El P.O.R. en educación

Boletín de la Púrpura

Febrero de 2019

purpuranqn@yahoo.com.ar

Por qué trabajadores y comunidad educativa debemos resistir la reforma curricular del nivel medio

La nueva educación será producto de la nueva sociedad

A continuación se describen algunos cuestionamientos políticos, pedagógicos y conceptuales en torno al documento del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo (Resolución 1463)

1. Una primera cuestión significativa del documento curricular es que no sitúa abiertamente **la función social escuela**, es decir, no coloca a la escuela como un fenómeno superestructural. Se plantea a la escuela como una institución que puede cambiar la realidad, pero no están contextualizados su rol y su función. De esta forma, esta visión deja ajena y descontextualizada a la institución escolar de la estructura y superestructura estatal y del modo de producción capitalista. Esta es la base de todo el problema del documento. Cabe mencionar que no es una idea nueva ya que todas las corrientes reformistas de la educación ponen el peso del cambio cultural y social en las espaldas de las escuelas. La parte más peligrosa de esta idea es la responsabilidad que se le da los/as docentes sobre la permanencia y el egreso de los/as estudiantes, como si estas dos cuestiones dependieran de las decisiones o de la creatividad de los/as trabajadores/as de la educación.

Por otro lado, en el marco de esta descontextualización el documento plantea que este currículo pretende lograr un cambio de la realidad y de la sociedad. Sin embargo, la escuela no cambia a la sociedad, ya que es funcional a los intereses dominantes, es un reflejo de la sociedad. En el resto del mundo y en este país la escuela nació bajo los intereses de las clases dominantes y ha existido de acuerdo a la necesidad de las burguesías en los diferentes períodos históricos. Negar esta realidad y cargar al/la docente con toda la responsabilidad del cambio social y de la movilidad social, es falso progresismo.

Evidentemente la escuela Media, junto con el resto de los niveles, necesita que los/as docentes y el conjunto de la sociedad debata qué tipo de escuela queremos construir, ya que el sistema de conjunto padece el problema fundamental de la educación: **la división entre la teoría y la práctica.** La sociedad capitalista se levanta sobre la separación del trabajo manual e intelectual en la producción social, expresión de la separación de la fuerza de trabajo, la clase obrera, y los medios de produción, en manos de la burguesía. Es esta división la que se refleja en la escuela moderna: allí se repiten datos pero no se aprenden para aplicarlos a la práctica, para transformar la realidad. Esta es la principal causa de la crisis de la educación. La división que se ha profundizado, no se aborda en este documento, no rompe con la lógica capitalista de escuelas memorísticas y repetitivas destinadas a la reproducción de la fuerza de trabajo.

Rechazar esta reforma no es igual a defender el estado actual de la escuela secundaria, en este caso, significa reconocer la necesidad para discutir de forma democrática entre trabajadores y no en consenso con el Gobierno.

En el mismo sentido, la definición de currículo plasmada no incluye el rol de los Estados y del Gobierno en cada período histórico ni de la clase social dominante, que son quienes imponen lo que se debe enseñar. Al respecto, la definición de currículo sostiene que, *"es un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar" (p.36)* ¡Un ejemplo de esto es que no caracteriza las políticas de los Gobiernos actuales! Evidentemente, el currículo es también un espacio de disputa. Sin embargo, el peso fundamental lo tiene la clase dominante del momento, porque el Estado y los sucesivos Gobiernos no están dispuestos a relegar una de las principales instituciones de transmisión de ideología: la escuela.

Un aspecto a destacar, en el que se profundizará en próximos documentos, es que **la perspectiva de clase está ausente** pero se le da un peso importantísimo a la escuela como generadora de la movilidad social.

A su vez, la nula definición sobre la composición del sistema educativo también está ligada a la idea anteriormente desarrollada y es tan fundamental como aquella. Cualquier propuesta educativa debe partir sobre el análisis de que estamos frente a un sistema mixto. No existe una coexistencia pacífica entre el sistema educativo público y el privado porque el privado avanza sobre el público y esta tendencia a la privatización se da a nivel mundial.

En el caso de Argentina, la razón principal del avance de las privadas es el vaciamiento de la escuela pública. Meses sin clase por falta de calefacción, o por cualquier otra razón, hacen que un sector no exclusivamente de la burguesía, sino también de trabajadores/as, migre a la privada. Las escuelas que reciben subsidios son más baratas para el Estado, no pagan mantenimiento, asimismo, en general no respetan los derechos laborales, como por ejemplo el derecho a huel-

ga. ¿Cuál es la posición de la "Mesa Chica" curricular sobre las escuelas privadas? ¿Deben seguir siendo subsidiadas? ¿Deben ser estatizadas? ¿Qué opinan sobre el acceso al trabajo en esas escuelas y los derechos laborales? Las escuelas privadas han participado y figura su nombre en el proceso, se las trata como iguales. Claramente, no se posicionan porque no están dispuestos/as a ir a fondo, es un "*progresismo light"* que enumera la condición de escuela pública y laica en general aunque elaboren un documento conjunto sin pronunciarse frente al sistema privado de educación.

2. En el mismo sentido, en el que no se especifica la función de la escuela en la sociedad y como institución fundamental del Estado, no es menor la poca claridad en **el marco legal regulatorio nacional** y provincial, principalmente en la introducción del documento. Este se aclara en algunas citas y en los fundamentos del ciclo básico común (p59). Allí se expresa que el ciclo básico común y el orientado se establecen en base a la legislación vigente, Ley de Educación Nacional y Ley Orgánica de Educación Provincial. Frente a ello expresamos, entonces, que los ciclados nunca fueron puestos a consideración del colectivo docente, tal como se quiso hacer creer o pretender legitimar en las jornadas curriculares. Estos son imposiciones en el marco legal nacional y provincial, ya establecidos. Por otro lado, consideramos que el documento debería decir claramente en qué coincide y en qué no coincide con la Ley de Educación Nacional. El aspecto de la legalidad tiene importancia por los lineamientos generales que se encuentran en las reglamentaciones y, además, porque una de las Leyes fundamentales es la Ley de FINANCIAMIENTO educativo. Todo lo que se proyecte debe estar ligado a con qué dinero se llevará adelante. Es sabido que el vaciamiento de la escuela pública está a la vista de todos los/as trabajadores/as, sin embargo, esa es solo una de las cuestiones de la Ley de Financiamiento. Esta Ley otorga dinero a cambio de que se aplique la reforma educativa, la misma reforma educativa que en Río Negro y que en el resto del país.

Como claramente lo establece la Ley Nacional, quienes definen las políticas educativas son las empresas, allí se desarrolla su rol e injerencia.

Asimismo, el currículo carece de un posicionamiento respecto al Marco, no cuenta con un diagnóstico serio ya que el único diagnóstico es la cantidad de planes existentes. No hay mención, por ejemplo, a las condiciones de precarización en las que se encuentran los/as trabajadores/as de la educación, entre otros aspectos.

Entonces, la pregunta central que cabe hacernos es: ¿Cuál es el marco general de este documento y, por tanto, cuál es su intención y función en el sistema actual?

El marco general son los documentos y resoluciones que se citan a continuación. No es un invento de ATEN ni de la Comisión designada a dedo, las decisiones son tomadas en el Consejo Federal de Educación, allí se definen los lineamientos para la escuela secundaria. Se invita al/as lector/a a indagar en los siguientes documentos:

- Documento preliminar para la discusión sobre la educación secundaria - 2008
- Resolución N° 84/09 del Consejo Federal de Educación: lineamientos políticos y estratégicos (superar la exclusión y garantizar la inclusión).
- Resolución N° 88/09 del Consejo Federal de Educación: institucionalidad y gobierno (Plan de Mejora – Planes Jurisdiccionales)
- Resolución N°93/09 del Consejo Federal de Educación: reforma del currículum y del régimen académico (ingreso, permanencia, movilidad y egreso). Régimen de convivencia.

En concreto:

Es llamativo que **en el documento no se explicite el rol docente como trabajador**, no se lo/a considera como tal. Se detalla su accionar en el trabajo pedagógico y colaborativo y en las prácticas colectivas, así como se plasman características del *"puesto de trabajo*". De esta forma, se contribuye a descontextualizar nuestra función en la sociedad, nuestra función política y como transformadores/as de la realidad.

En la **página 36** se plasman **<u>las características del currículo.</u>** Allí se especifica, en primer lugar, la cualidad de **"Público"**. En este apartado se detalla que *"el curriculum constituye un documento público que expresa <u>acuerdos sociales</u> sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar, el carácter* público trasciende lo que cada docente *o institución puede resolver por sí mismo"*. A continuación se detallan los <u>principios que orientan la escuela secundaria</u>. Entre ellos cabe destacar que en lo referente a **Gratuidad** se plasma la concepción de "**educación de calidad",** lo que denota términos mercantilistas a la hora de considerar los principios que rigen la escuela secundaria.

Por otro lado, más grave aún, es lo que se detalla en la **página 38**, en **el principio de Laicidad**, aquí el texto dice:

> "*este es un principio que establece una educación libre de doctrinas religiosas respetando la diversidad y la pluralidad cultural. Por lo tanto la escuela pública y estatal como ámbito laico, debe respetar las creencias religiosas como particularidades de las conciencias individuales y a su vez, <u>no podrá incluir ninguna enseñanza religiosa en la **curricula**</u>* pública *<u>de esta provincia"</u>*

Ante esto cabe preguntarse: ¿Qué es currículo público? (dado que en ningún momento antes, ni posteriormente, se especifica el concepto). ¿Quiere decir que puede haber currículo privado? ¿Por qué la salvedad? ¿Para dejar una ambigüedad al respecto y permitir que escuelas confesionales de gestión privadas, que no cumplen con este principio, puedan tener un currículo diferente, "un currículo privado"? Consideramos que son artilugios de redacción que dejan vacíos legales y se prestan a dar vía libre y legitimación al accionar de las escuelas privadas. Es en la Ley Nacional donde se encuentran los tres principios que

rigen a la escuela privada: el principio de subsidiaridad, el de autonomía administrativa y el de autonomía pedagógica. Esto significa que no están obligados a aplicar esta reforma.

A continuación, en la misma página, se detalla **el principio de igualdad educativa**, aquí el texto dice**:**

"*este principio comprende el conjunto de condiciones y de prácticas que permiten el acceso a la educación, al conocimiento y a la participación de un cuerpo de conocimientos de lo común y general del cual nadie puede ser excluido. Establece condiciones de derecho de acceso, permanencia, reingreso y egreso del sistema educativo".*

Esto es absolutamente contradictorio al principio anterior, dado que si existen permisos y libertad de acción en escuelas privadas, nunca existirá la misma situación educativa, más aun si se presenta la posibilidad de currículo diferenciado, para públicas y privadas. Se recuerda además que el concepto de "igualdad educativa" es un principio liberal, que sostiene ideológicamente a las políticas compensatorias.

El mismo principio a continuación detalla:

"Posicionarnos en un enfoque de Igualdad educativa nos exige problematizar radicalmente la desigualdad social, entendiendo que el sistema educativo en general y las instituciones educativas en particular, están atravesados por la injusticia en la distribución del ingreso"

Aquí no se especifica qué se entiende por sistema educativo en general, por tanto se suma a la ambigüedad de un sistema educativo conformado por escuelas privadas y públicas. Si bien en el principio del documento se mencionan las escuelas privadas, se considera de gravedad esta ambigüedad y esta falta de especificidad entre lo público y lo privado. Esto, en tal caso, no contribuye a la pretendida "igualdad educativa".

3. Respecto a cuestionamientos teóricos de la perspectiva crítica en el que se fundamenta el currículo, se analiza que, en líneas generales, el documento hace alusión a formar un sujeto activo, participativo y crítico que pueda alcanzar la movilidad social en el marco de la división de la sociedad. Se considera pertinente que estos términos deberían fundamentarse en corrientes epistemológicas críticas basadas en el materialismo histórico. No obstante, estas perspectivas no están mencionadas en ningún apartado del currículo, ni en sus fundamentos generales, ni en el marco teórico de las ciencias sociales. En tal sentido no queda clara cuál es la perspectiva crítica del currículo. Esto genera ambigüedades, contradicciones teóricas y poca claridad en la intencionalidad del mismo.

Es cierto que el documento plantea una pretendida decolonialidad de los saberes y del conocimiento, pero frente a ello se aprecian varias contradicciones. Una central es la división y elección arbitraria de las áreas en las que se fragmentaron el conocimiento y los saberes, además de su posible articulación.

Respecto a la ambigüedad teórica que se cuestiona, cabe una mención especial a aquellas citas que presenta el documento que refieren a **"aportes distritales**", citas absolutamente imprecisas sin especificad y rigurosidad, que no hacen más que intentar fundamentar y legitimar dichos y apreciaciones teóricas, bajo una pretendida construcción curricular democrática -que no fue tal-.

4. La construcción curricular "democrática" fue y es uno de los caballitos de batalla de parte de la "Mesa Chica" que ha elaborado el documento curricular. Es el método con el que fue elaborado y es el principal cuestionamiento de los/as compañeros/as de base que genuinamente participaron entendiendo la necesidad de debatir alrededor del currículo, pero que vivenciaron en carne propia cómo se imponía una síntesis que no reflejaba el debate de las escuelas.

El primer problema que tiene la conformación de la Mesa Curricular es que no representa a las mayorías. Todos los distritos tienen la misma cantidad de representantes sin importar la cantidad de escuelas, una arbitrariedad que no puede responder a otra intención que imponer la decisión de la minoría por sobre la mayoría. La acusación de no respetar al interior al criticar esta "representación" choca con cualquier mirada sobre la democracia. Que un Distrito que tiene cien escuelas tenga la misma cantidad de representantes que un Distrito con diez escuelas se basa en un principio de desigualdad, cuyo único objetivo fue y es obstaculizar la resistencia que se generó y genera.

Un segundo aspecto es que las decisiones se toman por un intrincado consenso, donde no se sabe bien cómo se impone una posición política. Consenso, además, al que se llega con los representantes del Gobierno, con quienes indudablemente tenemos intereses encontrados.

Un tercer punto es la evidencia de que los tiempos que se han impuesto no han permitido que se lleve adelante una lectura seria, critica y sus respectivas devoluciones. En los casos en que hubo devolución, fue en vano ya que tampoco fueron tenidos en cuenta los aportes previamente realizados. Así es que esta primera jornada se analizó el ciclo básico y la semana próxima ¡ya se comenzará con el ciclo superior!

Un cuarto punto es que en las escuelas donde hubo resistencia y decidieron retirarse de la Mesa Curricular, las decisiones fueron ignoradas y, en el peor de los casos como en el distrito I, los representantes curriculares siguieron en la Mesa curricular en representación de sí mismos.

Otro argumento que se esgrime es la participación de la Universidad en la construcción del documento, una verdad a medias que busca legitimación. Parece una obviedad, pero vale la pena decir que en la Universidad del Comahue, como en todas, no existe una sola posición respecto de la reforma educativa. Lo que hicieron el Gobierno y el TEP fue ponerse en contacto y llegar a un acuerdo con un sector de la Universidad, no hubo concurso abierto para participar. No tenemos datos sobre si hay un acuerdo de intercambio de conocimiento o si hubo un presupuesto

designado para las docentes que trabajaron en la reforma. Sería correcto decir que el sector que impulsa la reforma educativa de la Universidad participa de la Mesa Curricular.

Por último, no se debe olvidar que la Comisión redactora **fue elegida a dedo.** Cuando la "Mesa Chica" comenzó a ver que la resistencia crecía a la vez que el Gobierno presionaba para cumplir con los tiempos que exige la Nación, tomó la decisión política de acomodar a sus allegados ideológicos para otorgarles las licencias.

La cuestión del método va de la mano del contenido. Una reforma educativa cuyos impulsores afirmaron que nada tenía que ver con las otras, ni con el "espejo" de Río Negro y que, luego, calca su régimen académico evidentemente no podía ser democrática.

5. Toda la base teórica, con sustento en la Ley Nacional de Educación, tiene como objetivo aplicar el **régimen académico** que se detalla a continuación, denominado en el documento curricular como **"Regulaciones político pedagógicas".** Esto, básicamente, implica reducir y/o eliminar los índices de repitencia, desde una lógica meramente cuantitativa, dado que solo se privilegia el "transito" del/la estudiante y no el aprendizaje significativo de conocimientos y habilidades.

Queremos destacar que la "Mesa Chica" -que es la que verdaderamente elaboró el documento- sabe que los/as docentes tienen conciencia como trabajadores/as y además hacen su trabajo desde el convencimiento y el deseo que los/as estudiantes aprendan. Consecuentemente, el rechazo fundamental sería al régimen académico que es el que garantiza que la escuela se transforme en un espacio de contención y no de conocimiento. Así es que para obturar el debate, acusan a todo aquel que ose cuestionarlo de homogeneizante y colonizante. Hay que rechazar el falso progresismo que usa la lucha de los pueblos originarios, en nuestro caso del Pueblo Mapuche, y la lucha de docentes contra la escuela sarmientista para justificar la degradación de la educación a la que nos llevará este régimen académico.

Algunas apreciaciones generales del régimen académico:

a) Es igual al de Río Negro, basta hablar con los/as docentes de la vecina provincia para saber las consecuencias.

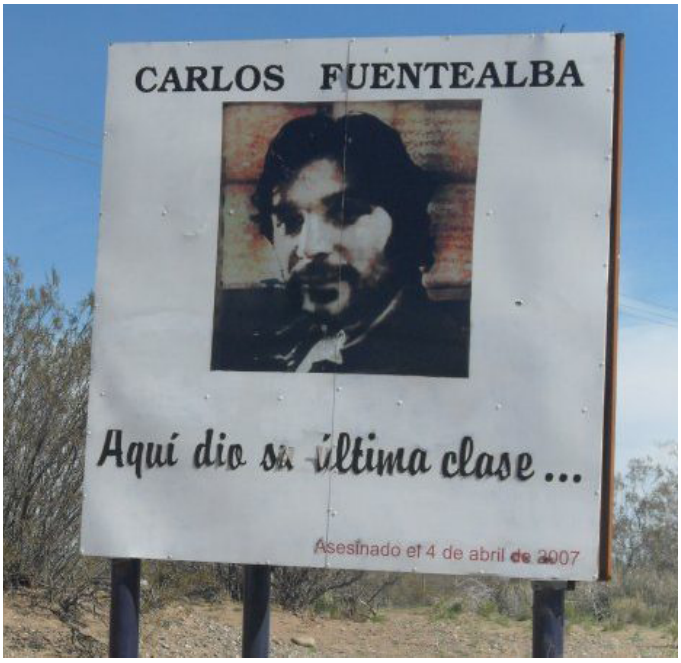
b) No hay ninguna experiencia de aplicación de este régimen académico que haya dado buenos resultados en el aprendizaje.

c) No queda claro si seguirán existiendo las coordinaciones de departamento.

d) No están clarificados las funciones y el rol de los preceptores.

e) El problema de la repitencia no se resuelve eliminándolo.

f) Ataca la asistencia, una de las principales caracte-



rísticas de la escuela actual, es decir, ataca a la construcción colectiva del conocimiento.

g) Hay sobrecarga del trabajo pedagógico y administrativo del/la docente, para quien no alcanzaría la hora de articulación impuesta ya que esta se destina al trabajo de articulación y colectivo.

h) Busca poder cumplir con los estándares internacionales de permanencia y egreso, profundizando la brecha entre las escuelas para pobres y las escuelas para ricos.

i) Mientras las escuelas de elites buscan mejorar cada vez más la evaluación, para las escuelas de los/as hijos/as de los trabajadores/as el saber pasa a un cuarto plano.

Las metas educativas de egreso a las que se hace referencia, se pueden encontrar en el documento de Educación Para Todos del Banco Mundial, como así también en la Ley de Educación Nacional en el artículo 30.

6. Algunos cuestionamientos específicos:

- En líneas generales, se puede observar que en la escuela secundaria orientada, según lo que expresan los cuadros y **mapas curriculares**, hay **pérdida de cantidad de horas del estudiante** en clase. En dichos cuadros no se observan séptimas horas. Se aprecia un total de 35 hs (suponemos de '40 minutos cada una, dado los compromisos asumidos y la falta de especificidad al respecto). Sin embargo, en la actualidad, los CPEM presentan 44 hs semanales de clase. Consideramos que esto se traduce en la pérdida de especificidad y vacío de contenido, lo que se viene denunciando desde el inicio del proceso de reforma curricular.
- En la página 47 menciona a "Otros protagonistas del quehacer educativo", referido a todos/as los/as actores que no se encuentran en el aula y plantea recuperar su rol pedagógico sobre el administrativo. Aquí queda en evidencia la ignorancia sobre el funcionamiento de una escuela secundaria ya que incluye a preceptores, Meps,

Jefe de Taller, asesores pedagógicos, directivos, etc. Es un documento académico escrito por docentes de otro ámbito (el universitario) que desconocen el rol pedagógico de cada uno de los/as integrantes de una escuela.

- En la perspectiva de Género (pág.81) se hace referencia al patriarcado como cuestión de poder y de opresión sobre la mujer, ignorando las bases materiales de dicha opresión que tienen que ver con la aparición de excedentes en la producción y su apropiación privada. En las sociedades primitivas la propiedad era comunal y había una división del trabajo entre sus integrantes. La propiedad privada trajo otra organización: la familia monogámica y el dominio patriarcal, donde las mujeres pierden su estatus anterior y son recluidas al ámbito doméstico con una función meramente reproductora.: lo que F. Engels llama "la derrota histórica de las mujeres". Entonces no es una cuestión solo de educación en las escuelas; mientras vivamos en una sociedad capitalista existirá el patriarcado porque lo necesita para su reproducción. Un desafío sería enseñar ESI con una perspectiva también de clase y no sólo de género. Cabe aclarar que la visión de género que propone el documento es una de las tantas visiones, su gran limitación es que todo su planteo se reduce a un problema cultural que "sería superado" educando a la sociedad. Defendemos la necesidad y el derecho a acceder a la educación sexual, como también entendemos que existe una enorme diferencia entre educación sexual y el derecho a la sexualidad. Sin embargo, rechazamos que el patriarcado, expresado en opresión y violencia, cuya base social es inherente a este sistema, se supere sin tocar las bases económicas de la sociedad.

- **Respecto a las EPA (espacios pedagógicos articulados**), en la **página 371** se especifica que el ordenamiento y secuencia de estos espacios responde a *"criterios de relevancia sociocultural y complejidad epistémica",* lo cual es falso dada la falta de coherencia teórica en los mismos y la arbitrariedad con la que fueron definidos, a través de las áreas de conocimiento impuestas. Por otro lado, no queda claro cómo se articulan las disciplinas dentro de estos espacios según los mapas curriculares expuestos en el documento, por ejemplo geografía y economía siempre deben estar articulados, no cabe otra articulación posible dentro de las disciplinas del área. Menos aún pensar en la articulación y la interdisciplinariedad entre áreas. A su vez, cabe destacar el poder que podrían adquirir los/as directivos/as de las escuelas en la organización horaria y semanal de estos espacios.

Cuando se presentan las propuestas didácticas trans e interdisciplinares (pag.51) se lo hace para justificar la implementación de las Áreas. Se reconoce que en la provincia hay múltiples experiencias de interdisciplinariedad pero no se toma ninguna. Se toma el concepto de Áreas del DC de Río Negro (res. 964/86) y agrupan, no se sabe con qué criterio, las distintas materias en áreas. No se explica cuál es el fundamento de este agrupamiento.

- **En el inciso 8** de la **página 395**, se menciona que, para promocionar al ciclo orientado, el/la estudiante tiene que aprobar el ciclo básico y el interciclo, quien no lo haga "permanece" en el interciclo con una T.S.E. específica (Pág. 395). Ante esto cabe hacerse la siguiente pregunta, considerando la siguiente idea. Si el documento utiliza los principios de justicia curricular e igualdad educativa para justificar la no repitencia y evitar la "estigmatización" del estudiante de 1° a 3° año, ¿No debiera utilizarse la misma lógica de no repitencia para pasar a 4°año, 5° año o 6° año? De lo contrario sería una clara contradicción. Por otro lado, ¿Que se definirá al respecto en el ciclo superior? ¿En qué condiciones alcanzaran el egreso los/as estudiantes?

- **En relación a la presencialidad o "asistencia**" (término que deja de tener vigencia a partir del 2020 con la reforma) queda explícita la desaparición de la figura

del estudiante libre por ausencias, creándose la normativa específica para estos estudiantes (páginas 397 y 398), se le quita el carácter de obligatoriedad. Para justificar esto se hace utilización de cuatro "aportes distritales" que darían validez a este argumento. Ante ello debemos preguntarnos ¿Qué distrito las hizo? ¿Qué escuela o escuelas? ¿Esos "aportes" son representativos de lo que piensa la mayor parte de los/as docentes de todos los distritos? ¿O es solo utilizado porque coincide con lo que piensa la mesa curricular? Dicho de otra manera, citar una idea diciendo solo "aporte distrital" carece de rigurosidad y especificidad y, sobre todo, es un plagio y/o ninguneo o silenciamiento a quienes lo dijeron ya que no se los/as nombra.

- Otra premisa establecida **en el apartado evaluación** es la planteada en la **página 398**. Esta plantea *"No condicionar la acreditación de los ciclos y la promoción a las situaciones de ausencia que las y los estudiantes hubieran atravesado*". En otras palabras, establece que los/as estudiantes no pueden repetir por ausencia, para lo cual se deberá crear trayectorias socioeducativas específicas a definir. Estas trayectorias, idea modular de esta reforma, son las que atacan el espacio común de aprendizaje. También con la justificación de la desaparición del libre por ausencias, se vuelve a utilizar un "aporte distrital" para legitimar esta idea. Sin embargo en su primera parte este supuesto "aporte distrital" (página 398), contradice lo expuesto anteriormente ya que afirma que *"La asistencia debe ser considerada una herramienta de evaluación…*", con lo cual, por un lado, se explicita la asistencia como fundamental para evaluar, acreditar y promocionar a un estudiante pero, por otro lado, no es considerado así.

- En el último apartado de **la página 398** se sostiene que la normativa debe evitar la alternativa de "*cursado semipresencial"* ya que la educación pública debe garantizar el derecho social a la educación. Pero a continuación, en la **página 399,** se desdice de esta premisa cuando establece que *"Esto implicará no adoptar la modalidad de cursado semipresencial como una opción o alternativa de la escuela secundaria. Sin embargo, dadas las diversas situaciones, puede llegar a ser necesario resolver con este formato las diversas problemáticas que se presenten..."* Es decir, se cae en una nueva contradicción con el cursado semipresencial. Incluso se habla de "precarización del aprendizaje (página 399, cita 249)" para cuestionar al cursado semipresencial. No obstante, cuando es necesario utilizar el cursado semipresencial se apela a la justicia curricular para justificarlo. Se utilizan los principios de manera antojadiza para justificar lo injustificable o sus propias contradicciones.

- **En lo que respecta a las reglas de convivencia escolar,** allí se hace mención de mecanismos de "reparación" por mala conducta, no de sanción. El término "sanción" desaparece en este régimen y, de esta forma, se sostiene que no se deben aplicar suspensiones del/la estudiante a clase, ya que pone en riesgo su TSE. Esta postura resulta cuestionable dadas las experiencias que se han suscitado en distintos colegios secundarios neuquinos. Ante situaciones determinadas, como por ejemplo abusos sexuales, se torna impracticable "reparar" una situación, menos permitiendo que la víctima y victimario compartan espacios y momentos.

La Ley de Educación Nacional 26206 hace referencia acuerdos escolares y este documento académico de Neuquén se refiere a reglas escolares de convivencia. **Hay contradicción de términos entre el régimen académico y la LEN, ya que esta última adopta la noción de sanción y no de reparación como lo hace la mesa curricular de Neuquén.**

7. Finalmente consideramos que hay una sobrecarga en las tareas docentes principalmente ligadas a las TSE, en lo que respecta a informes particularizados y situados para cada trayectoria (de los cuales no se detalla su formato o forma), así como también en las intensificaciones (de las cuales no se detalla su forma o formato) que deberán realizarse por ausencia del/la estudiante o porque este/a no alcance los aprendizajes planificados y deseados. También a esto se suma el trabajo colectivo, colaborativo, en equipo y de articulación, de planificación y de evaluación. Otorgar para realizar este trabajo 40 minutos semanales es inconcebible, lo que evidencia la sobrecarga laboral que tendrán los/as docentes.

Ante esto, no se especifica el cargo de jefe de departamento o coordinador, así como también se establece que se deben pagar las horas de organización y articulación de tareas específicas. Esto nos enciende una alarma como trabajadores/as de la educación, ya que es MUY AMBIGUO. Al respecto nos preguntamos: ¿A QUÉ SE REFIERE? ¿A HORAS EPA? ¿A OTRAS HORAS? ¿SE PAGARÁN EN NEGRO O EN BLANCO? ¿QUÉ TAREAS ESPECÍFICAS? Etc.

8. El mandato de la inclusión, una línea de acción a implementar.

El concepto de inclusión tal como se encuentra expresado en el documento responde a los lineamientos del Banco Mundial, y se pueden encontrar en la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos, Jomtien, 1990. Se imponen estos lineamientos sin una reflexión crítica, bajo un enfoque moralista que intenta impedir el debate tan importante alrededor de los/as estudiantes en situación de discapicidad. Se considera pertinente la participación de las familias y docentes para trabajar y exigir el presupuesto necesario para las condiciones de dicha inclusión. Estas condiciones mínimas implican: revalorizar las escuelas especiales, frenar su vaciamiento, inversión en la infraestructura edilicia necesaria, conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, cantidad limitada de estudiantes por cursos, entre otras. De no ser así, de no garantizarse el presupuesto adecuado, este mandato busca responsabilizar a los/as docentes de la supuesta inclusión y, más grave aun, se convierte en un acto discriminatorio, ya que busca solo espacios de contención sin garantizar el aprendizaje. En la página 110 del documento quedan claramente expresadas las responsabilidades docentes en relación a este mandato de inclusión. En defensa del derecho de los/as estudiantes en situación de discapacidad a acceder la escuela no solo como un espacio de conten-

ción sino principalmente de socialización y aprendizaje colectivo, son el estado y sus gobiernos los principales responsables de brindar el presupuesto que exige dicha tarea. Los/as docentes son parte de este proceso pero de ninguna manera los/as únicos/as responsables del mismo.

9. En relación a las **CONDICIONES LABORALES** existe una gran incertidumbre debido a que, en las experiencias tanto de paso de las escuelas nacionales a la provincia, como así también en los diferentes cambios de planes que han transitado las escuelas, muchos/as docentes se han quedado sin trabajo. Cuando cambian la denominación de las materias también cambia la competencia de los títulos, con lo cual cambia el acceso al trabajo. De hecho, se ha nombrado una Comisión de Normativa a dedo, que resolverá sobre estas cuestiones. En las grillas que propone el documento, muchas materias que actualmente existen en las escuelas no están. La gran pregunta es qué ocurrirá con los/as docentes a cargo de estas materias. El análisis de las grillas debe ser sobre la totalidad del sistema y no sobre cada escuela en particular, solo si logran aislarnos lograrán paulatinamente aplicar la reforma laboral. Asimismo, hay que tener en cuenta que no solo se trata de conservar las horas, sino también la condición de las horas, todos los cambios que afectan las condiciones laborales debilitan a su vez la herramienta sindical. La tan citada resolución N° 963/18 que "garantizaría la estabilidad laboral" expresa claramente que se garantiza la estabilidad **hasta** la aplicación de la reforma. Frente al debate que se desarrolla en las escuelas y los múltiples cuestionamientos que hacen los/as docentes a los/as delegados/as curriculares, las respuestas que se han encontrado son dos conceptos de la reforma laboral: la Reconversión y la Reubicación.

Ante lo analizado y expresado:

- Rechacemos las imposiciones de la Mesa chica Curricular.
- Defendamos la especificidad de las áreas y de las asignaturas
- Defendamos las coordinaciones departamentales.
- No permitamos que ningún compañero/a quede sin horas.
- No permitamos el poder que esta reforma le da a los/as directores por sobre nuestros derechos laborales.
- Invitamos a las escuelas a defender sus planes de estudio y sus orientaciones, dado que son proyectos construidos en el marco del trabajo colectivo docente, situados y contextualizados.

Agrupación Púrpura
Compañeros-as Independientes
Febrero del 2019