/11/05 se transfirió, de la órbita de CODICEN al Consejo de Educación Secundaria, el Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” y se encomendó a dicho Consejo implementar la estructura de gestión técnica y administrativa del mismo, según sus proyecciones.

Este proyecto, en todas las dimensiones que implica el quehacer educativo, tuvo como impronta la innovación. Su propia condición de inédito en la educación Media Pública, lo habilitaba a ello.

En el Interior del país se han establecido convenios con las Intendencias Municipales mediante los cuales, en la mayoría de los casos se brinda, por parte de las mismas, el local para la sede del Centro, un funcionario administrativo y uno de servicio.

Actualmente existen 19 Centros de Lenguas: 6 en Montevideo y 13 en el Interior. Se están realizando las gestiones para la apertura de otros 4 en el Interior del país.

Inscripción en 2007

Alemán	264	estudiantes
Francés	2063	estudiantes
Italiano	3089	estudiantes
Portugués	4003	estudiantes
Total	9.419	estudiantes

Cantidad de profesores

Alemán	4	
Francés	43	
Italiano	49	
Portugués	74	
Total	170	profesores

Es un espacio en el que se busca potenciar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del Sistema Público.

A través de la enseñanza que se brinda en los Centros de Lenguas, se tiende a:

- brindar una formación en lenguas extranjeras en la que el educando sea agente activo de su proceso de aprendizaje.
- desarrollar competencias que le permitan acceder a las fuentes del conocimiento en sus lenguas originales a partir del desarrollo de un importante grado de autonomía.
- formar un individuo motivado para proseguir el estudio de estas lenguas en niveles superiores.

Los profesores, a partir de las salas docentes, son quienes elaboran los programas, el material didáctico y las pruebas de evaluación, que se realizan a nivel nacional y que al igual que los Coordinadores de los Centros, realizan propuestas y reflexionan sobre sus propias prácticas educativas.

Con el egreso de la primera generación de los estudiantes de Francés de los Centros de Lenguas Extranjeras en el año 1998 se concretó un proyecto llevado a cabo por el equipo de profesores de francés de dichos Centros: dos alumnos seleccionados por los docentes pudieron viajar a Francia en el marco de un intercambio cultural con el Liceo Uruguay-Francia de la ciudad de Avon. Desde el año 1998 y hasta la generación

2007, 45 estudiantes uruguayos y 45 estudiantes franceses han podido beneficiarse de este intercambio. Durante tres semanas, los jóvenes uruguayos viven insertos en una familia francesa que prepara para ellos un programa de actividades que les permite, no solamente mejorar considerablemente su capacidad de comunicación en francés, sino descubrir las costumbres y la cultura francesas en sus más variadas manifestaciones: visita de monumentos históricos, paseos turísticos, vida en familia, descubrimiento de la gastronomía francesa. Como contrapartida, los alumnos uruguayos reciben cada año a los estudiantes franceses del Liceo Uruguay-Francia. También durante tres semanas las familias uruguayas junto con el equipo de profesores de los Centros de Lenguas, organizan un programa de actividades que les permita a estos jóvenes descubrir nuestro país y su cultura. Para llevar adelante este proyecto el equipo de profesores de Francés de los Centros de Lenguas Extranjeras debió enfrentar el desafío de las dificultades financieras. Para ello contó y cuenta actualmente con el apoyo de instituciones como la Embajada de Francia y la Asociación Nacional de Profesores de Francés, así como de diversas empresas uruguayas y francesas.

Actualmente, desde el Programa se están evaluando las condiciones existentes para ampliar la oferta educativa.

Profesora Ana Moreno

Directora Coordinadora del Centro de Lenguas Extranjeras.

ANEXO N° 11 EDUCACIÓN FÍSICA

El 25 de noviembre de 1889, año en que se sancionó la Ley Orgánica que creó la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad, se estableció que los cursos tendrían una extensión de seis años, estando la asignatura “Gimnástica” en cinco de ellos.

En el año 1906, Eduardo Acevedo, Rector de la Universidad y Carlos Vaz Ferreira, Decano de la Enseñanza Secundaria, realizaron la primera propuesta de liceos para todo el país e indicaron que Educación Física debía estar en el liceo (en los cuatro años) y no en los estudios preparatorios para las Facultades (dos años siguientes).

En el año 1912 Batlle y Ordóñez decreta la creación de liceos en las capitales departamentales del país, señalando que debía incorporarse una asignatura que se llamaría “Educación Física” o “Gimnástica o “Ejercicios Físicos. “ El carácter de inclusión implicaba que la asignatura dentro del régimen de Evaluación y Pasaje de Grado no generaba nota, ni sanción, se aprobaba por asistencia, dado que sus contenidos eran esencialmente prácticos, gimnasia en relación con la salud y una mínima iniciación deportiva.

Esta modalidad persistió en el Plan de 1941 en el cual se había segregado la Universidad de Educación Secundaria, manteniéndose la asignatura en los cuatro años sin sanción y sin estar en bachillerato.

En el año 1972, cuando se aprobó la ley de Educación, se incorporó Educación Física con el mismo estatus curricular que el resto de las asignaturas (evaluaciones, planes y programas).

Hasta ese momento, las/os docentes de Educación Física que dictaban la asignatura en Enseñanza Secundaria, dependían en todo sentido de la llamada Comisión Nacional de Educación Física y los lineamientos programáticos se

enmarcaban en la concepción de estado del presidente Batlle y Ordóñez (1903-1907 y 1911-1915), que contempló las áreas de recreación y cultura física entre las políticas sociales desarrolladas. El modelo se basó fundamentalmente en la propuesta de la Asociación Cristiana de Jóvenes (YMCA por su sigla originaria de los Estados Unidos): “mente sana en cuerpo sano” y se institucionalizó en la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en 1911.

En la segunda década del siglo, se implementa la fundación de plazas de deporte en todo el país y simultáneamente, Enseñanza Secundaria extiende sus liceos a las 19 capitales departamentales, incluyendo la asignatura “Ejercicios físicos” o “Gimnasia” en su currículum. Esta doble demanda exige la formación de “Maestros de Plazas de Deportes”.¹ Hasta el año 2002, fe-

¹ “La estrategia seguida difiere de la mayoría de los países del Cono Sur, que establecieron tempranamente sus institutos magisteriales en Educación Física. En Uruguay se optó por organizar cursillos de pocos días de duración, utilizándose el modelo de los Cursos de Líderes de la YMCA. Inclusive fueron docentes de esa institución los que dictaron distintas asignaturas de esos cursillos, consolidando la influencia de esa institución, siendo fundamental a esos efectos la designación de Jess Hopkins (Director del Dto. Físico de la YMCA de Montevideo) como Director Técnico y luego Asesor de la recién creada Comisión Nacional de Educación Física. Seis fueron esos cursillos que se organizaron desde 1920 a 1936 y de donde surgieron los llamados “Maestros de Plazas de Deportes” o “Maestros de Educación Física”, primeros docentes formados con sistematicidad en Uruguay. Serán dos años después del último cursillo (julio de 1938), cuando el Secretario de la C.N.E.F. Dr. Aníbal Roig presenta un proyecto de creación del Instituto Normal de Cultura Física, a imagen y semejanza de los cursos del Magisterio creados en el siglo anterior por el reformador de la escuela uruguaya, José P. Varela”. A. Gomensoro

cha en que el Instituto Superior de Educación Física pasa a integrar la Universidad de la República, la formación de profesoras/es está en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura primero y del de Deportes posteriormente.

En el año 1923 se sistematiza la formación docente de Educación Física, tarea que fue asignada a la Comisión Nacional de Educación Física, Institución que no dependía de la Educación Pública. La misma se encargaba de asignar los docentes a Educación Secundaria, quienes se ajustaban a sus lineamientos curriculares y programáticos, supervisados y evaluados por sus jerarquías técnicas las cuales funcionaban prácticamente en forma independiente de las orientaciones de los organismo de enseñanza, vale decir que igual situación se planteaba en Educación Primaria.

Una vez creadas las plazas de deportes, se constituyeron en el espacio público desde donde organizar, planificar y gestionar planes y programas con el modelo de campos de juego y de centros para la recreación norteamericanos. Fueron verdaderos centros comunitarios en la primera mitad del siglo, donde confluían el deporte, la educación física, la recreación y la cultura. Fueron también las aulas de la Educación Física liceal. Cuando en los años cincuenta decaen las inversiones en políticas públicas por parte del estado, las plazas comienzan a perder su rol integrador y a perder su capacidad de socialización.

El modelo disciplinador e higienista entra en crisis y ya no satisface las necesidades y demandas sociales. En los 60, a partir de esta coyuntura se da la aparición de nuevas formas de entender el fenómeno desde otras líneas ideológicas y teóricas en sintonía con las movilizaciones populares de la época. Proceso de reformulación interrumpido con el advenimiento del golpe cívico-militar.

En el año 1974 la asignatura adquiere carácter de obligatoria, se incorpora al currículo con los mismos requisitos que el resto de las asignaturas en cuanto al régimen de evaluación y pasaje de grado, y los docentes de Educación Física, pasan a depender jerárquica y técnicamente del Subsistema. La carga horaria para los cuatro cursos fue de dos horas curriculares y un fuerte componente de horas extra curriculares. Estas estaban destinadas a la organización de competencias deportivas tales como: gimnasia, básquetbol, voleibol, fútbol atletismo, cuatro horas por modalidad y por centro. Durante ese período se desarrollaron los Juegos Atléticos Deportivos Estudiantiles como parte del desarrollo de valores dominantes en la época: rendimiento, sacrificio, performance y obediencia. Contenidos

que se ajustaban al autoritarismo imperante, desestimulando la creatividad, la libre expresión, la actitud crítica y autonomía.

En el año 1976 se crea el Ciclo Básico, se mantiene el esquema de cuatro años (tres años de Ciclo Básico y el primero de Bachillerato Diversificado), los programas se reformulan y se inicia el escalafón docente de la Asignatura. En ese programa se incluye la propuesta imperante en el período de facto en la que se jerarquizan diferentes contenidos -marchas, formaciones, ordenes, etc.- manteniéndose un eminente carácter instrumental y volcado a la gimnasia formativa. Educación Física adquirió carácter curricular, lo que significó la participación de los docentes en las reuniones de profesores y su inclusión en el régimen de evaluación y pasaje de grado en todos sus términos.

En el año 1976 las/os profesoras/es son designados exclusivamente por el Consejo de Educación Secundaria y en concordancia dependen jerárquica y técnicamente del organismo.

Fue por tanto durante el período dictatorial que se incluyó la Educación Física como asignatura en igualdad de condiciones con respecto a las otras. Lamentablemente, la orientación era de carácter disciplinador y militarista, destacándose la "Bolilla 5" que fuera el buque insignia de la propuesta y simultáneamente, el centro de la resistencia docente al sentido profundo de la misma. La Bolilla 5 era exigida en cada visita inspectiva y es necesario destacar que muchas/os profesoras/es, se negaron a dictarla en sus clases, a pesar de las recomendaciones y sanciones recibidas como consecuencia.

Esta "entrada" al sistema en pleno período dictatorial, con una orientación militarista y con objetivos disciplinadores, junto a la no integración del profesorado de Educación Física en el Instituto de Profesores Artigas (1949), promovió una separación dentro del escenario educativo, dando lugar a que las/os profesoras/es de Educación Física se percibieran y fueran percibidas/os por fuera de la vida institucional, con una débil pertenencia al entorno educativo. Se acentúa esta percepción por la organización horaria de las clases, ubicadas a contra turno, por diversas razones, entre ellas de carácter locativo determinada por las carencias de instalaciones adecuadas que en la generalidad de los centros las ubican geográficamente distantes de las instituciones educativas.

Este distanciamiento de carácter objetivo y subjetivo, impidieron por mucho tiempo, la participación efectiva del docente de Educación Física de la vida institucional, del intercambio de información y saberes.

Otro aspecto de gran importancia era la percepción en el imaginario docente de que Educación Física como asignatura tiene como referencia objetivos propios, exclusivos, lo que la ubicaría por fuera desde el punto de vista curricular, lo que significó otro componente de aislamiento.

En el año 1985 se reestructura la actividad extra curricular de la asignatura, quedando ocho horas para desarrollar un solo deporte: Atletismo. Con respecto a las prácticas docentes, se mantiene el dictado de las clases a contra turno con iguales características edilicias las clases se dictan en general manteniendo la situación de exclusión y auto exclusión de los docentes.

En el año 1986 se reformulan los programas, pero igualmente se mantiene el carácter instrumental de la asignatura, eliminándose los contenidos militaristas referidos anteriormente.

En el año 1992 se revisan nuevamente los programas. En esta etapa se incorporan además de los contenidos tradicionales de carácter instrumental, unidades temáticas acrecentando el orden de dificultades del desarrollo de las conductas motrices, y se abre un espacio de transversabilidad disciplinar a través del núcleo variable que promueven la flexibilidad, la contextualización de los contenidos y el desarrollo del trabajo interdisciplinario.

En el año 1993 se implanta la Micro experiencia de Bachillerato en 8 centros que incluye la asignatura en 5 años, con una fuerte repercusión de corte didáctico-pedagógico y organizacional

En el año 1994 la actividad extracurricular pasa a denominarse Actividades Recreativas Deportivas, producto de la necesidad de respetar la diversidad de contextos e intereses de los alumnos, ampliando además el espectro deportivo.

En el año 1995 adquieren los cursos de primer año un carácter mixto con el fin de atender la necesidad de una educación integral e integradora, hasta llegar al total de los cursos y actividades. Existen aún hoy resistencias a las actividades mixtas.

La Reforma Educativa implementada entre los años 1996- 2004 implicó para la Educación Física un impacto positivo en términos de infraestructura edilicia, equipamiento y materiales educativos, acompañando las reformas de primer ciclo y segundo ciclo. Se mantuvieron las dos horas curriculares y dos horas extra curriculares por grupo, potenciando los contenidos curriculares y se crean los centros de interés. EN LA MICROEXPERIENCIA DE BACHILLERATO SE IMPLANTAN LOS CENTROS DE INTERÈS.

Se asignan horas de coordinación en relación a la unidad docente o "paquetes", cinco horas, potenciando los contenidos curriculares.

Este espacio de coordinación promueve el tratamiento interdisciplinario, intercambio de saberes, acuerdos pedagógicos, fortalece la inserción y el sentido de pertenencia del docente con el centro y contempla el aislamiento del docente. Aspectos centrales para abordar la problemática específica de la asignatura en el sistema. Sin embargo la falta de participación del cuerpo docente en las reformas, generó resistencias que impidieron avanzar en aspectos que podrían mejorar la calidad educativa.

En el año 2003, con la Transformación de Educación Media Superior (Plan 2003) Educación Física es llamada "Actividades deportivas recreativas" se ofreció a través de distintos centros de interés para que los /las estudiantes pudieran optar según posibilidades de horarios e intereses. La carga horaria adjudicada para 10 grupos, fue de 30 horas todas radicadas en el centro. Cada grupo debía ser atendido como mínimo de 2 horas semanales y las otras 10 se dedicaban a la organización de competencias, eventos, torneos incluyendo actividades de apoyo de participación comunitaria.

Este Plan, parte de un diagnóstico situacional contextualizado y del reconocimiento de una crisis en la educación especialmente en este nivel, percibido por los jóvenes como una "oferta débil. Es por ello que se proyectan algunos cambios fundamentales que tienen que ver con el marco conceptual, con una nueva organización del ciclo y apertura de nuevas ofertas de egreso, vinculadas a lograr cambios que sean equitativos en lo individual y colectivo. Al respecto se diseñó un currículo en torno a diferentes espacios curriculares llamados: de equivalencia, específico, exploratorio u opcional y el descentralizado, todos generadores de competencias generales y específicas. Atendiendo a este nuevo enfoque desde el espacio curricular descentralizado, las Actividades Físicas, Deportivas y Recreativas intentan diseñar programas que propendan al desarrollo de competencias generales y específicas.

Referente a la filosofía del nuevo plan, formación para la vida, las actividades físicas deportivas recreativas, constituyeron un espacio especialmente propicio para trabajar aspectos referidos a la salud a partir de la base biológica y de la práctica reflexiva que en este ciclo tienen. Estos aspectos permitieron desarrollar grados de concientización en relación con la adopción de modos de vida, mantenimiento y prevención, a

través de la organización y planificación por parte de los / las estudiantes de acuerdo a sus características personales.

Por otra parte los cambios temáticos, metodológicos y la organización de la enseñanza por Centro de Interés, permitieron enfoques más atractivos para los/las estudiantes ya que además de la elección de los deportes tradicionales (básquetbol, voleibol, handball, fútbol) permitieron también atender aquellas actividades que surgen de motivaciones coyunturales marcadas por la moda juvenil, (rollers, patinetas, malabarismos etc...) y o posibilitar el acercamiento y compromiso con el entorno a través de las actividades en la naturaleza.

En la medida en que se contemplaron los intereses de los /las estudiantes en una propuesta amplia y variada, permitió abordar el proceso de enseñanza y de aprendizaje atendiendo desde otros parámetros lógicos que favorecen además la implicancia de los alumnos/as en su propio proceso, en un encuadre contextualizado a través de una fuerte apuesta a la diversidad. "Educar para la diversidad" implica contemplar distintos niveles de capacidades, resultantes de las diferentes experiencias previas de los alumnos, de las diferencias anatómo fisiológicas, de los distintos intereses, motivaciones, o ritmos que tienen que ser atendidos de manera diferente. En tal sentido reafirma una vez más, que quedó atrás el enfoque disciplinado de décadas anteriores, basados en desplazamientos uniformes, y prácticas repetitivas poco interesantes y significativas.

En la Reformulación 2006, se mantiene el espacio de coordinación, los contenidos se organizan en unidades didácticas, sustentadas en cuatro ejes programáticos:

- Conocimiento del propio cuerpo. El cuerpo como unidad psicofísica es el referente fundamental de la Educación Física. El movimiento permite la construcción de numerosos aprendizajes en el ser humano a través de la interacción del cuerpo con el espacio y el tiempo. Esta construcción se realiza mediante una sucesión de experiencias educativas que se promueven a través de la exploración, la práctica y la interiorización, estructurando así el llamado esquema corporal.
- Mejora de la salud y calidad de vida. La actividad física supone no sólo la prevención de enfermedades, en su acepción más amplia, sino que se convierte en un factor sustantivo de la calidad de vida. Una de las funciones fundamentales de la Edu-

cación Física la constituye la estrecha relación entre la práctica sistemática de actividad física y la salud física, síquica y social.

- Actividad lúdica. El juego y el deporte se vuelven ejes centrales de la asignatura por su valor socializador y como dispositivo motivador en el estudiantado, colaborando con la inclusión y la retención en el centro educativo. Se vuelve a trabajar en encuentros deportivos con una lógica lúdica fortaleciendo la educación ciudadana.
- Expresión y comunicación. El lenguaje corporal a través del cuerpo permite interrelacionar el mundo interno con sus vivencias y percepciones con el mundo externo.

Acorde con lo antes mencionado se explora el concepto de Educación Física y la contribución de ella para un mejor conocimiento de sí mismo y su entorno. La adquisición de conocimientos teóricos (saber = conceptos), conocimientos prácticos (saber = procedimientos), y desarrollo de actitudes

Esta nueva concepción acompasa los cambios de fines y principio de siglo, modificando viejas estructuras e intentando consolidar la Educación Física por y a partir del movimiento. Para ello es necesario lograr una comprensión del principio de Unidad, este es el que da sentido a lo individual y a lo social a la autonomía de la persona y a la integración social.

El punto de partida de esta nueva concepción de la Educación Física- Deportiva se sustenta en el concepto de que el ser humano, la Educación y la Educación Física-Deportiva constituyen una unidad. Colabora en la formación de una personalidad integrada – en lo individual y lo social- de acuerdo con su particular originalidad y en función de los requerimientos presentes-futuros de la sociedad y la cultura. Procura facilitar que cada uno "realice" sus potencialidades o desarrolle todas sus capacidades "cognitivo-socio-afectiva-motoras" en función del bienestar personal-general y la salud.

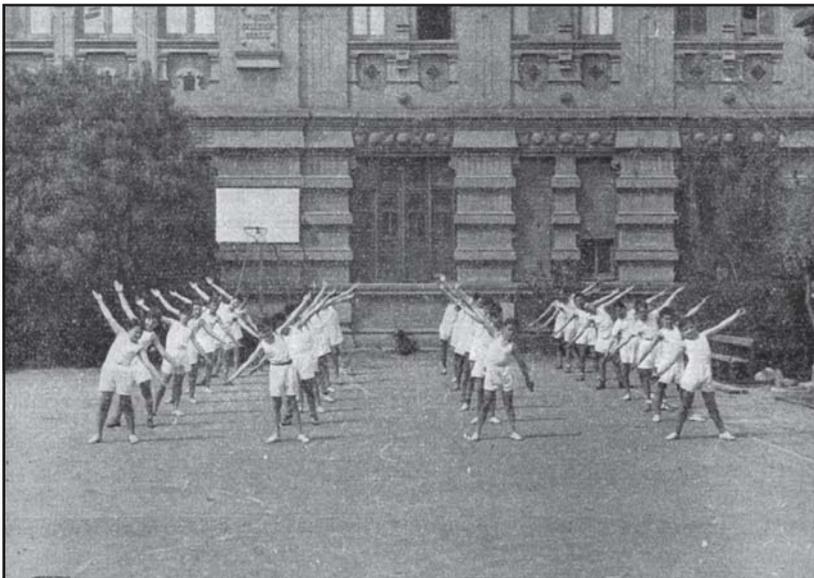
Desde un enfoque epistemológico la Educación Física, durante años, estuvo al amparo de la Medicina, como medio de salud, sí consideramos que se nutría de ciencias como la anatomía y la fisiología, paso a paso se ha dirigido hacia las ciencias pedagógicas. Su curriculum se ha ido enriqueciendo por la pedagogía, la psicología, la didáctica, la teoría de sistemas, la teoría de la comunicación, la antropología, la sociolo-

gía, etc., junto a las materias que tienen pretensiones autonómicas como la teoría de la actividad física.

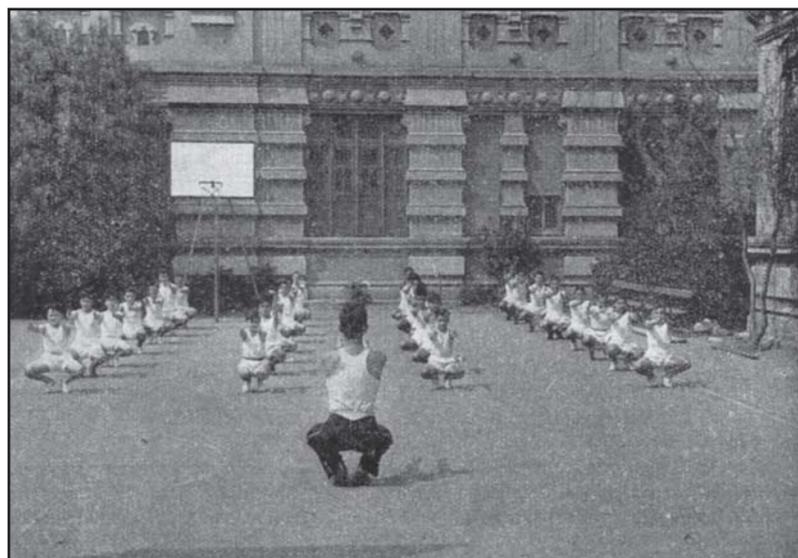
A modo de conclusión se puede decir que la asignatura, en la medida en que ha sido contemplada en todas las instancias de innovaciones curriculares, viene acompañando los procesos de transformación que se han dado en Educación Secundaria, tanto en el Ciclo Básico como

en Segundo Ciclo. Por otra parte estas transformaciones le han permitido a la disciplina, trascender, traspasar las fronteras históricamente trazadas, contribuyendo en el quehacer del profesor de Educación Física, que lo llevó a insertarse no sólo en la institución educativa, sino también en la dimensión académica y organizativa.

Inspección de Educación Física



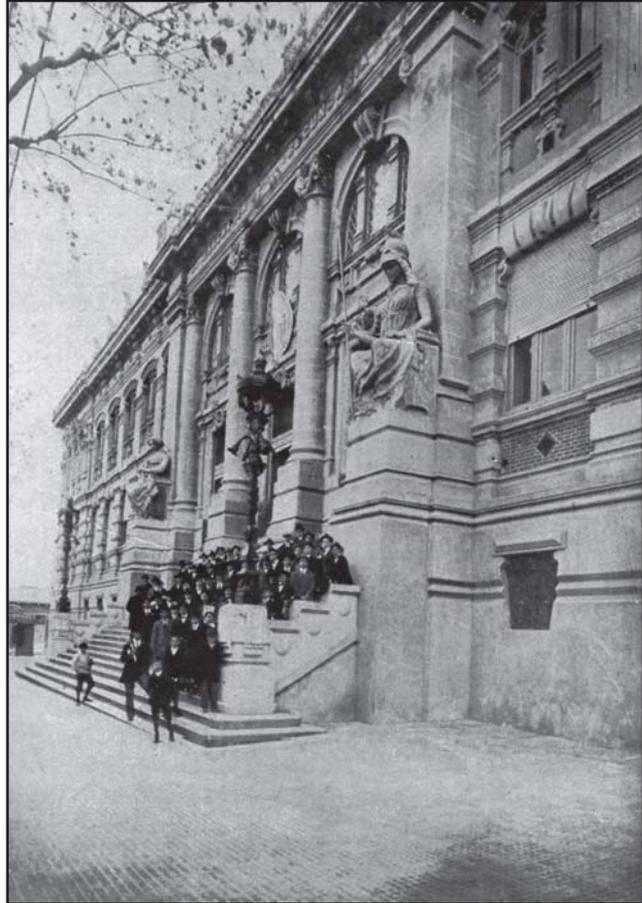
Clase de gimnasia liceal



Una clase de gimnasia en el Instituto "Alfredo Vásquez Acevedo"



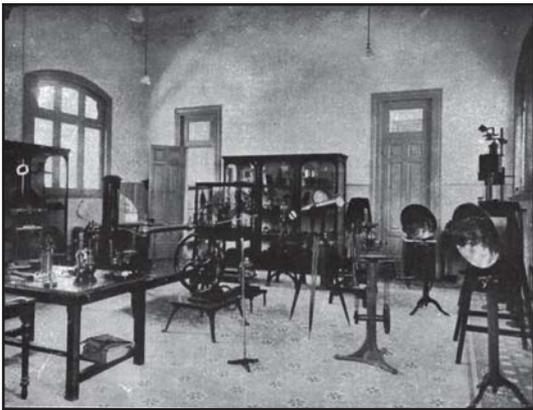
12. ANEXO FOTOGRÁFICO
Fotos tomadas del “*Libro del Centenario*”, 1925.



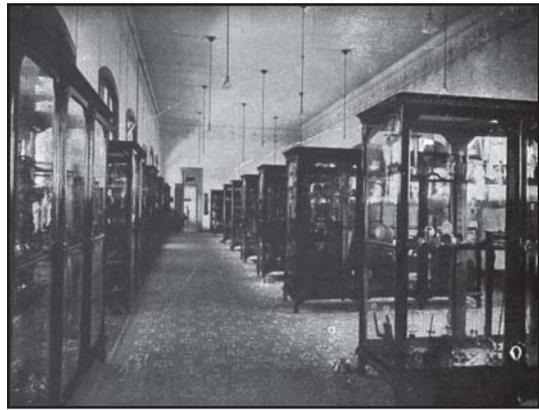
Frente del edificio ocupado por la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria en 1925



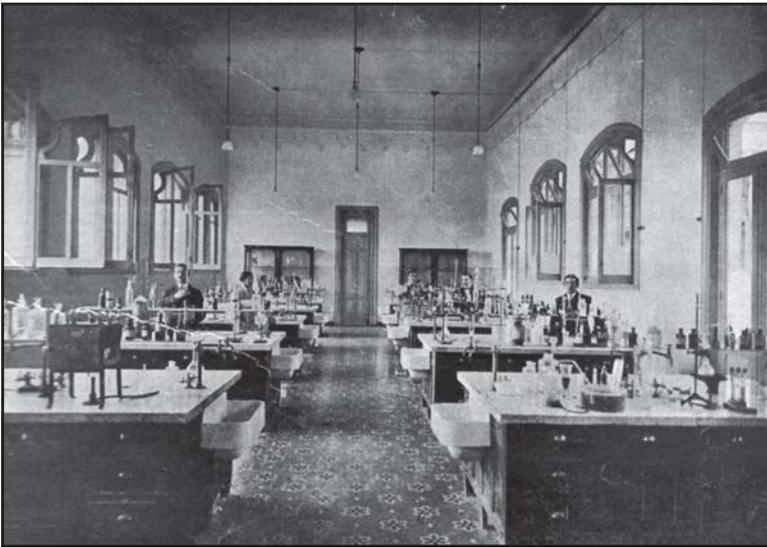
Edificio que ocupaba la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria



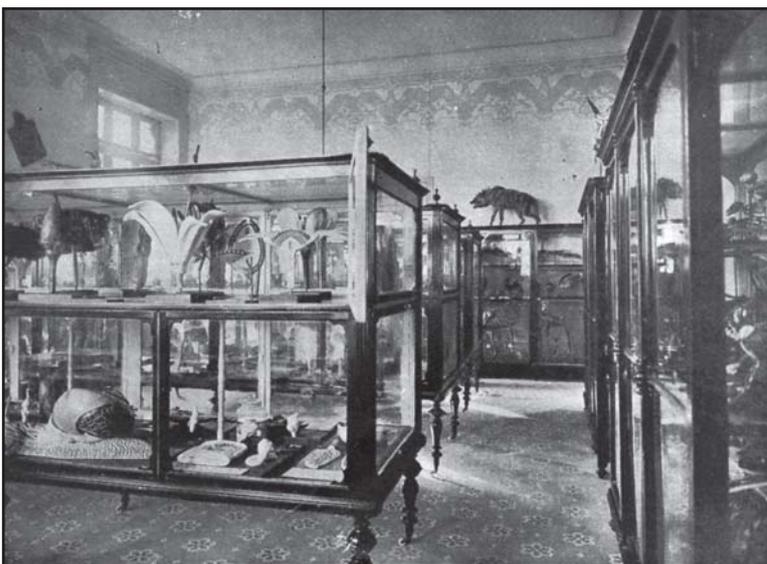
Vista parcial del Gabinete de Física de la Sección de E. Secundaria y Preparatoria



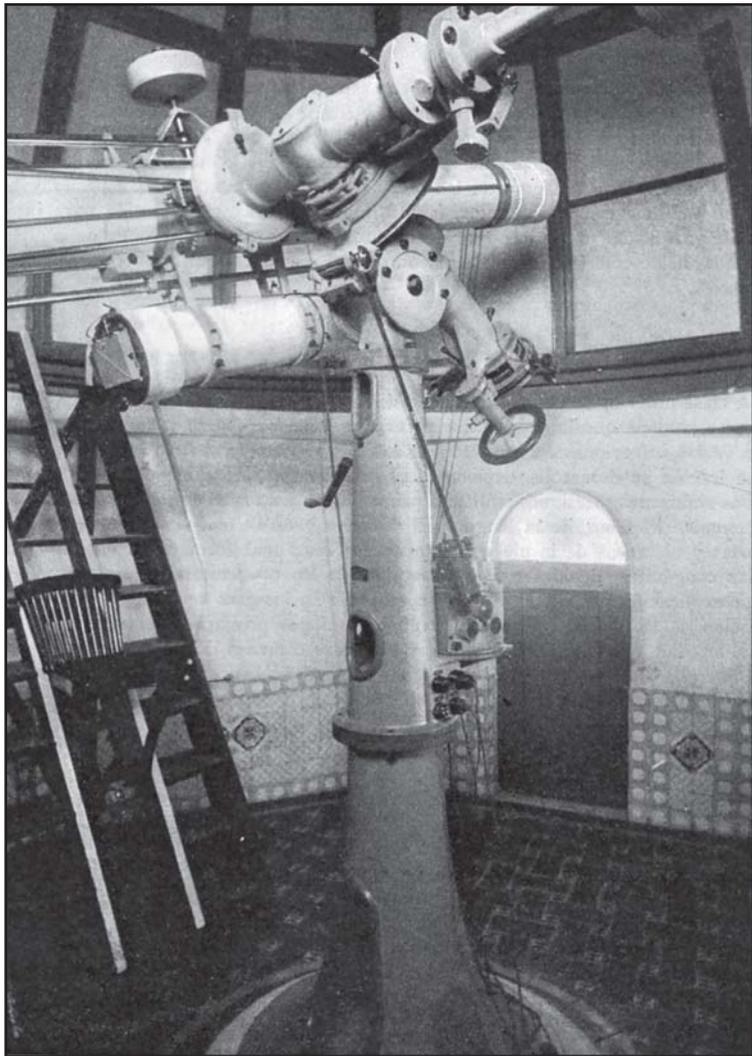
Aspecto general del Gabinete de Física de la Sección de E. Secundaria y Preparatoria



Laboratorio de Química de la S. de E Secundaria y Preparatoria



Sala del Museo de Historia Natural



Interior de la cúpula. Ecuatorial y
escalera de observación.
(Observatorio del IAVA)



Detalle del Museo de
Historia Natural
del Instituto
"Alfredo Vásquez Acevedo"



Uno de los patios de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, IAVA

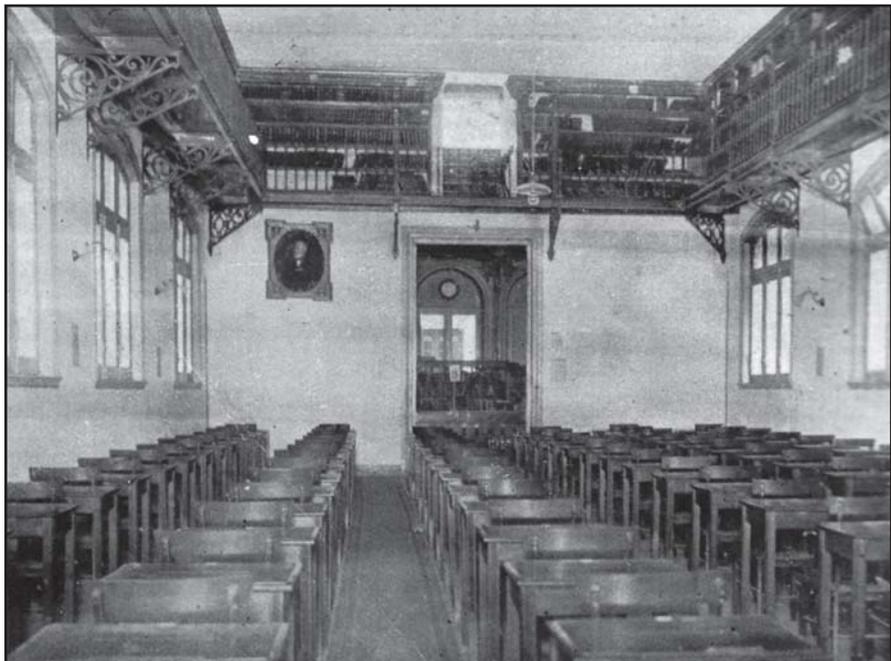
Un recreo de los alumnos del Liceo N° 5 "José Pedro Varela"





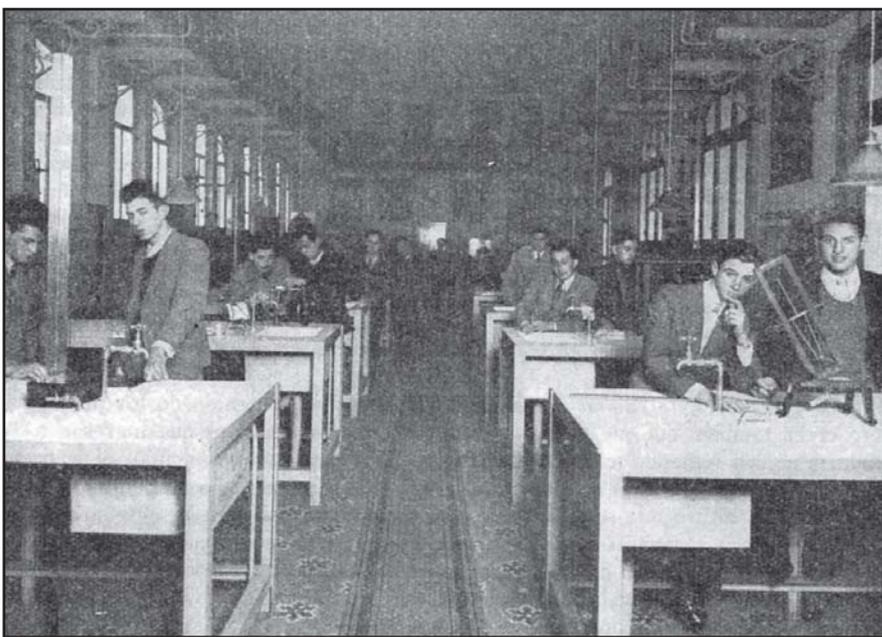
Sala principal y empleados de la biblioteca de Enseñanza Secundaria, IAVA

Salón de lectura de la biblioteca de la Sección de Enseñanza Secundaria, IAVA





Una lección de Historia Natural (Prof. Carlos A. Torres de la Llosa, Director Honorario del Museo de Historia Natural)



Una clase práctica de Física en el gabinete del Instituto "Alfredo Vásquez Acevedo"

AGRADECIMIENTOS

El Consejo de Educación Secundaria desea agradecer a quienes de distinta forma colaboraron con la publicación de este libro.

Inspecciones:

Inspección General Docente.
Inspección de Institutos y Liceos.
Inspecciones de Asignaturas.
Inspección de Historia: Inspectora Isabel Banasevich.
Inspección de Educación Física.
Inspectora Ana González.
Inspectora Marta Kandatravicius.
Inspectora Adela Pereyra.
Inspectora Reina Pintos Ganón.
Inspectora Hilda Surraco.
Inspectora Ana Verocai.

Profesores:

Profesores integrantes de los Equipos encargados de la investigación y redacción de cada Capítulo, cuyo esfuerzo en una nueva tarea les abrió amplias perspectivas de superación personal:

Alborés Marcelo.
Almeida Ana.
Aparicio Alcirita.
Aparicio Verónica.
Armúa Marcela.
Bagnasco Susana.
Barboza Mauro.
Battagliese Laura.
Bendahan Estela.
Borra Luis.
Buonomo Manuel.
Castillo Iris.
Cibils Celmira.
Correa Ma. De Lourdes.
Dávila Sandra.
De Los Santos Lizabeth.
De Oliveira Sandra.
Dos Santos María.
Faracchio Lucía.
Fernández Hamlet.
Fernández Heber.
Fernández Ma. Salomé.
Friet Eva.
Furtado Marianella.
Garay Mario.
Gavello Claudia.

Gerez Ramón.
Gervaz Manuel.
Godoy Liliana.
Gomez Jorge.
Gomez Silvy.
González Ana.
González Estela.
González Rocío.
González Tania.
Grosso Marisa.
Guedes Julio.
Iruleguy Martha.
Laborde Silvana.
Laprovítera Susana.
Loyarte Carlos.
Machado Soraya.
Maqueira Marta.
Martínez Florencia.
Martínez Margarita.
Martínez Sabrina.
Massa Andrea.
Médici Ma. Auxiliadora.
Meerovich Matías.
Minhondo Silvia.
Montaño Gabriela.
Montes Stella.
Mora Naya.
Moreira Rosana.
Olivero Ma. Jimena.
Orsi María.
Pagola Patricia.
Peirano Sebastián.
Peralta Verónica.
Pereira Judith.
Pérez Coles Pedro.
Petrosino Zulis.
Quinteros Laura.
Ramos Susana.
Rivero Pablo.
Rivero Sebastián.
Rodríguez Alicia.
Rodríguez Soledad.
Roland Melisa.
Salazar Ruben.
Sánchez Marcelo.
Sholderle Silvia.
Silvera José.
Sosa Diaz Martha.

Sosa Ana María.
Sosa Angela.
Souto Joselyn.
Tempone Andrea.
Torresan Graciela.
Trinidad Marie.
Trivel Diego.

Profesores Coordinadores de cada Equipo,
*cuyo trabajo honorario fue otro aporte afectivo a
la Institución que los contó en sus filas docen-
tes:*

Profesora Lucila Artagaveytia.
Profesor Jorge Bralich.
Profesor Rodolfo González Risotto.
Profesora Mónica Maronna.
Profesor Armando Miraldi.
Profesora Carmen Tornaría.
Profesora Susana Vázquez.
Técnicas estadísticas Raquel Báez
y Teresa Frumento

Apoyo Técnico:

Ana Algaré.
Marcos Brumberg.
Graciela De León.
Enrique Fernández.
Feliciano Ortiz.
Eduardo Ríos.
Arturo Rodríguez.
Marcel Suárez.

Funcionarios:

Catalina Rodríguez
Susana Angeriz.
Mary Cardozo.
Gonzalo Cendán.
Gabriela Cultelli.
Carmen Devia.
Iris Dos Santos.
Jorge Dotti.
Carmen Fraga.
Juan Gadea.
Silvia Minhondo.
Margarita Morales.
Ana Ma. Moreno.
Estela Pastorino.
Andrés Peri.
Ethel Sansberro.
Lucía Todone.
Dpto. Trámites Sección Salida.
Dpto. Transporte.

*Asimismo agradecemos la colaboración de los
Profesores:*

Laura De Torres.
Ma. Cristina González.
Aparicio Machado.
Brenda Serrón.
Ana María Tello.

*Y muy especialmente, a las Profesoras Ayudan-
tes de Coordinación Haydée Leguísamo e
Illáney Antúnez, a cuyo trabajo diligente, eficaz
e incansable se debe en gran parte la feliz
culminación de este esfuerzo.*

Diciembre de 2008.

Índice

PRESENTACIÓN.....	5
CAPÍTULO 1	
Antecedentes y marco institucional	7
CAPÍTULO 2	
La creación del Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria	39
CAPÍTULO 3	
Análisis de las primeras Memorias de Secundaria y principales aspectos de la evolución de la Enseñanza Secundaria en el período 1936-1959	63
CAPÍTULO 4	
Principales hitos en Enseñanza Secundaria entre 1945 y 1959	89
CAPÍTULO 5	
La década de 1960	109
CAPÍTULO 6	
Dictadura. 1973-1985	133
CAPÍTULO 7	
Restauración democrática. 1985-2005	161
CAPÍTULO 8	
Secundaria hoy	209
CAPÍTULO 9	
Educación Secundaria uruguaya	246
CAPÍTULO 10	
Estadísticas	295
ANEXOS	365
ANEXO N° 1	
Consejos de Enseñanza (luego Educación) Secundaria 1936-2008	367
ANEXO N° 2	
Observatorios astronómicos de Educación Secundaria	373

ANEXO N° 3	
Museo de Historia Natural	
“Dr. Carlos A. Torres de la Llosa”	379
ANEXO N° 4	
Programas Educativos Especiales (PEE)	381
ANEXO N° 5	
Organización de la Inspección de	
Educación Secundaria	383
ANEXO N° 6	
Mapas departamentales	
con ubicación de liceos	385
ANEXO N° 7	
Creación de los liceos	
de Educación Secundaria	399
ANEXO N° 8	
Cátedra “Alicia Goyena”	405
ANEXO N° 9	
La Biblioteca Central en el	
marco educarivo	409
ANEXO N° 10	
Centro de Lenguas Extranjeras	411
ANEXO N° 11	
Educación Física	413
ANEXO 12	
Fotografías	419
Agradecimientos	425

Colofón





