



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

XL

ASAMBLEA NACIONAL
ORDINARIA DE DOCENTES
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

17 a 21 de mayo 2022 -MALDONADO



Mesa Permanente de la Asamblea Nacional
de Docentes de Educación Secundaria



ANEP

**DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General: Lic. Prof. Jenifer Cherro

Subdirector : Prof. Óscar Yáñez

MESA PERMANENTE NACIONAL

Presidente: Profesora Estela Gramajo

Vicepresidente: Profesor Andrés Galeano

Secretaria: Profesora Shirley Porteiro

Secretaria: Mag. Profesora Leonor Berná

Secretario: Profesor Rooney Teruel

XL

ASAMBLEA NACIONAL
ORDINARIA DE DOCENTES
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

17 a 21 de mayo 2022 -MALDONADO

Rincón 707 Esq. Juncal

Telefax 29032488

Correo electrónico atdces@gmail.com

ÍNDICE

ÍNDICE	1
PALABRAS DE LA PRESIDENTA DE LA MESA PERMANENTE A LA XL ATD NACIONAL ORDINARIA.....	2
PALABRAS DEL CONSEJERO DE CODICEN PROF. JULIÁN MAZZONI.....	5
COMISIÓN DE PODERES	6
RÉGIMEN DE TRABAJO.....	7
INFORME COMISIÓN CICLO BÁSICO Y BACHILLERATO.....	9
INFORME DE LA COMISIÓN DE ADULTOS Y EXTRAEDAD.....	22
INFORME DE LA COMISIÓN PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.....	41
INFORME DE LA COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	51
INFORME DE LA COMISIÓN DE PRESUPUESTO	71
ANEXOS.....	86
MOCIÓN PARA HABILITAR USO DE LA PALABRA	86
MOCIÓN DE RESOLUCIÓN.....	87
MOCIÓN PARA HABILITAR USO DE LA PALABRA	32
ACTO DE CLAUSURA.....	89

PALABRAS DE LA PRESIDENTA DE LA MESA PERMANENTE A LA XL ATD NACIONAL ORDINARIA

Autoridades presentes, compañeros y compañeras delegados, colectivos vinculados al ámbito educativo:

Primero, antes de comenzar, queremos recordar a una compañera muy querida, delegada histórica de nuestra ATD, la compañera Macarena Castro, fallecida recientemente. También queremos recordar a compañeros, familiares y amigos que hemos perdido, víctimas directas o indirectas del Covid-19, en estos últimos dos años. Pedimos un minuto de silencio por ellos.

Esta XL Asamblea que nos reúne, ocurre en una instancia histórica para la educación pública de nuestro país, desde la nueva estructura institucional, con propuestas de cambios y recortes presupuestales. Para este colectivo docente, la oportunidad de construir desde la discusión, desde las más variadas posturas y desde un ámbito profundamente democrático, siempre ha sido y es importante. Por eso reivindicamos este espacio de construcción colectiva, que nos distingue en el mundo.

La realización de esta Asamblea se ha visto postergada por más de dos años debido a diversas razones, entre las que se encuentra la coyuntura generada por la pandemia. Esta emergencia sanitaria cambió las formas de relacionamiento, provocando incertidumbre, aislamiento y miedo, que afectó particularmente al mundo de la educación. Se impuso una situación crítica que no tenía antecedentes en la historia. Los dos años de interrupción de la presencialidad y su sustitución por prácticas educativas virtuales tuvieron consecuencias sustantivas en las acciones pedagógicas y en los aprendizajes de los estudiantes. El pasaje a la educación a distancia cambió drásticamente las relaciones humanas, los vínculos de todos los integrantes de la comunidad educativa y visibilizó la brecha socio-económica existente en la sociedad uruguaya, dado que esta modalidad no tuvo alcance universal. La realidad demostró el carácter insustituible de la presencialidad en el hecho educativo, dada la importancia de los vínculos sociales, humanos y afectivos que involucra. Las comunidades educativas expresaron que la enseñanza remota significó para los profesores un aumento del estrés profesional habitual ya que se debieron dedicar más horas de trabajo, adaptando su hogar y su vida familiar a esta modalidad excepcional.

A nivel político estos años trajeron cambios significativos. La Ley de Urgente Consideración (N°19.889) modificó diversos aspectos de la Ley General de Educación N° 18.437. En particular se transformó la estructura de gobierno, sustituyendo los Consejos por direcciones unipersonales, con la consecuente eliminación de la representación docente en los subsistemas. Un cambio que profundizó el retroceso en la democratización de la conducción del sistema educativo, alejándose de la posición histórica que la ATD ha mantenido en su demanda por autonomía y cogobierno.

El gobierno propone desde la nueva institucionalidad, avalada por la Ley de Urgente Consideración una transformación acelerada, que abarca los cuatro subsistemas.

Nos encontramos en un momento de discusiones cruciales acerca de la educación. Desde la ATD vemos la educación como la relación colectiva con la historia (como sostienen Freire, Arendt, Foucault, entre otros) y desde la ideología neoliberal, se entiende la educación como capacitación adaptativa, para un orden social inamovible y a demanda de las empresas y corporaciones. En esta última concepción se ubica la propuesta del nuevo Marco Curricular, con el currículo trabajado esencialmente en proyectos y evaluación por competencias.

Todo esto contribuye a la formulación de la educación y el sistema educativo como un servicio económico, como viene siendo planteado en las últimas décadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, políticas que se han intentado aplicar en distintos momentos y con distintos gobiernos.

Parten de un diagnóstico instalado en la retórica de la “crisis de la educación”, donde se responsabiliza a los sistemas educativos de graves problemas de eficiencia y eficacia. Esto reflejaría la incapacidad del Estado producto de su configuración centralizada y burocrática. Desde esta lógica se justifica el recorte presupuestal asociado a la mejora de la ineficiente ejecución de recursos. Se intenta construir un relato que sostiene la necesidad de un cambio cultural que impone la ética individualista priorizando el valor del mérito y el éxito, introduciendo criterios de mercado, que suponen considerar a la educación como una mercancía.

Vemos con preocupación, la contradicción entre lo que expresan las autoridades de la educación y los hechos. Esto se traduce en un recorte presupuestal significativo, la baja de los cargos de acompañamiento pedagógico, la reducción de grupos que trae como consecuencia el aumento del número de estudiantes por clase, la propuesta de semestralización en opciones de bachillerato, el fracaso en la designación de horas con vacantes que persisten al día de hoy. El recorte de la participación en diferentes ámbitos, desde la desaparición de los consejos desconcentrados, los consejeros electos por los docentes, la participación activa en las CODED, la baja de horas de coordinación y todas las restricciones que ocurren en los liceos, que conocemos desde nuestra experiencia cotidiana.

Es frente a esta situación de emergencia que nos reunimos para debatir con responsabilidad y profesionalismo, qué educación queremos y cómo la llevaremos adelante.

Se deja en evidencia una vez más la imperiosa necesidad de separar las políticas educativas de estado, sólidas y acordadas en instancias colectivas populares, contempladas en la Ley General de Educación y los Congresos de Educación. Por lo tanto reivindicamos la autonomía y el cogobierno como la forma de organizar el fin político de la educación, entendiendo lo político “...como la expresión de la voluntad general de suspender las decisiones, dentro de la contradicción y la deliberación, para responder lo mejor posible al interés común”. (Sadin, Éric, La inteligencia artificial o el desafío del siglo, p.33).

La transformación educativa que se propone, concibe otro concepto de autonomía, una autonomía local, de cada centro, y no la autonomía de la educación pública como razón de Estado, lo que ha defendido históricamente esta ATD. Con estos ajustes, también se deslegitima la libertad de cátedra, que ha sido un baluarte de la Educación Pública en el Uruguay, como procedimiento de información y formación, afectando la práctica docente, que ha sido fundamento democrático del país.

Les deseamos una fructífera asamblea y un debate fraterno y productivo.

Muchas gracias.

Estela Gramajo

FUNCIONAMIENTO DE LA MESA PERMANENTE

Las actividades de la Mesa Permanente en estos años se vieron afectadas por varias problemáticas. La emergencia sanitaria supuso la imposibilidad de realizar muchas de las tareas habituales, debiendo pasar a trabajar en forma remota y con guardias en la oficina durante algunos meses. En el año 2020 las Comisiones Permanentes pudieron funcionar únicamente entre los meses de julio a noviembre.

A partir de 2021 no se asignó presupuesto a la ATD. Esta falta de recursos impidió no sólo reunir a las Comisiones Permanentes, sino realizar visitas a los liceos para hacer el seguimiento de planes y coordinar encuentros con las Mesas Liceales. Cabe recordar que la reunión presencial de las Comisiones Permanentes es fundamental para el procesamiento de los informes enviados por las ATD liceales y para el trabajo y elaboración de los insumos de las Comisiones en la Asamblea Nacional siguiente. Pero más importante aún, durante estos años no se realizó la Asamblea Nacional, que se planificó primero para febrero de 2020, luego

para abril del 2021, posteriormente para octubre, después para noviembre y también diciembre. En el presente año la licitación quedó desierta en dos ocasiones.

Por otra parte, no se realizaron las reuniones periódicas acordadas con la Dirección General. El encuentro regular de la Mesa con la DGES permitiría aceptar estos aspectos administrativos. Tampoco se convocó, como era habitual, a reuniones con Planificación Educativa o cualquier otra comisión institucional. La única excepción fue Políticas Lingüísticas de CODICEN, que se reunió con la participación de un delegado de la ATD para discutir sobre los Manuales de Inglés para Ciclo Básico y dos reuniones sobre presupuesto en el 2020. Esta situación ha impedido a la ATD cumplir con su rol de asesoramiento técnico pedagógico.

En el mismo sentido, como se ha informado en reuniones con CODICEN, en estos años Secundaria no ha cumplido lo dispuesto por Ley y ha aprobado resoluciones que modifican, por vía de los hechos, los planes y programas, particularmente con cambios en el REPAG vigente que modifican las prácticas pedagógicas del trabajo docente y el desempeño estudiantil.

En otro orden, se ha participado de reuniones con las Mesas Permanentes de los otros subsistemas. En los meses de febrero y marzo del 2020, se estudió el borrador de la Ley de Urgente Consideración y se elaboró una declaración conjunta. Este año hubo un nuevo encuentro para analizar la convocatoria de Codicen a asamblea extraordinaria para el tratamiento de un único tema, el documento borrador del Marco Curricular Nacional, las cuales fueron el mismo día en todos los subsistemas y se emitió otra declaración conjunta.

Por otra parte, es importante destacar que las Asambleas liceales se expresaron sobre dos proyectos de ley que hasta ahora no se presentaron formalmente: uno sobre laicidad y otro para modificar la Ley de la Educación Sexual en la Educación Pública. En ambos casos los colectivos docentes se manifestaron preocupados por la intromisión de actores ajenos al sistema educativo que pasarían a tener potestad de elegir a docentes, programas y bibliografía según sus intereses y creencias o que determinaban en qué casos se configuraba una violación de la laicidad.

En suma, llegamos a la XL Asamblea Nacional a instancias de transformaciones de la educación pública de nuestro país. Este colectivo ha intervenido siempre en la discusión desde el compromiso profesional. Como se ha manifestado en otras ATD “si cada quien se aplica a sobrellevar las dificultades del aula, si reducimos nuestra tarea a ejecutar los fugaces preceptos de las modas didácticas o las panaceas de los proyectos focalizados que las autoridades idearon para esta temporada, estaremos menoscabando nuestra dignidad profesional, estaremos vaciándonos como sujetos.”

Mesa Permanente de ATD

PALABRAS DEL CONSEJERO DE CODICEN PROF. JULIÁN MAZZONI

Muchas gracias, el presidente de CODICEN me solicitó que trasladara a ustedes un saludo personal, cosa que hago en este momento.

Primero señalar la emoción que significa para mi estar en la Asamblea Técnico Docente Nacional de Educación Secundaria, porque como ustedes saben gran parte de mis convicciones las he construido en este ámbito y es el ámbito en el cual todos nosotros aprendemos de la realidad que tenemos en todo el país, de las reflexiones de los compañeros y se produce un material muy importante que es la síntesis del pensamiento pedagógico de los docentes de Educación Secundaria.

Yo creo que esto no lo podemos perder de vista. Evidentemente, para algunos la concreción de una Asamblea Nacional Técnico Docente es parte de cumplir determinadas instancias legales, porque todos sabemos que para modificar planes y programas es preceptiva la opinión de la Asamblea Nacional Técnico Docente de cada uno de los subsistemas, pero para otros es realmente el ambiente de elaboración teórica con el cual contamos.

Seguramente hay quien vaya a guardar en un cajón lo que ustedes van a estar trabajando en estos días, puede ser que se haga una lectura superficial, pero seguramente otros de los consejeros, especialmente quien les habla, va a considerar el trabajo que ustedes van a hacer en estos días como una herramienta fundamental para tratar de ir mejorando la difícil tarea de pretender representar el pensamiento de los docentes en el ámbito del Consejo Directivo Central. Eso es lo que quien les habla va a hacer y por lo tanto necesitamos esa herramienta.

Les voy a señalar, me estaba acordando ahora, que cuando uno analiza el tiempo en el cual me tocó participar en la Mesa Permanente o en las Asambleas Nacionales, estamos en un debate que tiene décadas y que tiene en algunos momentos remansos pero en última instancia estamos debatiendo lo mismo que se debatía en el año 1996. Yo siempre recuerdo el documento "*El Banco Mundial metido a educador*", del maestro Miguel Soler, donde hace un análisis de lo que significa, fíjense que el documento al que se refiere Soler es del año 1995, un momento de inflexión en el ámbito internacional y por lo tanto el Banco Mundial pretende trasladar, desde el punto de vista del propio banco cuáles son las acciones que hay que tomar en el ámbito educativo en cada uno de los países y pretenden imponerlo en todo el mundo. Acá siempre hubo resistencia para eso. Este ámbito fue fundamental en esa resistencia, en el análisis de los documentos, en la preparación de respuestas y yo diría que el momento culminante del esfuerzo realizado por la Asamblea Nacional Técnico Docente de Secundaria y otros organismos colectivos fue la realización del Primer Congreso Nacional de Educación maestro Julio Castro, cuyas conclusiones, creo, tienen vigencia actualmente y son una herramienta para seguir trabajando para transformar la realidad educativa del país.

También quiero señalar que se ha recorrido un largo camino en ese sentido y que ha habido modificaciones legislativas diferentes, pero particularmente la última, el referéndum por la Ley de Urgente Consideración que nos ha limitado ampliamente el campo de acción y en ese sentido tenemos tres cosas que yo quisiera plantear y que sé que van a estar presentes en el debate. Yo no quiero opinar demasiado porque son ustedes que tienen que hacerlo, pero tenemos: el Decreto 355/22 del Ministerio de Educación y Cultura que tiene que ver con la titulación, que ha generado una inmensa preocupación, tenemos el Marco Curricular Nacional, que ustedes van a tratar en esta Asamblea y tenemos la Rendición de Cuentas. Me voy a detener un poquito en esto último, porque lo otro sé que ustedes lo van a tratar, pero en esto sí, si me permiten, quisiera hacer algunas recomendaciones.

Los docentes electos en el seno del CODICEN hemos tenido que librar una discusión profunda respecto a la necesidad de que se reunieran en un plazo adecuado y en las condiciones adecuadas las Asambleas Nacionales Técnico Docente porque no hay un presupuesto claro que sea para las Asambleas. Nosotros vamos a tener que pelear en el ámbito del CODICEN

la Rendición de Cuentas y yo les voy a pedir, discúlpenme que tome esta iniciativa, a la Comisión de Presupuesto que tiene esta Asamblea que elabora un presupuesto general, pero que implique los gastos de dos Asambleas anuales, más el funcionamiento de las Comisiones y más el funcionamiento de la Mesa Permanente. Porque es fundamental tener la herramienta. Para esto el CODICEN tuvo que actuar por compra directa porque ellos tenían previsto que se realizara, pero como muchos de los integrantes del Consejo Directivo no tienen experiencia de participar en estos ámbitos, no tenían claro todas las cosas que había que hacer y que los compañeros tuvieron que hacer para llegar hasta aquí. Así que yo les pediría que eso estuviera, que nos permitiera tener esa herramienta para plantear cuando se discuta la Rendición de Cuentas.

Las otras cosas yo estoy seguro que ustedes van a lograr éxito en el trabajo, que en gran parte, no tiene porque ser todo, pero en gran parte sintonizaremos junto con ustedes las decisiones que van definiendo y entonces volviendo a lo que dije al principio, con gran emoción les deseo a todos ustedes el mejor de los éxitos en esta Asamblea Nacional. Bienvenidos a este hermoso lugar y que puedan trabajar bien.

Muchas gracias.

COMISIÓN DE PODERES

Maldonado, 19 de mayo de 2022

Presidente:Maurenre, Mónica

Secretario:Conze, Gonzalo

Vocal:.....Merki, Carlos

En la XL Asamblea Nacional Ordinaria, los integrantes de la Comisión de Poderes agradecen la confianza depositada en ellos, destacando la valiosa colaboración y disposición de los delegados en las acreditaciones, así como todo lo que les fue requerido.

Se hace constar que, a la fecha de la elaboración del presente informe, se registran, 125 delegados de 190, lo que representa el 65,8% de asistencia; conformado de la siguiente manera:

70 delegados departamentales y 55 delegados nacionales

La distribución por departamento es la siguiente:

Artigas	5
Canelones	5
Cerro Largo	2
Colonia	5
Durazno	5
Flores	2
Florida	Sin delegatura
Lavalleja	4
Maldonado	4
Montevideo	5
Paysandú	5
Río Negro	5
Rivera	5
Rocha	2
Salto	5
San José	1
Soriano	4

Tacuarembó	5
Treinta y Tres	1

Se solicita a los/las asambleístas, la colaboración en la puntualidad y permanencia en los plenarios a fin de mantener el quórum necesario para una fructífera labor.

En el transcurrir de los siguientes plenarios se informará sobre constancias y trámites inherentes a esta comisión.

Carlos Merki

Mónica Maurente

Gonzalo Conze

VOTACIÓN -Informe de la Comisión de Poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	61	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	233	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO

Martes 17/5

08:00 y 09:00 Salida de los ómnibus de 3 Cruces
 10:00 a 11:30 Acreditaciones
 11:30 a 13.00 ACTO DE APERTURA
 13.00 a 14.00 Almuerzo
 14:30 a 15:30 PRIMER PLENARIO
 15:30 a 18:00 CONSTITUCIÓN DE LAS COMISIONES
 18:00 a 18:30 Café
 18:30 a 21.00 TRABAJO EN COMISIONES
 21:00 a 22:00 Cena
 22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

Miércoles 18/5

07:30 a 8:30 Desayuno
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES
 13:00 a 14:00 Almuerzo
 15:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES
 18:00 a 18:30 Merienda
 18:30 a 20:30 TRABAJO EN COMISIONES
 21:00 a 22:00 Cena
 22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

Jueves 19/5

07:30 a 8:30 Desayuno
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES
 13:00 a 14:00 Almuerzo
 14:30 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES
 18:00 a 18:30 Café

18:30 a 20:30 SEGUNDO PLENARIO
21:00 a 22:00 Cena

Viernes 20/5

07:30 a 8:30 Desayuno
09:00 a 12:30 TERCER PLENARIO
13:00 a 14:00 Almuerzo
15:00 a 18:00 CUARTO PLENARIO
18:00 a 18:30 Café
18:30 a 20:30 QUINTO PLENARIO
21:00 a 22:00 Cena

Sábado 21/5

07:30 a 8:30 Desayuno
09:00 a 12:30 SEXTO PLENARIO
12:30 a 13:00 ACTO DE CLAUSURA
13:00 a 14:00 Almuerzo

VOTACIÓN – Régimen de trabajo

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	61	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	233	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INFORME COMISIÓN CICLO BÁSICO Y BACHILLERATO

INTEGRANTES

Presidente: Villalba, Dante (Canelones)

Secretarías: Chaves, Alexandra (Canelones)
Sanabia, Mariana (Canelones)

Delegados/as:

Camejo, Rodrigo (Lavalleja)

Celery, Karinna (Río Negro)

Chocho, Soraya (Soriano)

Coimbra, Marcos (Artigas)

Cunha, Ruben (Paysandú)

Da Col, Marcela (Salto)

Durán, Lilia (Durazno)

Giuggiolini, Adriana (Durazno)

Leal, Ailton (Rivera)

Machado, Andrea (San José)

Pons, Gabriela (Colonia)

Recanzone, Alejandra (Canelones)

Rinaldi, Magela (Durazno)

Sánchez, Marcelo (Lavalleja)

Vartabedian, Andrés (Canelones)

VOTACIÓN EN GENERAL -Informe Comisión Ciclo Básico y Bachillerato

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	58	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	222,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Régimen de trabajo

La comisión comienza su tarea eligiendo a los y las representantes a través de las figuras de Presidente y Secretarías.

El régimen de trabajo se centró en el estudio de las propuestas pedagógicas Centros María Espínola y la Intervención Focalizada Luisa Luisi, a través de:

- la elaboración de un marco teórico donde situarlas,
- el análisis cualitativo de los informes de ATD liceales sobre estas propuestas focalizadas,

A. Introducción

Esta comisión se abocó al abordaje crítico de dos proyectos educativos: la Propuesta Centros Educativos María Espínola y la Intervención Focalizada Luisa Luisi, las cuales se caracterizan a continuación:

La propuesta Centros Educativos María Espínola está focalizada en poblaciones socioeconómicamente vulnerables y con resultados de promoción menores a la media nacional. Se centra en Educación Media Básica, tanto de Secundaria como de UTU.

Para trabajar con estas poblaciones, el proyecto toma como antecedente las experiencias de los Liceos de Tiempo Extendido y los de Tiempo Completo. El documento compara los resultados educativos de promoción de estas dos modalidades en relación a la media nacional, encontrando un leve aumento respecto de la misma.

El modelo de institucionalidad que se presenta aquí está atravesado por una profunda lógica de gestión, donde se plantea que cada centro define la suya según:

- Un proyecto de centro, creado por la comunidad educativa.
- La elaboración del perfil de egreso por áreas, para cada centro.
- La autoevaluación institucional del proyecto, con producción de informes sobre los resultados.
- La elaboración de un *plan de cambio y mejora*, que debe también tomar en cuenta las *evaluaciones externas*.

La currícula es la misma que la Reformulación 2006, supeditada a los cambios curriculares que los lineamientos de este período tienen definido para 2023. La modalidad de trabajo está centrada en el aprendizaje basado en proyectos, donde se trabaja de manera alternada entre una modalidad individual o compartida entre docentes, duplas, tríos.

Se conforman sectores de asignaturas, que son: arte y deporte, ciencias naturales y matemática, ciencias sociales, lenguas y tecnologías. Estas áreas están *lideradas* por un coordinador, que articula el trabajo, evalúa los resultados, coordina con docentes y equipo de dirección.

Con el objetivo de extender el tiempo pedagógico, y siguiendo la línea de las modalidades en las que estos proyectos se basan, a las asignaturas del plan se les agregan talleres. Cada centro tiene 70 horas semanales para distribuir a los talleres, que son repartidas según se considere lo que mejor representa el interés de la comunidad. Quien esté a cargo de estos talleres tiene que *comprobar su competencia y su experticia* y no necesariamente tiene que ser docente. Los talleres a su vez serían de libre elección para las y los estudiantes, excepto *Pensamiento computacional* que es obligatorio y está a cargo del/la docente de Tecnología e Innovación, en articulación con Plan Ceibal. Los talleres tienen además un coordinador, que articula el trabajo entre ellos y con el resto de la currícula.

Las y los docentes toman horas por el escalafón existente y con la misma carga horaria que en la Reformulación 2006, pero permanecen tres años en el cargo. Esto está ligado a la adherencia al modelo de trabajo. Eligen el total de las horas de la asignatura en el centro, respetando los topes estatutarios. Las personas en cargos de Dirección también toman horas o cargos por tres años, y su permanencia está supeditada a tener informes sobre su gestión de 80 puntos o más.

Por su parte, la Intervención Focalizada Luisa Luisi también está formulada para liceos con *vulnerabilidad educativa* es decir con resultados más bajos que la media nacional. Está dirigida a los niveles 1°, 2° y 6° de Primaria y 1° y 2° de Educación Media Básica (Secundaria y UTU). Lo que esta intervención propone es la formación y el acompañamiento del cuerpo docente en tres áreas que se definen como prioritarias: Lengua y Matemática en Educación Primaria y Habilidades Socioemocionales en Educación Media Básica. Esta formación y acompañamiento están a cargo de equipos de *facilitadores* en estas áreas, que accedieron a los cargos mediante llamado.¹

A nivel de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) se crea un *equipo impulsor* conformado por *referentes y expertos en las diferentes áreas*, que son las personas encargadas de formar a los *facilitadores*. Las y los docentes de aula pueden adherir o no a este modelo de acompañamiento al desempeñarse en los centros elegidos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto A: Introducción

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados

¹ Bases del llamado a facilitadores: <https://www.anep.edu.uy/llamados/llamado-aspirantes-especialistas-facilitadores-intervenciones-focalizadas-en-lengua-matem>

COLEGIO NACIONAL	59	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	225,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

B.- Análisis cualitativo de los informes de ATD liceales sobre estas propuestas focalizadas:

Parte del trabajo de las Comisiones Permanentes que conforman esta Asamblea Técnico Docente, consiste en relevar y sintetizar los informes emanados de las ATD liceales. Dado que en los últimos años, básicamente por razones de recorte presupuestario, no ha sido posible convocarlas como correspondería, esta comisión se ve obligada a realizar una rápida lectura de los informes que refieren a la propuesta de "Intervención" que nos convoca, particularmente los surgidos de las ATD liceales desarrolladas el pasado 23 de noviembre de 2021. Indudablemente, el tiempo con el que volvemos a contar -luego, por otra parte, de dos años y medio sin que esta Asamblea se convocara- no permite un análisis en profundidad de todos y cada uno de ellos.

La mayoría de los centros educativos que se han expedido, o bien rechazan la implementación de una nueva política focalizada, o bien manifiestan una serie de reparos en cuanto a la forma de presentación de la propuesta, y al modo y los tiempos en los que se realiza la consulta, siendo que ya comenzó a llevarse adelante, considerando, en tal sentido, que debería haberse utilizado el canal de la ATD Nacional, en primera instancia, y dejando establecido que la Intervención, así como está planteada, genera más dudas que certezas.

Nos parece importante compartir algunos de los posicionamientos y algunas de las interrogantes fundamentales que surgen de los informes relevados.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto B: Análisis cualitativo de los informes de ATD liceales sobre propuestas focalizadas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	59	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	225,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

C - Relevamiento de informes sobre la Propuesta Centros Educativos María Espínola:

La mayoría de los informes relevados se posiciona en contra de este proyecto focalizado, con los siguientes argumentos:

- Las intervenciones focalizadas profundizan la fragmentación social.
- Se generan nuevas propuestas sin evaluar correctamente las existentes, sin considerar la voz docente como fundamental.
- Se destinan recursos económicos a nuevos dispositivos de enseñanza sin cambiar las condiciones materiales de base de la vida de las personas.
- Los recursos deberían destinarse a fortalecer los centros y programas existentes, cumpliendo con la demanda histórica de destinar más presupuesto al Sistema

Educativo, por ejemplo para concretar verdaderos equipos multidisciplinares en todos los liceos.

- Se da un recorte de contenidos viabilizado a través de una única metodología de trabajo, que es el aprendizaje basado en proyectos. Estas propuestas no permiten un verdadero trabajo interdisciplinario.
- Que cada centro defina un perfil de egreso propio condiciona el desarrollo de la persona a los recursos disponibles en el contexto, sin poner en el centro el crecimiento integral de cada quien.

Sobre los liceos donde se desarrolló la propuesta María Espínola, los informes de ATD liceal recogen las siguientes críticas:

- No hubo rubros para la merienda hasta setiembre, a pesar de que la propuesta coloca la alimentación del estudiantado como un eje vertebral.
- Los cargos de coordinación no estaban designados al comienzo de los cursos porque se atrasaron los calendarios previstos por las autoridades. En un caso se eliminaron dos cargos POITE, que serían sustituidos por el rol de Profesor de Tecnología e Innovación.
- El atraso en los calendarios hizo que los responsables de coordinación no hubieran sido capacitados al comienzo de su función, como indica el documento del proyecto. La formación comenzó en abril de forma virtual.
- A pesar de recoger el interés del estudiantado, algunos centros no logran cubrir los cargos de talleristas.
- No se cuenta con Psicóloga/o ni Psicopedagoga/o.

Existe también una minoría de informes a favor de esta propuesta, que manifiesta:

- Los talleres promueven la integración porque parten de los intereses del estudiantado, y además prolongan el tiempo pedagógico, algo que consideran fundamental en poblaciones socioeconómicamente vulnerables.
- Se favorece la estabilidad del cuerpo docente y la continuidad del trabajo de un año a otro.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto C: Relevamiento de informes sobre propuesta Centros Educativos María Espínola

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	59	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	225,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

D.- Relevamiento de informes sobre la Intervención Focalizada Luisa Luisi

Respecto a los aportes e interrogantes que recogimos de las asambleas liceales, cabe aclarar que estas fueron convocadas con menos 48 hs hábiles de anticipación. Además, los cuerpos docentes no disponían de la totalidad de la información de la convocatoria del llamado a los facilitadores, realizado en diciembre de 2020. Probablemente esto haya generado que

algunas de las preguntas planteadas en los informes no encontraran respuesta en su momento y hoy sí puedan hacerlo.

En cuanto a la fundamentación:

- ¿Cuáles son los mecanismos concretos para la reducción de la inequidad, no ya la existente a la “interna del sistema educativo”, como maneja este “proyecto”, sino la inequidad, a secas?
- ¿Cómo y en base a qué criterios se definirá la “redistribución equitativa de recursos”² que existirá, como parte de esta “intervención”, en el marco de la ANEP?

En relación a los facilitadores:

- ¿Cuál es el perfil de los facilitadores?, ¿qué formación poseen?, ¿cómo se realizó su selección?
- ¿Cuáles son las funciones específicas que desempeñará el facilitador? ¿Cómo se ejecutan?
- ¿Las instancias de formación y coordinación para los docentes implicados, se encuentran incluidas en la unidad docente?
- ¿En qué horario asistirán los docentes a las formaciones con los facilitadores?
- ¿Cuál es el rol docente en relación al facilitador?
- ¿Qué contacto tendrá el facilitador con los estudiantes?, ¿trabjará directamente con ellos, lo hará únicamente con los profesores, o esto se determinará entre estos y aquellos?
- La “intervención”, ¿afectará de algún modo la libertad de cátedra de los docentes? Si fuera así, ¿de qué manera? ¿Qué grado de fiscalización sobre la tarea docente tendrán los facilitadores? ¿En qué consistirán los “registros” que deberán elevarse?
- ¿Es necesaria la creación de nuevos roles dentro del sistema (facilitadores, equipo impulsor) cuando ya existen profesionales de la educación en Lengua y Matemática sin horas suficientes, y trabajadores sociales, psicólogos, psicopedagogos, etcétera, por contratar?
- ¿Cómo es posible que aún en 2021 haya instituciones educativas sin equipos multidisciplinares?

La mayor parte de los liceos que se expidieron no entienden, de acuerdo a la fundamentación y los objetivos que se explicitan en la propuesta, por qué no se utilizan y fortalecen los recursos, tanto humanos como materiales, con los que ya cuenta el sistema; por qué existe la necesidad de generar nueva burocracia, nuevos agentes, nuevos mandos medios. Muchas asambleas se cuestionaron sobre la poca información existente acerca de los llamados a aspirantes a ocupar estos cargos, el porqué se dio en las fechas en que se dio, cuáles fueron sus bases, por qué se desconocían hasta el momento. Todo ello genera mucha suspicacia entre algunos colegas.

Dado que el núcleo de la “intervención” es la labor docente, y a partir de la formulación que presenta la propuesta y la forma que toman ciertos aspectos de su fundamentación, se entiende que existen prejuicios sobre el rol y la labor docentes y se menoscaba la tarea que desempeñamos cotidianamente, al igual que la formación que poseemos.

A este malestar, se suma el que provoca asumir que se están dando todas estas nuevas erogaciones en momentos en los que se produce un fuerte recorte presupuestario que afecta directamente el trabajo de cientos y cientos de profesores y profesoras, por un lado, y a cientos y cientos de estudiantes, por otro, al implicar reducción del número de grupos y superpoblación de los restantes, por ejemplo. De esta manera, la vulnerabilidad de las y los

² Intervención Focalizada Luisa Luisi, ANEP, 2021, p. 9.

estudiantes se incrementa, por lo que resulta contradictorio con la preocupación sobre dicha vulnerabilidad que manifiesta poseer esta nueva política focalizada.

También preocupa el que se siga recargando el trabajo docente, precarizándolo, ya que la “Intervención” no dispone de horas remuneradas para la realización de toda la tarea de asesoramiento, coordinación y ejecución de acciones que debe recibir y/o realizar el profesor que optara por participar de ella.

Es un aumento y no una reducción del presupuesto lo que puede colaborar en mejorar la condiciones de educabilidad de nuestros estudiantes, sostienen muchas asambleas; además de resaltar que la “inequidad” no es interna, sino externa al sistema educativo, y que debería apuntarse a políticas que vayan mucho más allá de la escuela y que ataquen la desigualdad estructural y sistémica de nuestras sociedades. De ese modo, sí se estaría atacando la vulnerabilidad de buena parte de nuestra población estudiantil -la suya y la de sus familias-, lo que, sin dudas, repercutiría en la mejora de los aprendizajes.

Muchos liceos manifiestan confusión en cuanto a lo que abarca la propuesta, si comprende a todas las asignaturas o no, a los espacios y tiempos que implicaría el trabajo de los facilitadores y coordinadores del equipo. Buena parte de esta confusión es adjudicada a lo poco claro, poco preciso y ambiguo del documento elaborado, al poco tiempo que se tuvo para su abordaje, además de las malas condiciones de lectura en las que se lo pudo analizar (el escaneo de una fotocopia, parecía, lo que hacía que buena parte de los cuadros estadísticos que conforman el diagnóstico, basado en la Evaluación Aristas Primaria 2020 del INEE, no se pudieran visualizar correctamente o, directamente, fueran simplemente manchas negras indescifrables).

De acuerdo a este primer y somero repaso que pudimos realizar, muchos profesores entienden que la implementación de nuevas modalidades educativas necesita de la consulta previa a los cuerpos docentes -en general se solicita que sea efectuada a través de la ATD Nacional-, con el tiempo suficiente para su análisis exhaustivo, y con el suministro de todos los documentos necesarios para su evaluación. Esta consulta no es tal desde el momento en que la “Intervención” ya se encuentra en funcionamiento. En los hechos, se asemejaría más, simplemente, a un simulacro de consulta, tornándose en una instancia meramente informativa.

Sintomático de la falta de información referida en varios informes, esta comisión desea destacar lo sucedido en el Liceo N.º 3 de Las Piedras, uno de los siete centros seleccionados para la implementación “piloto” de este nuevo “programa”. En su caso, la omisión llegó a tal punto que, al momento de enterarse, por vías no institucionales, de que su centro había sido seleccionado para “recibir” la Intervención Focalizada Luisa Luisi, efectuaron la consulta pertinente a la Dirección, encontrándose con la sorpresa de que esta no estaba enterada de su designación. La sorpresa, y el malestar, se incrementaron cuando la propia Inspectora de Institutos y Liceos -de acuerdo a lo expresado por la Dirección- no poseía información sobre la “intervención” que se llevaría adelante. Todo esto a pocos días de realizarse la ATD liceal del 23 de noviembre de 2021, cuando la resolución (Circular N.º 73/2021) data del 26 de agosto de ese año.

Una vez más, los directamente involucrados y afectados por una política educativa no son informados sobre esta y menos aun consultados al respecto. Más allá de consideraciones a favor o en contra de la misma, parece claro que la tan mentada “autonomía de los centros”, con la que las autoridades insisten un día sí y otro también, no condice con este proceder. Una más de las contradicciones de nuestras autoridades que suelen declarar de cierta manera ante los micrófonos, para la opinión pública, y actuar de otra hacia la interna del sistema. Lo mismo sucede cuando hablan sobre la participación docente y la consideración de su voz ante los cambios propuestos. Todo termina siendo un gran «hacer como que», sostiene el informe del Liceo N.º 3 de Las Piedras.

Otro de los aspectos sometidos a reflexión crítica por parte de las asambleas liceales, es el propio nombre utilizado para la Intervención Focalizada. De la lectura del texto que introduce la figura Luisa Luisi a los docentes, surge cierta incongruencia entre el porqué de la elección

de su nombre para la propuesta y la vida y obra de Luisa Luisi. La valoración de la educación artística que realiza la artista y maestra Luisi y su defensa de la reducción del número de estudiantes por grupo, por ejemplo, no conciben con los postulados y el accionar de nuestras autoridades durante este período. Ellos son elementos a partir de los cuales se tilda de “oportunistas” y “demagógicas” la utilización del nombre Luisa Luisi para esta “Intervención”; un intento de “corrección política” en el peor sentido del término, una forma de intentar contentar a cierto sector de la sociedad, alineándose, a partir de denominaciones vaciadas de contenidos, a corrientes realmente genuinas y transformadoras; falsamente feminista, en definitiva, menoscabando la propia figura de Luisa Luisi.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto D: Relevamiento de informes sobre la Intervención Focalizada Luisa Luisi

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	59	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	225,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

E.- Una mirada crítica sobre las propuestas de educación focalizada:

La propuesta Centros Educativos María Espínola y la Intervención focalizada Luisa Luisi son ejemplos de políticas focalizadas, que se concretan a través de lo que se conoce como *aprendizaje situado*. *¿Qué es el aprendizaje situado? De una forma muy sintética puede definirse como una metodología docente que se basa principalmente en una situación específica y real, y que busca la resolución de los problemas a través de la aplicación de situaciones cotidianas.*³

Se configura aquí un escenario en el que podemos considerar a la Pedagogía en contraposición al aprendizaje situado: Este tipo de aprendizaje se basa en la idea de que *el conocimiento es contextual y, por lo tanto, está fuertemente influenciado por la actividad, los agentes, los elementos del entorno y la cultura donde tiene lugar*, es decir que no proveería una ampliación de la perspectiva ni de la visión. Además se parte de la teoría de que en la situación educativa nos encontramos frente a una serie interminable de problemas a solucionar, por lo cual plantea necesaria la participación activa de todos los involucrados en un discurso que desdibuja el rol docente como profesional de la educación: *La participación de los adultos (maestros, padres) es actuar de guías para que los alumnos estructuren / moldeen las soluciones más adecuadas.*⁴

Contraria a esta idea, es la de pensar que la educación debe servir para que las personas desarrollen sus potencias, más allá de su origen socioeconómico. *La propia etimología de la palabra Pedagogía nos lo dice: paidós-agogé. El cuidado del hombre: ¿qué significa cuidar de nosotros? El camino del trabajo pedagógico pensado en este sentido, en su sentido original, tan rico y vasto, es demasiado amplio como para andarlo con la vista puesta en una sola porción de él. Es decir, educar en el sentido de las competencias racionales y corporales sin apelar a un desarrollo más ajustado a la naturaleza del ser humano, ha dejado a nuestras*

³ Universidad Internacional de Valencia (VIU), *El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto* (28 de abril de 2022) Equipo de Expertos en Educación.

⁴ Ídem.

*generaciones amputadas de una condición sana, ha ido coartando de a poco el íntegro y fluido desenvolvimiento del hombre en la sociedad.*⁵

Conviene, además, señalar la contradicción entre la teoría y la puesta en práctica, ya que mientras que el discurso oficial fomenta el aprendizaje situado como una forma de *contextualidad*, es decir, pone el énfasis en el contexto en que se desarrolla la vida de las personas, las líneas teóricas en las que se fundamentan no provienen del propio contexto y ni siquiera de la región geopolítica que habitamos, porque son definidas por organismos internacionales integrados y comandados por países cuya realidad no solamente dista mucho de la nuestra sino que justamente apuntan a reproducir y profundizar el orden mundial, colonialidad mediante. Esta toma forma a través de los Estados neoliberales, que son indisociables del poder empresarial, de manera que son corporaciones transnacionales (Fundación UPM, Fundación Movistar, Microsoft, Montes del Plata, entre otras) las que alcanzan mayor injerencia en la definición de los sucesivos marcos curriculares a los que hemos asistido.⁶ Una injerencia que no se puede interpretar de otra forma que no sea de la mano de la profundización del modelo extractivista, que ha representado una verdadera y preocupante transferencia de recursos naturales, bienes sociales y estatales a los llamados *países económicamente desarrollados*.

*Ya no se trata de gobernantes personeros del capital, ya no se trata del capital gobernando directamente, sino de empresas que, teniendo por clientes a los gobiernos, les fabrican las políticas que el capital desea para prosperar.*⁷

Por otra parte, el documento denominado *Lineamientos estratégicos CODICEN 2020-2024* además de hacer hincapié en la focalización, entendida como *Estudio y propuesta de la oferta educativa en clave territorial potenciando recursos de los subsistemas*, plantea entre sus objetivos para el estudiantado de la Educación Media Básica, la *Profundización y desarrollo de estrategias de educación semipresencial a fin de atender las diferentes realidades contextuales*.⁸ Punto que nos genera incertidumbre, ya que no se explicita de qué realidades se trata, en qué condiciones laborales (designación de horas, remuneración) o si se pretende que realicemos esta tarea de forma lateral, precarizando aún más nuestras ya complejas situaciones laborales. Destacamos que este punto en particular, no es nombrado en la propuesta Centros Educativos María Espínola ni en la Intervención Focalizada Luisa Luisi que se proyectan para el período en cuestión. ¿Hay más lineamientos que los explícitos dentro de los proyectos presentados?

Consideramos que la opacidad y ambigüedad que rodean a tan profundas modificaciones tanto metodológicas, que limitan y condicionan directamente la libertad de cátedra, como de nuestras condiciones de trabajo, así como la falta de convocatoria a una participación real de nuestra parte, no contribuyen a generar el contexto propicio para su inminente ampliación a más centros educativos. ¿Acaso no somos las/los docentes quienes participamos directamente del quehacer educativo? ¿Quiénes sino nosotras/os, profesionales de la educación, tienen la formación para evaluar las estrategias educativas más óptimas? No se nos consulta, sólo se nos informa, como si fuésemos meros aplicadores de recetas importadas, incapaces de generar conocimiento, desconociendo la propia experiencia de la ATD como espacio generador de propuestas educativas, que vienen a satisfacer las necesidades propias de nuestra población, como es el caso de los planes Martha Averbug (Plan 94 de Bachillerato Nocturno) y 2013 (de Ciclo Básico extraedad).

De hecho, la presentación de los nuevos proyectos, bajo las denominaciones de propuesta *Centros Educativos María Espínola* e *Intervenciones focalizadas Luisa Luisi* evitan

⁵ Díaz Genis, Andrea (Compiladora): *Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación, un diálogo con el profesor Enrique Puchet*, p. 228.

⁶ <https://www.montesdelplata.com.uy/espanol/lumin-y-montes-del-plata-aportan-herramienta-educativa-a-traves-del-plan-ceibal-8?nid=544>

⁷ Bolón, Alma: *McKinsey, Mec, Bid, Banco Mundial* : «¿Qué profesores en el siglo XXI?», en <https://extramurosrevista.com/mckinsey-mec-bid-banco-mundial-que-profesores-en-el-siglo-xxi/>

⁸ Lineamientos estratégicos CODICEN 2020-2024, pág. 5.

deliberadamente presentarse como Planes, ya que para esto deberían de forma preceptiva ser analizados y evaluados por el organismo representativo de los docentes a nivel nacional, que es la ATD. Esto se suma a las tantas estrategias utilizadas, dilación de la ATD Nacional, no convocatoria de las Comisiones Permanentes por razones presupuestales, ATD liceales convocadas con muy poca anticipación, para desestimular la participación, incurriendo en incumplimiento de la normativa que regula estos espacios (Ley General de Educación No. 18437).

El Marco Curricular Nacional plantea que uno de los motivos principales para el desarrollo de la transformación educativa es la inadecuación de los planes actuales a la hora de preparar al estudiantado para las necesidades del mundo del trabajo. Guillermo Jaim Etcheverry manifiesta que de esa idea, *aparentemente inofensiva y revestida con el prestigio que otorga el pragmatismo contemporáneo, se desprende el inmediato descrédito de todo aquello que se considera poco relevante para ese trabajo. [...] Por eso, tantas veces se considera irrelevante para “la vida” lo que se enseña en la escuela. [...] [concibiendo la vida humana] como circunscrita a la experiencia cotidiana del aquí y ahora, a la limitada esfera de la producción. Sin embargo, desde el enfoque del investigador [...] es preciso regresar a la idea de que, mediante la educación, [...] es fundamental formar personas lo más completas posibles, [...] según la definición de José Luis de Imaz.*⁹

El Marco Curricular Nacional plantea una educación integral, contradiciéndose con el énfasis antes expresado respecto a la necesidad de la educación como respuesta directa al contexto socio-político-económico, tanto a nivel nacional como en cada territorio. Esto, lejos de reducir las inequidades existentes, no hará otra cosa que reproducir y profundizar las condiciones materiales de origen de las personas.

La filosofía que sustenta esta pedagogía es la de la necesidad de respuestas a la inmediatez, tanto espacial -el enclave del centro educativo y sus características- como temporal; lo que se espera es que esta *resolución de problemas* genere una nueva situación educativa, siempre sujeta al constante contraste con el contexto. Se produce así una espiral que gira sobre sí misma anteponiendo las necesidades y sucedáneos contextuales a la visión del/la estudiante como ser humano integral con intereses, necesidades y aspiraciones propias.

En este escenario, nos parece pertinente destacar el aporte que realiza Enrique Puchet para poder comprender más cabalmente de qué estamos hablando. *Aún en este mundo de poderes concentrados (políticos, económicos) que someten a los individuos, es imperativo preservar -esto es, llevar más lejos- los residuos de libertad”; también -y sobre todo- en sistemas en que la mejora social (participación, desarrollo personal) no ha acompañado a la disposición de bienes materiales.*¹⁰

Desde los aspectos más vinculados a las políticas educativas, estamos en condiciones de plantear que estas propuestas pedagógicas que se nos presentan como innovadoras, no aportan cambios sustanciales, dado que el mismo documento enumera como fuentes *algunos procesos ya iniciados y plasmados a través de los avances del Marco curricular para los niños desde el nacimiento a los 6 años del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de 2014, del Marco Curricular de Referencia Nacional de la ANEP de 2017, Perfiles que lo integran y las incipientes Progresiones de aprendizaje que lo acompañan, el Documento Base de Análisis Curricular de educación primaria de 2016, y las Expectativas de logro de educación secundaria de 2016, y agrega que, se plantea un nuevo proceso de profundización de algunas líneas curriculares, así como de generación de otras, en base a la evidencia existente y las importantes necesidades constatadas.*¹¹

⁹ Etcheverry, Guillermo Jaim, *La tragedia educativa*, pp. 88-89.

¹⁰ Díaz Genis, Andrea (compiladora) *Filosofía y educación, un diálogo con el profesor Enrique Puchet*, p.115.

¹¹ ANEP-CODICEN-DGEIP-DGES-DGTP-CFE, *Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta. Transformación Educativa*, p.19.

Ahora bien, las conclusiones que podemos extraer a partir del informe Aristas 2020 y otros, que arrojan números claros sobre el desempeño educativo de estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos en distintas áreas, pueden divergir en puntos fundamentales respecto de lo que plantean estos proyectos: lo que se constata es que cuanto más desfavorables son las condiciones materiales de la vida de las personas, menos aprenden. Por lo tanto, nos preguntamos ¿Lo que se constata con los resultados encontrados devela la necesidad de pensar en políticas focalizadas para esta población? Estas siempre redundan en recortes disciplinares y en un empobrecimiento de la calidad educativa para quienes van dirigidas. Consideramos que la verdadera necesidad de la que dan cuenta estos resultados es la de repensar la distribución de la riqueza. Los discursos políticos impregnados por el cliché de que la tecnologización de la enseñanza redundará en su democratización, cayeron por su propio peso al presentarse el contexto de la pandemia de Covid-19, cuando quedó en evidencia que los y las estudiantes de los sectores más vulnerados de la población presentaron grandes dificultades para adaptarse a la modalidad de *educación a distancia*, producto de la profundización de la desigualdad en este contexto.

Estamos hablando de años de profunda crisis, en los cuales prácticamente no hubo recursos estatales destinados a colaborar con los hogares que sufrieron más fuertemente el golpe del desempleo, la falta de acceso a servicios públicos y de recursos materiales para adaptarse a una educación que pasó de ser presencial a virtual. Entendemos que esta realidad se utiliza, de una forma que resulta oportunista, para alimentar el discurso de la crisis educativa profunda como origen de todas las desigualdades, que es a su vez una de las líneas argumentales para decidir estas políticas focalizadas. ¿Se puede transformar la realidad educativa sin cuestionar ni pretender cambiar la realidad material de las personas, en una sociedad que promueve cada vez más acumulación de la riqueza por parte de una élite?

Sobre las excusas para propiciar la reforma curricular, la lectura de la realidad que la sustenta más que reflejar una situación indiscutible recuerda el discurso, para nada actual, que se propagó para aplicar la reforma educativa en Inglaterra en 1969, generando los llamados Documentos Negros de Gran Bretaña, texto que se convirtió en un importante referente de la culpabilización del equipo docente sobre el fracaso escolar y el supuesto atraso del sistema educativo: *Los Documentos Negros lograron en buena medida establecer una imagen públicamente aceptada de los profesores como responsables del descenso de los niveles académicos, el analfabetismo, y la creciente violencia entre los alumnos. Además, consiguieron crear la impresión de que hay un gran número de profesores "de izquierdas" en las escuelas, sólo preocupados por el adoctrinamiento político de los alumnos. A su vez, se acusó a las escuelas de aferrarse a un programa de estudios académicos mal adaptados a las necesidades tecnológicas e industriales modernas y, en general, de alentar un ethos antiinstitucional en los alumnos. En otras palabras: las escuelas y los profesores estaban traicionando a la nación [...] Los profesores son condenados tanto si cambian como si no cambian.*¹²

En lo referente a lo laboral, línea que resulta inseparable de lo que venimos argumentando, es necesario decir que la existencia de los centros María Espínola configura cambios sustanciales y peligrosos tanto en las condiciones de trabajo como a nivel escalafonario. Por un lado, quien toma horas y permanece tres años en el cargo, debe adherir a esta metodología de trabajo específica, que cercena por completo la propia esencia de la profesión docente, en el entendido de que somos las y los profesionales especialistas en la selección y aplicación de la metodología de trabajo; por otra parte, la elección por tres años genera en los hechos una especie de escalafón y regímenes de trabajo paralelos, modificación que no pasa por las instancias requeridas por la normativa vigente constituyendo una irregularidad grave. Se trastocan así las bases estructurantes más importantes de nuestro trabajo, que nos aportan garantías mínimas.

¹² Diaz Genis, Andrea (compiladora), Filosofía y educación - Un diálogo con el profesor Enrique Puchet, p. 78.

A modo de conclusión sostenemos que como profesionales de la educación, deberíamos hacernos algunas preguntas directamente vinculadas al oficio de enseñar, como por ejemplo: ¿para qué enseñamos?

Entendemos pertinente tener en cuenta que el mayor obstáculo no será enseñar los aspectos instrumentales de una tecnología que progresa aceleradamente, sino enseñar a los jóvenes a pensar críticamente. Las instituciones educativas, sin lugar a dudas, pueden desarrollar estas capacidades. Esto significa, que todas las personas pueden hacerlo, desarrollando su confianza y disponibilidad, en cualquier momento de su vida. Siguiendo este mismo enfoque, lo destacable es propiciar en los jóvenes el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo que les posibilite actuar de manera adecuada, ante los cambios incesantes de nuestra época, inclusive los tecnológicos. Lográndose de esta forma, *el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades culturales, requisito imprescindible para superar las desigualdades sociales*.¹³

Las propuestas pedagógicas actuales, fundamentadas en limitar el abanico de problemas a los que se enfrentan los jóvenes, basándose en la pretendida utilidad del conocimiento, *no sólo avanzan en una dirección equivocada, incluso para la finalidad pragmática que persiguen*¹⁴ sino que además niega a las generaciones actuales la posibilidad de comprender en toda su heterogeneidad el fenómeno de lo humano.

A nivel local tenemos el aporte teórico realizado por la investigadora Stefanía Conde, quien argumenta sobre el contexto en que se desarrolla el debate universalismo-focalización en relación a las políticas educativas que se han implementado en los últimos años. Su análisis rescata las contradicciones que surgen cuando se impulsan propuestas pedagógicas focalizadas, como por ejemplo: la articulación con el formato escolar tradicional, las dificultades de acreditación y/o valoración social de las mismas, la reproducción de la fragmentación, tal como lo afirman Filardo y Mancebo.¹⁵

Uno de los ejes que se tensionan es el vinculado al diseño educativo en contextos de expansión de la matrícula con diversificación de las propuestas. Por su parte Baraibar (2003) plantea como una paradoja de la focalización que la condicionalidad del beneficio condena al beneficiario a permanecer en la misma situación, al punto tal que, los programas focalizados pueden seguir estimulando la propia situación de vulnerabilidad, al no poder transformar la realidad social y cultural de las y los estudiantes a través de dichos dispositivos, y superar de manera definitiva la pobreza. Aunque se podría llegar a considerar que las políticas focalizadas compensen la falla de un sistema que se muestra incapaz de articular la heterogeneidad del estudiantado que recibimos en nuestras aulas, en definitiva, solo consolidan procesos de segmentación.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto E: Una mirada crítica sobre las propuestas de educación focalizada

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	60	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	214,2	0	13,6	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

¹³ Etcheverry, Guillermo Jaim, *La tragedia educativa*, p. 90.

¹⁴ Op. cit., p. 95.

¹⁵ Conde, Stefanía, La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126011/html/#redalyc_384565126011_ref22

F.- Propuestas

- 1.- Que la Comisión Permanente Ciclo Básico y Bachillerato pueda reunirse bajo las condiciones materiales necesarias para hacerlo de forma presencial.
- 2.- Que los integrantes de la Comisión puedan justificar sus inasistencias a los centros educativos en los que trabajan como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto F: Una mirada crítica sobre las propuestas de educación focalizada

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	60	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	217,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

REFERENCIAS:

- [Llamado a aspirantes - Especialistas Facilitadores de Intervenciones Focalizadas en Lengua, Matemática o Habilidades Socioemocionales](#)
- Universidad Internacional de Valencia (VIU), El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto, Equipo de Expertos en Educación, 28 de abril de 2022. <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>
- Propuesta Centros Educativos María Espínola <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf>
- Intervención Focalizada Luisa Luisi https://www.ces.edu.uy/files/2021/liceos/atd/Documento_de_la_Direccin_Ejectiva_de_Polticas_Educativas_sobre_la_Intervencin_Focalizada_Maestra_Luisa_Luisi.pdf
- Díaz Genis, Andrea (Compiladora): Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación, un diálogo con el profesor Enrique Puchet.
- <https://www.montesdelplata.com.uy/espanol/lumin-y-montes-del-plata-aportan-herramienta-educativa-a-traves-del-plan-ceibal-8?nid=544>.
- Bolón, Alma: McKinsey, Mec, Bid, Banco Mundial : «¿Qué profesores en el siglo XXI?», <https://extramurosrevista.com/mckinsey-mec-bid-banco-mundial-que-profesores-en-el-siglo-xxi/>
- Lineamientos estratégicos CODICEN 2020-2024 https://www.ces.edu.uy/files/2020/docentes/ATD/Noviembre/Lineamientos_estratgicos_CODICEN_Periodo_2020_2024.pdf
- Etcheverry, Guillermo Jaim, La tragedia educativa. Argentina. 2005
- Díaz Genis, Andrea (compiladora) *Filosofía y educación, un diálogo con el profesor Enrique Puchet*. Uruguay. 2017
- Puchet, Enrique y Díaz Genis, Andrea (Compiladores) *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la filosofía de la educación*. Uruguay 2010

- Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta. Transformación Educativa. ANEP-CODICEN-DGEIP-DGES-DGTP-CFE. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7_2.pdf
- Conde, Stefanía, La relación focal-universal en las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Uruguay durante los gobiernos progresistas (2005-2019). Posiciones de actores políticos y técnicos. https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126011/html/#redalyc_384565126011_ref22

INFORME DE LA COMISIÓN DE ADULTOS Y EXTRAEDAD

INTEGRANTES.

Presidente: Pablo Baneira (Canelones)
Secretaria: Paola Pilatti Conde (Maldonado)

Delegados/as: Mabel Mallo (Canelones)	Martín Peralta (Salto)
Nicolás Olesker (Montevideo)	Luis Raineri (Salto)
Adriana Miranda (Canelones)	Alejandro Castaño (Salto)
Lidia Pereyra (Maldonado)	Mónica Queijo (Río Negro)
Maximiliano Goñi (Río Negro)	Joselin Romero (Maldonado)
Flavia Falero (Maldonado)	Fedra Motta (Rocha)
Ana Gabriela Cabrera (Cerro Largo)	Ernestina Leguisamo (Río Negro)
Rubén Cortizo (Colonia)	Andrés Cardozo (Durazno)
Sandra Gadea (Río Negro)	Matías Morales (Tacuarembó)
Graciela Moreira (Flores)	Noelia Rodríguez (Río Negro)
Ramiro López (Salto)	Iliana Lucia (Canelones)

VOTACIÓN EN GENERAL – Informe Comisión de Adultos y extraedad

	Afirmativos	Negativos	Abstencione s	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	229,8	0	3,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Introducción:

Esta Asamblea Técnico Docente se realiza en medio de una profunda situación de crisis económica y de un régimen que busca instalar un proyecto educativo conservador. Proyecto y política educativa que tienen como eje transversal el debilitamiento de la participación (Conde, Falkin, Sánchez: 2022).

Desde la perspectiva del oficialismo, se entiende que la única vía legítima para efectuar los cambios es a través de las autoridades electas.

El mecanismo por el que ha optado el gobierno para desarrollar los principales cambios en diversas áreas del Estado, como la educación, ha sido la LUC: ley que implica debilitar la participación en su forma y contexto de aprobación y en los contenidos introducidos en materia educativa.

La participación docente, su incansable compromiso académico, sus instancias de construcción teórica, son visualizadas desde el gobierno como maniobras en detrimento de lo que ellos consideran avances, como demostraciones de viejas y perimidas prácticas que no hacen más que demostrar una retórica propia de corporaciones que buscan su beneficio personal, en detrimento del beneficio colectivo.

En ese buscado y reiterado bastardeo de la discusión, que busca identificarnos como portadores de una retórica inmóvil e inmovilizadora, donde los docentes representan el atraso y la mezquindad, y las autoridades de la enseñanza el avance y la amplitud, se libra una desigual batalla cultural. Es así que la hostilidad y la desconfianza hacia los colectivos docentes atraviesa diferentes sectores de la sociedad y del espectro político.

En este discurso instalado de desprestigio y desacreditación, exigir contenidos y mayor formación deja de ser un reclamo académico a ser un acto de sabotaje y regresión: una manera de perjudicar la adaptación del estudiante al campo laboral y hasta un ataque político a las autoridades de turno.

En la actualidad atravesamos un contexto donde la continuidad de los turnos nocturnos y extraedad, así como sus planes y programas, está siendo cuestionada. Este cuestionamiento no es nuevo, hace años que la educación extraedad no es prioritaria en las políticas educativas. Particularmente, también era cuestionada con vehemencia la existencia de los nocturnos a principios de la década del 90, cuando emerge desde el espacio de ATD el Plan 94 “Martha Averbug”.

Desde sus orígenes, este plan ha tenido como objetivo principal brindar a adultas, adultos y jóvenes con condicionamientos laborales, territoriales o de salud una formación educativa de calidad que no se limite a la mera *capacitación*.

*Brindarle a esta especial población estudiantil una enseñanza de calidad implica determinar objetivos relevantes que posibiliten la culminación del segundo ciclo a un significativo número de alumnos, apoyándolos diferencialmente de acuerdo a sus requerimientos individuales y a su entorno social.*¹⁶

Desde su extensión a todos los cursos nocturnos de bachillerato a través de la disposición del CES oficio N°8518/08, el Plan 94 “Martha Averbug” ha tenido diversas modificaciones producto de la retroalimentación que generan las salas docentes en las instancias de evaluación y discusión previstas por el plan. Las modificaciones propuestas en la actualidad por la DGES no provienen de la evaluación realizada por las salas docentes ni se fundamentan en el marco de investigación-acción desde el cual el plan se gesta.

No es casual que el cuestionamiento a los nocturnos de principios de los noventa sea paralelo al inicio de los procesos de intervención neoliberal que pretenden adaptar la educación a las necesidades del mercado laboral (a partir del Informe SCANS de 1992), así como no es casual que en la actualidad, se vuelva a cuestionar los turnos nocturnos y liceos extraedad en un marco de imposición de las competencias como eje de la transformación educativa. Ante la propuesta de *capacitar*, esta ATD Nacional mantiene la defensa de un proyecto educativo gestado por el colectivo docente desde un marco de investigación-acción-evaluación.

Por eso se hace necesario reivindicar, una vez más, los liceos nocturnos y extraedad como un espacio pedagógico con una especificidad propia y como el lugar que permite efectivizar el derecho a la educación de la población extraedad así como de quienes tienen condicionamientos laborales, familiares o de otra índole. Como lo recordaba la sala docente del IDAL N°3 nocturno de Montevideo:

La creación de la Educación para Adultos en nuestro país data de 1919, como primera experiencia en América destinada a estudiantes obreros y empleados. Impulsada por el Prof. José Arias, se instala el primer Liceo Nocturno (...). En septiembre de 1991, instaladas las Asambleas Técnico Docentes (ATD) se constituye la Subcomisión de Liceos Nocturnos y Extraedad, comenzando un trabajo de relevamiento de materiales enviados por los liceos de todo el país. (...) A fines de 1993, siendo Encargada de Dirección la Prof. Martha Averbug, se plantea desde las autoridades de la Educación Secundaria el cierre del Liceo No 1 Nocturno, por su escasa población estudiantil; recordemos que en ese momento la enseñanza pública vive un proceso de paulatina desaparición de los liceos nocturnos. Sin embargo, las autoridades de Secundaria resuelven mantener funcionando en ese centro 7 grupos y poner en marcha el proyecto denominado “Plan Piloto Para Adultos y Adolescentes con Condicionamientos Laborales”, emanado de grupos de trabajo y de las ATD. Su

¹⁶ Bertinat, E., López, M., Marzano, S. y otros. “Hacia la construcción de una Educación para Adultos: una experiencia educativa gestada desde los propios actores”. En Conversación. Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa, N° 1, octubre de 2002. pp 5- 12

*implementación y puesta en funcionamiento comienza en marzo de 1994, generando un proceso que define una particular forma de trabajo.*¹⁷

Vemos con suma preocupación un conjunto de prácticas que menoscaba el funcionamiento del nocturno: una constante fiscalización que trata de cerrar cada grupo u orientación con miras a ahorrar, la falta de funcionarios/as y cargos o su no reposición cuando se genera una vacante, pequeñas modificaciones que se hacen en los planes, por vía de excepcionalidad, por circulares e incluso por órdenes verbales que van debilitando el funcionamiento tal y como fue concebido para esta población específica, discursos que hablan de dejar un liceo nocturno por departamento, y la pérdida de las salas docentes como espacios de reflexión, discusión y evaluación para convertirse en espacios de comunicación institucional sobre fechas de parciales, sumativas, etc.

A esta coyuntura general, debemos añadir algunas consideraciones particulares sobre distintos planes o modalidades, emanadas de las discusiones de las ATD liceales.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto A: Introducción

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	53	1	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	198,6	0	33,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Educación en Contextos de Encierro

En el marco de una situación de postpandemia, esta comisión se ha abocado a trabajar algunos de los temas que considera preponderantes a partir de los documentos obtenidos desde las ATD liceales.

El sistema educativo uruguayo en general está transitando cambios importantes tanto en su estructura como en su funcionamiento, y la Educación en Contexto de Encierro (ECE), se ve afectada doblemente, porque por un lado se presentan variaciones considerables que impone el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y por otro lado las propias del Ministerio del Interior (MI).

En este informe se tratan temas que afectan la ECE sin perder de vista lo que impone la Ley de Urgente Consideración (LUC) que se relacionan directamente con la realidad y esencia de nuestro trabajo en el Plan 94.

Se desprenden de las Asambleas Técnico Docentes liceales los siguientes reclamos:

- Lograr que mediante las diversas modalidades de trabajo se permita evaluar procesos de verdadera integración desde el desempeño de cada estudiante, involucrados en lo que implica una real “comunidad educativa”, por lo que se pretenden criterios unificados desde instituciones como Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA) y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).
- Generar oportunidades de grado y posgrado para la formación de Educación en Contexto de Encierro, con el fin de ampliar la perspectiva de trabajo en territorio.
- Proteger las trayectorias educativas de los estudiantes potenciando actores institucionales como la Dirección Nacional del Liberado (DINALI) que permita hacer un seguimiento en conjunto.

¹⁷ Ibid.

- Generar, promover e implementar políticas públicas homogéneas para el seguimiento de los liberados, obteniendo una visión en tiempo real de la efectiva inserción social de dichas personas con apoyos interinstitucionales como por ejemplo la DINALI y el MIDES.
- Revisar convenios y tender “redes” con otras instituciones y comunidades.
- Exigir la figura de un referente educativo que pueda actuar en todas las unidades penitenciarias para que se potencie con la tarea de los Referentes Territoriales (RT) y el INR cuyo objetivo sea el estudio y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes pre y post ingreso a dichos establecimientos.
- Ampliar la propuesta educativa anexando las asignaturas Educación Física e Informática, al igual que el Bachillerato artístico contextualizado
- Solicitar a la dirección del liceo referente que realice el informe al docente consensuando con el Coordinador/a referente territorial de zona designado por la DGES si lo hubiese.

Conforme a una mirada consciente de que la Educación es un derecho humano fundamental, no podemos dejar de tenerla en cuenta de cara hacia los nuevos desafíos que implica pensar la Educación para Adultos en estos espacios. Estamos ante una significativa necesidad de pensar y crear prácticas y acciones, en la búsqueda de interinstitucionalidad a través de redes y puentes, fortaleciendo los egresos, implementando y protegiendo de este modo, las trayectorias educativas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto B: Educación en Contextos de Encierro

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	49	3	3	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	169,6	3,2	60,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Plan 94 “MARTHA AVERBUG”

La vigencia del Plan 94 “Martha Averbug”, se demuestra con los niveles de ingreso, permanencia y egreso, pero a varios años de su implementación surgen de las asambleas liceales algunas inquietudes que buscan las modificaciones del mismo.

Algunos de ellos tienen que ver con:

- A) El excesivo número de pruebas sumativas, pensadas en un principio para un curso anual.
- B) Realización del tribunal examinador final.
- C) La creación de horas de coordinación.
- D) Que se realicen efectivamente las Salas Estudiantiles previstas por el Reglamento.

Las razones para dichas oposiciones son multicausales: en el caso de las pruebas sumativas, se aduce que su aplicación reduce el tiempo pedagógico, al haberse cambiado el plan de modalidad anual a semestral, no constituyendo la misma un insumo fundamental ya que hablamos de una evaluación procesual.

La especificidad de la población objetivo de este Plan determina que la asistencia sufra un sensible descenso a las instancias finales de evaluación de cada semestre, lo que pone en riesgo la aprobación del mismo, no teniendo en cuenta el proceso y compromiso asumido por el estudiante hacia el curso.

Otros argumentos esgrimidos se basan en la revalorización del proceso del estudiante durante todo el año, siendo este último un elemento de estímulo para alcanzar sus objetivos.

Asimismo, muchas asambleas plantean la necesidad de contar con horas de coordinación en este plan, así como el fortalecimiento de la Sala Docente y una Sala de estudiantes prevista por el Reglamento.

Respecto a la argumentación presentada por la Comisión de Adultos y Extraedad de la XXXIX ATD Nacional sobre el tribunal examinador, alguna asamblea liceal interpreta que la presencia del mismo, significa un acto de falta de confianza hacia el docente del curso. Otras plantean que al final del curso los estudiantes comienzan las zafras, y la realización de los tribunales los encuentra en ocasiones trabajando.

También manifiestan que la instancia final del tribunal no necesariamente es garantía de ecuanimidad, ya que la evaluación del estudiante surge del docente del curso. Por lo mismo, no se logra entender cuál es la razón por la que este plan debe contener este tribunal, teniendo en cuenta, entre otras cosas, que atiende una población con condicionamientos laborales.

Las garantías, estarían dadas, -según estas asambleas- al cumplirse las condiciones formales para exonerar los cursos con instancias evaluativas parciales.

No obstante existe una postura que parte del hecho de que con el cambio planteado la prueba no sufre modificaciones sustantivas: las temáticas, la duración, la modalidad de las preguntas son las mismas. La única diferencia es que se quita el tribunal examinador. Y se entiende que esta presencia del tribunal en esta instancia es una garantía, como lo es todo tribunal. Interpretarlo en términos de desconfianza al docente supondría interpretar toda instancia de examen como tal.

Esta Comisión quiere señalar que desde las asambleas liceales la evaluación positiva de este plan es unánime. Solo surgen en la mayoría de ellos oposición a la existencia de un Tribunal final examinador y la preocupación por la abundancia de pruebas sumativas, poniendo en duda, dichas asambleas, la pertinencia de las mismas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto C: Plan 94 “MARTHA AVERBUG”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	49	0	4	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	130,4	0	102,6	Negativo
Resultado Negativo				

La importancia del centro educativo

La importancia de la existencia del centro educativo como ámbito natural del proceso de enseñanza-aprendizaje, se enfrenta hoy a la creciente virtualización del acto educativo.

La asistencia del estudiante adulto es un aprendizaje en sí mismo, no debe olvidarse que la institución es una organización social con un carácter complejo y multidimensional, que recibe una fuerte presión social, siendo depositario de objetivos propios y colectivos, múltiples, complejos, variados y, a veces, contradictorios.

A su vez, sobre todo para el estudiante adulto, el centro educativo no solo constituye un centro de formación general y específica. El liceo socializa, organiza, involucra y comunica al estudiante con el conocimiento en varias de sus expresiones, pero además le ayuda a asomarse a manifestaciones culturales a las que de otro modo no hubiese accedido.

El liceo es una institución formal e informal simultáneamente. Su estructura formal se articula en torno a roles institucionalizados, a normas, a pautas de conducta y a valores claramente explicitados.

Las instancias de encuentro, formales e informales, resignifican el encuentro cara a cara no solo con docentes sino entre iguales, tanto dentro como fuera de la institución. En esos espacios físicos, en el aula y fuera de ella, se entreteje y entrelaza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, las políticas educativas conservadoras parecen desconocer la importancia de la educación de adultos. En este contexto, el Estado deja de invertir, se desinteresa. El Estado abandona su omnipresencia, economiza su poder, lo administra y el cierre de grupos y liceos nocturnos es un episodio más de ese proyecto.

Regularización de Modalidad “Libre Asistido con apoyo de la virtualidad”

Con respecto al Acta N° 2, Res. N° 94, Exp. 3/335 de fecha 3 de febrero de 2021 que reglamenta las modificaciones a la modalidad Libre Asistido, la mayoría de los informes de las ATD liceales relevados, plantean las críticas que desarrollamos a continuación.

Debemos comenzar señalando que, si bien esta modalidad de virtualización se presenta por parte de las autoridades como la implementación de un aspecto del Libre Asistido, constituye, en realidad, una modificación sustantiva por lo que debe considerarse una nueva modalidad.

Además, cuando una modalidad se pretende extender más allá de los ámbitos para los que fue pensado, se adultera su fundamentación pedagógica y alcance, perjudicando tanto a estudiantes como a docentes. A modo de ejemplo, señala la ATD del Liceo de La Paloma:

En nuestro liceo contamos con un nocturno que resulta ser una adaptación-deformación de la modalidad libre asistido porque en realidad funciona como un nocturno del Plan 94 con encuentros presenciales semanales, pero afectando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y los derechos laborales de los docentes y no docentes (ATD del Liceo “Cabo Santa María”, La Paloma, Rocha, 5/8/2021).

En este sentido, la inmensa mayoría de las ATD liceales se pronuncian planteando la necesidad de que esta “virtualización” del Libre Asistido se aplique solamente en situaciones específicas, con estudiantes que demuestren no poder cursar en las otras modalidades. Destacando el valor que aporta la presencialidad señalan que esta modalidad no puede ni debe reemplazar las otras opciones para las y los estudiantes extraedad. En apoyo a esta idea, las ATD liceales que valoran como positiva la experiencia del Libre Asistido con apoyo virtual son, justamente, aquellas localidades que se encuentran en alguna de esas situaciones puntuales por ejemplo, Bella Unión, Blanquillo, Castillos. Como afirma la ATD del Liceo 25, Turno Nocturno:

(...) lo fundamental en este sentido, es remarcar el carácter de excepcionalidad que posee la modalidad; el Plan 94, recordemos, jerarquiza sobre todas las cosas la presencialidad, y si habilita otras modalidades en su detrimento lo hace solamente bajo condiciones especiales, (de ahí que se haya previsto para el caso puntual de los Libre Asistido una entrevista previa del alumno con el director a fin de orientarlo, limitantes para el cursado de quienes hayan transitado otras modalidades del Plan o también sanciones específicas frente al abandono injustificado del curso). Lo que se busca es, justamente, evitar que la excepción se transforme en norma. Esto ha venido cambiando, como ya vimos, bajo una tendencia que parece encaminarse hacia una progresiva universalización de la MLA, situación que debería preocuparnos si con ello se busca proyectar esta modalidad como un sustituto de las restantes (ATD del Liceo 25, Turno Nocturno, Montevideo, 5/8/2021).

Por este motivo, entendemos necesario fijar con claridad el perfil del estudiantado que puede acceder a esta modalidad, qué condicionantes habilitarán tal situación, para que no se desdibuje ni se torne la opción por defecto. Los informes enviados por varios liceos insisten en la no universalización de esta modalidad y en la clara determinación de la población objetivo a la que se dirige. Los planes y/o modalidades que son pensados para una población específica no pueden ser extendidos indiscriminadamente, es decir, masificados.

*Esta modalidad LIBRE-ASISTIDO se entiende como una parte más del Plan. Como tal, no puede ser descontextualizada, entendiendo que las diversas modalidades previstas no son excluyentes sino complementarias a la hora de estructurar estrategias pedagógico-didácticas que atiendan a la complejidad diferencial que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje de adultos y jóvenes.*¹⁸

Pero no solamente es preciso delimitar las situaciones en las que se aplicaría, también es necesario dotar a los liceos de las condiciones necesarias para que puedan llevarla a cabo efectivamente. Así, se reitera constantemente en los informes como un requisito imprescindible para su correcta implementación, contar con los recursos (humanos y materiales) que esta modalidad necesita. Lamentablemente, lejos de asegurarse las condiciones para su implementación, la realidad parece indicar lo contrario. Como señala la ATD del Liceo N°2 de Young, podría llegarse al extremo “risible que un estudiante deba ir al centro para conectarse a clases virtuales”.

El pasaje de las clases presenciales a la virtualidad entraña, por todo lo que implican la mediatización de la relación pedagógica, ciertas limitaciones para el alumnado. Esto, en el entendido de que el vínculo virtual, a diferencia del presencial, no garantiza un igual progreso en los aprendizajes. La actual situación de pandemia nos lo ha demostrado con el alto porcentaje de abandonos. Por tal motivo, la modalidad virtual, si es que la consideramos imprescindible para un sector de nuestros estudiantes, debería, a fin de poder subsanar estas carencias contar no con una menor sino con una mayor carga horaria, esto no implica, en contrapartida, que de mantenerse la MLA presencial consideramos justificable una reducción de sus horas; más bien todo lo contrario.

Se deberá tener presente que en la mayoría de los liceos nocturnos públicos del país no existe el cargo Poite, un requisito que se plantea reglamentariamente. Además, habría que evaluar la disponibilidad y el estado de las TIC's en cada una de las instituciones en las que se decida implementar la modalidad (Acceso a dispositivos PC, tablet, conectividad, inclusión en el Plan Ceibal, formación en el manejo de las plataformas para docentes y estudiantes) durante el período en el que estén cursando las materias (ATD del Liceo 25, Turno Nocturno, Montevideo, 5/8/2021).

Desde la perspectiva docente, esta modalidad, tal y como está implementada, contribuye a la precarización de las condiciones laborales al plantear “contratos a término” de 18 semanas. A esto se suma que la descripción de la modalidad atribuye al rol docente una cantidad de tareas y funciones que terminan desdibujando su rol. Tomando las palabras de la ATD liceal del Liceo N°1 de Progreso:

(...) dado el estatuto docente de hoy en día no se genera antigüedad por que no se llega al año lectivo ya que la elección es en marzo y luego que se finaliza el cuatrimestre habría una nueva elección y si no se abre el grupo por no llegar al mínimo de estudiantes que es de 8 lleva a que no se asegure la fuente laboral (ATD del Liceo 1, Diurno, Progreso, 5/8/2021).

La ATD del Liceo 19 “Ansina”, realiza el siguiente planteo:

Percibimos elementos lesivos desde el punto de vista de las relaciones de trabajo ya que por un lado se precariza el desempeño profesional del docente que, terminado el período de dictado de clases deja de percibir su salario, rompiéndose el vínculo orgánico con secundaria si bien esto no se verifica a nivel del vínculo pedagógico entre ese docente y sus estudiantes. El mantenimiento de esta relación “de hecho”, vulnera aspectos ligados a la legislación de la enseñanza y en otro orden determina categorías de funcionarios en la órbita de la nueva Dirección de Enseñanza Secundaria (ATD del Liceo N° 19, Montevideo, 5/8/2021).

Son varias las ATD liceales que se enfocan en la precarización que suponen algunos aspectos de esta modalidad.

¹⁸ Bertinat, E., López, M., Marzano, S. y otros., *op. cit.*

Finalmente, el documento propone que se unifiquen asignaturas de distintos niveles u orientaciones con programa similar, lo que atenta contra la especificidad de los cursos y los énfasis que cada docente realiza en función del estudiantado. Este cruce no se prevé como excepcionalidad sino como regla. Además, la modalidad permite que se curse distintas materias en diferentes liceos, lo que supone problemas administrativos y la falta de referentes claros para el estudiantado. Como sostienen las compañeras y los compañeros de la ATD del nocturno del Liceo IAVA de Montevideo:

El espíritu de simplificación que subyace a este enfoque nos genera una profunda desconfianza acerca de la valoración que se está haciendo de los contenidos educativos. Sobre todo, teniendo en cuenta que en los hechos, muchas de esas “uniones” de distintas orientaciones que se sugieren en el documento no tienen en la actualidad exactamente el mismo programa. Ejemplo: si un curso de 6to de arquitectura, de medicina e ingeniería, en física digamos, no tienen el mismo programa como de verdad sucede, pero se los fuerza a estar juntos en un mismo grupo. ¿Qué programa debería priorizar el docente en ese caso, el de cuál orientación? ¿En desmedro de quienes? Los docentes debemos velar por una educación de mejor calidad, no una más económica, o rentable, no una que simplemente baje los costos del presupuesto (ATD Liceo N°35, Turno Nocturno, Montevideo, 25/8/2021).

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto D: La importancia del centro educativo y regularización de la Modalidad Libre Asistido

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	47	4	4	Negativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	192,6	0	40,4	Afirmativo
Resultado Negativo				

Propuestas a considerar para su implementación

A lo largo de estos años, tanto desde la ATD Nacional como desde las distintas ATD liceales se han realizado propuestas relacionadas con la educación extraedad que nos parece necesario retomar. Reivindicamos la necesidad de:

A) Un liceo nocturno con identidad y perfil propios, con un funcionamiento independiente, en lugar del cuarto turno actual.

B) Dotar de infraestructura indispensable para un buen funcionamiento (materiales, funcionarios/as no docentes, equipo multidisciplinario, ayudantes preparadores de laboratorio, adscriptos/as, POITES, POB, etc.).

C) Incluir en la formación de grado en la órbita del CFE los contenidos necesarios para la educación de adultos, adultas y extraedad, asimismo crear posgrados específicos en el IPES.

D) Que se mantengan y extiendan los Espacios de Cuidados. Esta experiencia se desarrolla desde el año 2017 a partir de un acuerdo firmado por la ANEP y el MIDES (Sistema Nacional de Cuidados) como respuesta al expediente 2017-25-1- 001713 del 13 de marzo del 2017 donde se explicita que su financiamiento estará a cargo del SNC. Actualmente se mantienen en varios puntos del país espacios de cuidados para niños y niñas de hasta cinco años para aquellos padres y madres interesados en completar sus estudios de Secundaria en el turno nocturno y que no cuentan con quien asuma estas tareas de cuidado.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto E: Propuestas a considerar para su implementación

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	43	0	12	Negativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	148,2	1,6	83,2	Afirmativo
Resultado Negativo				

PLAN 2013

Analizando los informes de las Asambleas Técnicas Docentes liceales en cuanto a la consulta sobre el Plan 2013, esta Comisión encuentra lo siguiente:

- El Plan 2013 debe ser propuesto a la comunidad desde la sala docente de cada institución educativa, ya que son los docentes quienes conocen la población estudiantil de cada centro y de cada zona.

- Los grupos no deberán superar los veinte estudiantes para respetar los objetivos y el espíritu con el que fue creado el plan, evitando la desvalorización del mismo, así como estigmatizaciones en el estudiantado que lo cursa.

- En cuanto al perfil del estudiante, debe ser mayor a 15 años. En este punto se debe contar con el historial de rezago y abandono educativo.

- Se solicita mantener dentro de la currícula las asignaturas Educación Física e Informática como optativas, beneficiando a los estudiantes. Se considera también de suma importancia incorporar las asignaturas Educación Visual y Plástica en 3er. año así como su denominación, así como Educación Sonora y Musical. Estas incorporaciones solicitadas se basan en la necesidad de apoyar y cuidar la continuidad de la trayectoria educativa del estudiantado que se perfile hacia un Bachillerato Artístico.

- Se propone que las asignaturas anuales modulares pasen a ser semestrales con el doble de carga horaria, siendo además los cursos y/o talleres dictados por docentes.

- Se hace imperioso mantener un equipo multidisciplinario, adscriptos, POITE, POP y Preparador de laboratorio, para atender exclusivamente a estudiantes de este Plan debido a sus características y a las necesidades de cada centro.

- Se debe incrementar las horas de coordinación docente y de apoyo al estudiantado.

- Se entiende que las elecciones de horas docentes deben realizarse en tiempo y forma para que los estudiantes puedan elegir las asignaturas a cursar sin dilataciones temporales que los perjudiquen.

- Se propone, en cuanto a las inasistencias, contabilizarlas por módulo (semestre).

Instituciones que realizaron los aportes:

- Liceo Rural de San Antonio, Salto
- Liceo Cabo de Santa María, La Paloma, Rocha
- Liceo N°3 José Pereira Rodríguez, Salto
- Liceo N° 3 de Melo, Cerro Largo

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto F: Plan 2013

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	19	18	14	Negativo

COLEGIO DEPARTAMENTAL	87	33	113	Negativo
Resultado Negativo				

Propuestas de la comisión:

- Se adjunte como anexo al informe de esta comisión el documento Propuesta de mejora de la Modalidad Libre Asistido plan 94 Expediente N° 2022-25-3-000088 para ser considerado por las ATD liceales.
- Que la Comisión Permanente de “Adultos y Extraedad” pueda reunirse bajo las condiciones materiales necesarias para hacerlo de forma presencial.
- Que los integrantes de la Comisión puedan justificar sus inasistencias a los centros educativos en los que trabajan como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente
- Que se implemente el Bachillerato Artístico contextualizado al Plan 94 “Martha Averbug” como plan piloto.
- Solicitar que se vuelvan a implementar los cursos anuales como otra modalidad comprendida en el Plan 94 “Martha Averbug”. Que los cursos semestrales sean ofrecidos en los actos de elección-designación de horas como dos semestres del año lectivo.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto G: Propuestas de la comisión

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	218	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Anexo.

Hasta aquí el informe redactado por esta comisión con los insumos aportados por las ATD liceales de todo el país que consideraron las modificaciones de la modalidad libre asistido. A continuación, se eleva la propuesta de mejora de la Modalidad Libre Asistido plan 94 Expediente N° 2022-25-3-000088, para que sea puesta a consideración de las ATD Liceales. Motiva esta propuesta el hecho de que en dicho expediente se proponen modificaciones de la modalidad referida sobre las que ATD Liceales ya se han expedido.

El mencionado expediente fue derivado a la Mesa Permanente para su tratamiento por la ATD, siendo su natural curso el pase a estudio de la Comisión Permanente de Adultos y Extraedad, comisión que en los hechos no se ha podido convocar atento a la carencia de presupuesto para tal fin.

En atención a los cambios introducidos y que refieren a la extensión de la virtualidad a todos los liceos que contaban con esa modalidad y a otros que en su oportunidad ya la solicitaron, en ocasión del período excepcional de pandemia, es que se hace la presente propuesta.

Bibliografía:

ATD Nacional Libro XXXIV, mayo 2014. Tomo 1.

Martinis, Pablo (Coordinador) ¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador
Sujeto Editores 2022, pp. 40,43.

Bertinat, E., López, M., Marzano, S. y otros. En Conversación. Revista Interdisciplinaria de
Reflexión y Experiencia Educativa, N° 1, octubre de 2002. pp 5- 12.

Anexo propuesta de mejora de la Modalidad Libre Asistido plan 94 Expediente N° 2022-25-
3-000088

9


A N E P
CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACTA N° 2
Res. N° 94
Exp. 3/335/2021 y adjunto.

Montevideo, - 3 FEB. 2021

VISTO: Las presentes actuaciones por las cuales la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE), eleva documento relativo a la regularización de la Modalidad Libre Asistido con apoyo de la virtualidad.

CONSIDERANDO: I) Que dicha propuesta se viene implementando en forma piloto desde el segundo semestre de 2019 y en la actualidad, continúa llevándose a cabo en algunos Centros Educativos de Montevideo, Tala y Puntas de Valdez;

II) que la citada Dirección informa que algunos Centros Educativos del interior del país han manifestado interés de integrarse a esta propuesta a fin de ampliar la oferta para la población adulta que no puede sostener la presencialidad y desea culminar sus estudios secundarios en este formato;

III) que en atención a lo expresado precedentemente, se han realizado reuniones con equipos directivos, articulándose con las Inspecciones de Institutos y Liceos;

IV) que dado el contexto de emergencia sanitaria y en mérito a que la propuesta va dirigida a jóvenes y adultos, la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa sugiere extenderla a todos los liceos que ya cuenten con la Modalidad Libre Asistido, ajustando criterios con la Inspección General Docente;

V) que este Consejo, entiende pertinente hacer lugar a la propuesta presentada por la referida Dirección, en sentido de lo informado en los CONSIDERANDO II) y IV).

ATENTO: a lo expuesto.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Depto. de Secretaría/Secc. Resol y Decretos JCH/BD/gaf.
2021/VARIOS / Modalidad Libre asistido con apoyo de la virtualidad

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, RESUELVE:

1) Tomar conocimiento y aprobar el documento elaborado por la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (DPEE), denominado "Regularización de Modalidad Libre Asistido con apoyo de la virtualidad" que luce de fs.2 a 8 de obrados y que forma parte de la presente Resolución.

2) Encomendar a la Inspección General Docente que en coordinación con la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, realice las acciones conducentes a la aplicación de la referida propuesta en los liceos que ya cuenten con la Modalidad Libre Asistido.

Publiquese en Web.

Comuníquese a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, al Departamento Docente, a las Inspecciones Coordinadoras Regionales y por su intermedio a los Inspectores de Institutos y Liceos.

Cumplido, siga a la Inspección General Docente a fin de tomar conocimiento de la referida propuesta y dar inicio a las acciones necesarias para su implementación.

Dr. Bautista Duhagon
Secretario General
Consejo de Educación Secundaria

Jenifer Charro
Lic. Prof. Jenifer Charro
Directora General
Consejo de Educación Secundaria

DEPTO. DE SECRETARÍA
MESA DE ENTRADA
22 FEB. 2021
Fecha: 11:35



Regularización de Modalidad Libre Asistido con apoyo de la virtualidad

1. Antecedentes

La propuesta de bachillerato semipresencial tiene su antecedente en una Comisión de Trabajo que comienza en 2018 y concluye con la elaboración del documento adjunto al Exp. 3/11075/2018. Previo a la aprobación de este documento el CES, propone realizar una experiencia piloto en algunos liceos en 2019.

Con el fin de dar cumplimiento a la propuesta del CES de implementación de una experiencia piloto, se trabaja en articulación con Inspección Docente, decidiéndose comenzar con centros de la zona metropolitana y priorizar la situación de estudiantes que tuvieran hasta tres asignaturas para culminar el ciclo. Asimismo, se coordinan reuniones con la Dirección de Gestión y Soporte a la Enseñanza, así como con los equipos directivos, quienes realizaron un relevamiento en la zona de potenciales candidatos a participar de la propuesta.

De esta manera, se establecen los liceos sedes 10, 15 y 58 y se incorporan los Liceos 1 y Santa Rosa por contar con experiencia en la implementación de MLA en años anteriores. Al mismo tiempo y a fin de dar oportunidad de culminación a los estudiantes de Ciclo Básico Semipresencial, Puntas de Valdez también se integra a la propuesta. Se da comienzo en el segundo semestre de 2019 con la creación de 26 grupos-asignatura y se ofrecen las horas por estricto orden escalafonario siguiendo la reglamentación para MLA.

En sesión N° 7 del 9/03/20 el CES aprueba la continuidad del bachillerato semipresencial MLA del Plan 1994 y a su inclusión en la oferta educativa, por lo que se procede a la organización de la implementación para el presente año lectivo.

En el primer cuatrimestre del año 2020, debido a la emergencia sanitaria que atravesó el país, únicamente se formaron 9 grupos-asignatura en el Liceo No.1 de Montevideo y 10 en Puntas de Valdez, centros donde ya se contaba con nómina de estudiantes interesados.

Para el segundo semestre se confeccionó un formulario web y se relevó estudiantes interesados en culminar el ciclo a través de esta propuesta. Sistematizada la información resultante, se propuso la formación de grupos-asignatura en los Liceos 1, 10, 15 y 58 de Montevideo y en Puntas de Valdez. Asimismo, se incorporó el Liceo de Tala para atender la población de Arenales (Exp. 3/9136/19).



Durante el año 2020 se realizó un seguimiento de esta experiencia, a través de reuniones con los equipos directivos en cuyos centros ésta se lleva a cabo, a fin de indagar sobre aspectos de mejora en la gestión administrativa y pedagógica de la propuesta para la continuidad. Los acuerdos alcanzados y las sugerencias vertidas en dichos encuentros fueron incluidas en este documento.

2. Análisis de viabilidad

Esta propuesta de culminación de bachillerato se basa en la normativa vigente, formalizándose el componente virtual de la Modalidad Libre Asistido del Plan 1994 (Circular 3392/2018) y de esta manera, va dirigido a estudiantes jóvenes y adultos con condicionantes laborales y/o de salud, que se ven impedidos de asistir a clase con la regularidad requerida en los cursos presenciales.

Reúne los recursos de más de un espacio institucional apostando a dejar instalada ciertas capacidades docentes en diversas zonas del país. Secuenta con las plataformas educativas del portal Uruguay Educa y CREA de Ceibal y con los docentes tutores que trabajan en el portal educativo oficial. Como operación de capital se conforma un grupo de trabajo con integración diversa y representativo de todo el subsistema, incluidos los equipos de supervisión, que sistematiza la oferta educativa existente en semipresencialidad de programas de Secundaria, elabora un marco teórico común y propuestas de mejora para la modalidad.

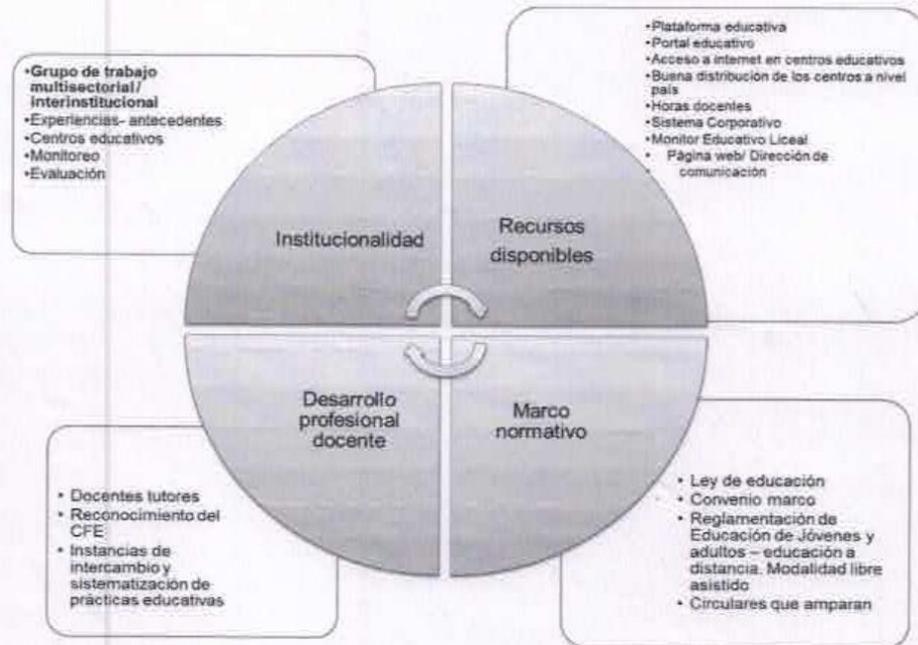
El uso de los recursos que se mencionan favorece la viabilidad técnica y financiera. Permite además dar visibilidad a ciertos recursos que no son utilizados ampliamente por los docentes. Por ejemplo, los docentes tutores del curso de formación son también contenidistas del portal educativo oficial. Por tanto, se estaría potenciando el portal educativo como herramienta para el desarrollo de los cursos semipresenciales y los recursos allí asentados. A la vez esos formadores cuentan con el aval de los equipos de supervisión de asignatura. El Espacio de Educación y Tic cuenta con los recursos técnicos para hacer el soporte tecnológico y de gestión.

Este proyecto, por otra parte, permite optimizar los recursos financieros en la medida que los estudiantes no se re-inscriben para los cursos regulares y además los grupos- asignatura de cursado se pueden conformar por zona integrando alumnos de distintos liceos.

Otro aspecto a señalar es que la dirección de desarrollo y gestión informática, asegura la factibilidad en los aspectos organizacionales y administrativos a través del sistema informático en el seguimiento de los estudiantes.



Las comunidades educativas encuentran esta propuesta como una oportunidad para los docentes en el desarrollo profesional y para dar respuesta a una situación que de lo contrario les implica otros niveles de complejidad a la interna o en los resultados educativos.



3. Marco de referencia

En el documento sobre semipresencialidad elaborado en 2019 por un grupo de trabajo con representantes de distintos ámbitos del CES y aprobado por Acta 7 Tratado 164 del 9/03/20 Exp. 3/207/20, se establecieron los criterios generales en relación con el perfil del docente-tutor para las propuestas semipresenciales en Educación Secundaria:

Aspecto técnico - pedagógico

- Idoneidad en la disciplina y su didáctica específica
- Conocimiento y uso pedagógico de las TIC.
- Creatividad e iniciativa para relevar y elaborar materiales didácticos en la web.
- Disponibilidad y conocimiento en la detección de obstáculos para el aprendizaje, para la orientación en los procesos implicados y en la generación de estrategias que ayuden a



superarlos, así como para el trabajo asincrónico con los estudiantes que supone el cursado semipresencial.

- Responsabilidad e implicancia en la motivación de los aprendizajes a fin de estimular la construcción del conocimiento.
- Capacidad de estimar y estimular el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje a través de la actualización permanente.
- Aptitud para valorar el error como oportunidad metacognitiva que promueva la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje.
- Coherencia entre las propuestas de evaluación que propone y el tipo de actividades y los contenidos que desarrolla en su curso, atendiendo a las particularidades de la propuesta educativa que corresponda.
- Reconocimiento del carácter público de su ejercicio, por lo que comunica claramente a los estudiantes los criterios que regulan su práctica.

Aspecto comunicativo - afectivo

- Convicción en su rol de acompañante de aprendizajes tanto como en su rol de enseñante de conocimientos y habilidades.
- Capacidad para promover la confianza del estudiante en sus posibilidades de aprendizaje y de autonomía.
- Empatía para reconocer aptitudes, actitudes, intereses, posibilidades y dificultades de cada uno de sus estudiantes en relación a las tareas y objetivos.
- Disposición al cuidado de los vínculos, de las temporalidades, de las condiciones contextuales y de las formas de ser y aprender de los estudiantes.

En relación con la formación de los docentes tutores, es esperable que se continúen desarrollando propuestas desde Educación Secundaria que atiendan a la formación específica de aquellos que opten por la enseñanza en la modalidad semipresencial.

Es importante tener en cuenta la necesidad de contar con docentes tutores en línea que posean solidez pedagógica y sean capaces de diseñar entornos de aprendizaje que contribuyan a la construcción de una experiencia significativa en esta modalidad. Para esto, se recomienda los docentes que decidan participar de esta propuesta, participen de los cursos de formación que ofrece el Espacio de Educación y TIC.

**4. Malla Curricular**

Según el artículo 52 de la Circular 3392/18 "Las asignaturas con el mismo contenido programático podrán unificarse en un mismo grupo-asignatura, aunque pertenezcan a diferentes orientaciones u opciones".

PLAN 94 "Martha Averbug"				
Modalidad Libre Asistido -Unificación asignaturas por contenido programático				
5° CIENTÍFICO	5° BIOLÓGICO	5° HUMANÍSTICO		
Matemática A	Matemática	Matemática		
Física	Física	Historia		
Química	Química	Sociología		
Matemática B	Biología	Italiano		
Dibujo	Dibujo			
	Literatura	Literatura		
Filosofía	Filosofía	Filosofía		
Inglés	Inglés	Inglés		
CARGA HORARIA para todas las asignaturas: 6 horas semanales				
Las asignaturas con igual color dentro de cada curso corresponden a aquellas que tienen el mismo contenido programático y por ende es posible armar un solo grupo				
Sólo Literatura de 5°Biológico tiene el mismo contenido programático que 6°de Derecho,Economía,Arquitectura.				
6° ARQUITECTURA	6° INGENIERÍA	6°MEDICINA/AGRONOMÍA	6°DERECHO	6°ECONOMÍA
Física	Física	Física	Historia	Historia
Dibujo	Química	Química	Contabilidad	Contabilidad
Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía
Inglés	Inglés	Inglés	Inglés	Inglés
Literatura			Literatura	Literatura
Matemática	Matemática B	Derecho (*)/ Geología	Derecho	Dibujo
Historia del Arte	Matemática C	Biología /Botánica	Italiano	Matemática
	Matemática A	Matemática		Matemática A
(*) puede cursar con 6°Derecho (pero NO a la inversa)				



Para realizar las uniones de los grupos-asignatura se tomaron en cuenta las sugerencias y orientaciones brindadas por Inspección Docente en 2019. Es necesario, además, establecer cierta flexibilidad en contextos que así lo requieran.

5. Organización de los cursos

La propuesta original de este formato implica cuatro encuentros obligatorios y cuatro encuentros de apoyo, a los que se suman dos tomando la sugerencia del Consejero Prof. Carlos Rivero. Uno, de inicio de los cursos, a fin de dar a conocer el bachillerato virtual y aportar las herramientas de soporte para que los estudiantes puedan transitar de la mejor manera posible el cursado. Para ello, los docentes- tutores a cargo del curso de formación podrán orientar y apoyar a los profesores para la realización de esa instancia. Otro, de cierre de los cursos con el objetivo de evaluar el proceso y hacer los ajustes para la mejora de la propuesta. En ambos casos, se trata de la organización de actividades llevadas a cabo en forma conjunta por los docentes involucrados en el centro educativo. La implementación de estos encuentros no excluye la realización de las actividades que los docentes entiendan necesarias para el desarrollo de los cursos.

6. Evaluación

Para la evaluación de estos cursos se sigue lo establecido en la Circular 3392/18 en cuanto a la realización de las pruebas parciales. Es necesario considerar el proceso realizado por el estudiante durante las instancias sincrónicas y asincrónicas. Se pide prestar especial atención al artículo 58, en cuanto a diseñar actividades de evaluación que sean coherentes con la propuesta del curso.

7 Aspectos de gestión administrativa

- Las grupos-asignatura contarán con un mínimo de 8 estudiantes y un máximo de 25.
- Los estudiantes podrán inscribirse hasta un máximo de 4 asignaturas por cuatrimestre y en el caso de Montevideo, podrán cursar en más de un centro, en caso de que en el centro de inscripción no se formen las asignaturas que adeuda el estudiante.
- Las horas correspondientes a los grupos-asignatura se ofrecerán por estricto orden escalafonario de acuerdo al calendario establecido para libre asistido y la designación será de 18 semanas a fin de contemplar la instancia de acreditación final.



- El docente que opte por desempeñarse en esta modalidad deberá realizar un curso para el trabajo en plataformas educativas y el uso de tecnologías digitales que potencien la enseñanza o acreditar poseer la formación requerida para la enseñanza en la virtualidad.

8. Aspectos de gestión pedagógica: estudiantes y docentes

- El docente deberá ingresar regularmente a la plataforma a fin de diseñar los cursos, recursos y actividades formativas y de evaluación, responder con celeridad las consultas de los estudiantes, realizar las orientaciones y devoluciones correspondientes. Asimismo, deberá cumplir con los registros administrativos correspondientes.
- Los estudiantes deberán ingresar dos veces por semana respondiendo a las orientaciones de los docentes para realizar las tareas indicadas, participar en los foros o cualquier otra actividad que le sea solicitada.
- La orientación en los aspectos administrativos y de gestión de los centros educativos estará a cargo de los equipos de Inspección Regionales y de Institutos y Liceos, mientras que los aspectos de gestión pedagógica estarán a cargo, además de la Inspección de Asignatura.

9. Orientaciones para la implementación

Los centros educativos necesitan contar con los recursos tecnológicos básicos para el desarrollo de los cursos así como con los recursos humanos para orientar y atender a los estudiantes e implementar la propuesta:

Ayudante Adscripto o Docente Referente

Poite (con algunas horas para apoyo de estudiantes)

Administrativo con horas extras o viáticos

Es necesario, también, un equipo educativo (docente y administrativo) sensibilizado y formado para orientar y sostener la propuesta de trabajo. A tales efectos, el equipo deberá:

- hacer un relevamiento de la población destinataria y solicitar la formación de los grupos
- orientar la inscripción
- organizar el espacio-tiempo para encuentros presenciales
- programar las instancias de evaluación para que no se superpongan asignaturas
- realizar salas docentes de intercambio, acuerdos y construcción colectiva.
- planificar la formación de los grupos asignatura para cada cuatrimestre en función de las demandas y posibilidades del centro educativo.

INFORME DE LA COMISIÓN PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

INTEGRANTES

Presidente: Ivana Diakakis -Montevideo
Secretaria: Karem Day - Montevideo

DELEGADOS

Elsa Belbey - Paysandú	Gabriela Machín - Colonia
Andrea González - Durazno	Sebastián Rivero - Colonia
Silvana Ramos - Durazno	Antonio Ferreira - Canelones
Marta Farías - Rivera	Paula Echeverría - Colonia
Milena Charbonnier - Soriano	Maribel de Souza - Cerro Largo
Virginia Muniz - Maldonado	Marisa Rodríguez - Cerro Largo
Carlos Damico - Paysandú	Augusto Caussán - Artigas
Laura Rivero - Rocha	Ana María Caballero - Lavalleja
Manuel Buonomo - Durazno	Patricia Rodríguez - Montevideo
Melina Arboleya - Río Negro	Daniel Martirena - Canelones
Fabiana Bautista - Salto	Roodney Teruel - Cerro Largo

VOTACIÓN EN GENERAL – Informe Comisión Profesionalización docente

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	61	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	232,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

A- INTRODUCCIÓN

La profesionalización docente está en jaque. Estos últimos años se han modificado sustantivamente aspectos que debimos haber analizado de forma preceptiva con los insumos y la disposición necesaria de la Comisión Permanente que sesionó por última vez en el 2020 y sin la convocatoria reglamentaria a Asamblea Nacional desde 2019. Pese a esto, propusimos centrarnos en temas ineludibles, con el objetivo de aportar a la discusión y reflexión del colectivo docente, para su análisis en futuras ATD liceales. Las líneas de trabajo fueron:

- Consideraciones acerca de la profesionalización;
- tiempos de pandemia;
- consideraciones respecto a la laicidad y libertad de cátedra;
- la Reforma y la desregulación de la profesión docente.

A- CONSIDERACIONES ACERCA DE LA PROFESIONALIZACIÓN

El tema educación viene ganando relevancia, cada vez mayor, en la agenda política y, por consiguiente, el rol de los docentes ocupa una centralidad particular en este debate.

Las condiciones laborales, la carrera funcional, la titulación, los contenidos disciplinares y pedagógicos, las prácticas educativas, la formación permanente y, obviamente, las políticas educativas, conforman el complejísimo entramado de aspectos que hacen a la profesionalización docente.

Sin embargo, las reflexiones desde fuera de los ámbitos educativos, no siempre están en sintonía con las demandas docentes. Las opiniones “de los otros” (técnicos, políticos,

intelectuales varios y otros actores sociales), incomodan, contradicen y desdibujan lo que los propios docentes entendemos por profesionalización.

Estas tensiones no son nuevas, pero se han agravado en las últimas décadas, en un escenario tan globalizado como tecnócrata, que apunta más a una capacitación instrumental e inmediata y no a una profesionalización integral.

El concepto de desarrollo profesional docente, tradicionalmente se vinculó a la idea de formación. Según Cuenca (2015) el concepto de desarrollo profesional docente se definió como “un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño”. Por eso, hoy se entiende que la profesionalización no se restringe únicamente a la formación, abarca también la carrera y las condiciones laborales.

Como fundamento de todo reformismo educativo, desde lo discursivo se instala constantemente la idea de que la educación está particularmente en crisis, reforzándose a través de los medios de comunicación y desde las autoridades la necesidad de un cambio radical, que casualmente viene con pautas exógenas que proponen soluciones mágicas a un problema estructural, enmarcados en un mundo globalizado, vehiculizado a través de compromisos supranacionales que producen y generan dependencias y subordinaciones.

“Lejos de ser un problema original de nuestro país, las campañas de estigmatización docente son parte de una estrategia internacional dirigida a destituir los sistemas educativos públicos, subsumir a la educación a las necesidades de la globalización capitalista y transformar radicalmente el sentido del quehacer docente.” Messina y Cano, 2016.

En los años 90 se incrementa la injerencia neoliberal: el concepto de desarrollo profesional fue materializado como propuestas de políticas públicas desde organismos como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y el Banco Mundial, tomado como mandato desde diferentes gobiernos de Latinoamérica, aún con fuertes discrepancias sobre su sentido y su injerencia. Los procesos reformistas de los últimos tiempos, con diferentes profundizaciones, han incorporado estos mandatos.

A partir del siglo XXI se complejiza y se redefine el concepto de profesionalización docente, haciendo referencia a tres grandes aspectos que pueden identificarse: la formación (inicial, continua, de posgrado), la carrera (desempeño profesional con su consecuente evaluación) y las condiciones de trabajo que posibiliten esta profesionalización como derecho.

La intencionalidad explícita de las autoridades es calificar o dotar de herramientas para el desempeño docente en el marco de la inmediatez, de la coyuntura y de las modas educativas acompañándose a la lógica de mercado.

El contexto latinoamericano oscila entre una postura credencialista (el polo está en la formación y certificación) y una meritocrática en la que predomina el desempeño individual¹⁹. Este último centro de atención se evidencia en las reformas de México y Perú, modelo al que aspiran, según declaraciones en la prensa, las autoridades actuales:

“Tengo muy presente el ejemplo de Perú, hemos estudiado su reforma curricular, que fue larga y compleja, pero finalmente la concretaron. Ellos han tenido importantes mejoras en PISA, que como toda evaluación no tiene cambios muy abruptos en los resultados (...) el caso de México es bastante similar, ya que ha hecho una transformación importante de la educación media, basada en competencias (...)” (Aristimuño, La Diaria 2022).

B- TIEMPOS DE PANDEMIA

¹⁹ Cuevas, Yazmín, Rangel Karla Análisis de la Carrera Docente en la Educación Primaria en México: Entre el Credencialismo y la Meritocracia archivos analíticos de políticas educativas Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe Universidad de San Andrés y Arizona State University Volumen 27 Número 44 29 de abril de 2019, p1

El 13 de marzo de 2020 se declaró la emergencia sanitaria en nuestro país a raíz del brote de COVID-19 que afectó todos los ámbitos, y el sistema educativo no fue la excepción. Como primera medida en cuanto a lo educativo, las autoridades decidieron mantener el “vínculo pedagógico”. En el contexto de pandemia los docentes implementaron la modalidad de trabajo a distancia, por disposición de las autoridades de la ANEP. Así fue que la plataforma CREA 2 pasó a ser la plataforma oficial, sin perjuicio de que pudiese ser utilizado cualquier otro medio virtual. Es entonces que la actividad docente se vio afectada, ya que las condiciones laborales fueron modificadas, entendiendo estas como “cualquier aspecto del trabajo con posibles consecuencias negativas para la salud de los trabajadores, incluyendo, además de los aspectos ambientales y los tecnológicos, las cuestiones de organización y ordenación del trabajo”.²⁰

Esta circunstancia trajo consigo situaciones de estrés que los docentes vivencian hasta el día de hoy. Si bien Uruguay se suscribe a la recomendación de la OIT sobre la lista de enfermedades profesionales, por vía del Decreto N° 210/011, no se tienen en cuenta hasta el momento las enfermedades referidas en el numeral 2.4 “Trastornos mentales y del comportamiento”, ya que, según este Decreto, “no estarían dadas las condiciones desde el punto de vista técnico para determinar fehacientemente la relación causal entre la enfermedad y el trabajo, por lo que se excluye. El estrés es muy difícil de comprobar y los Estados Nacionales no están dispuestos a asumir los costos”.

Culminada la emergencia sanitaria se implementa frente a diferentes circunstancias la educación bimodal. Como ejemplo a destacar, en Educación Física ya no habría más alumnos eximidos por salud, distancia, integrar plantel nacional y participar en Gol al Futuro, ahora tienen que realizar actividades virtuales, a cargo del mismo docente (DGES, Res. 457/022). Esto aumenta la sobrecarga de tareas: Marisa Salanova refiere a la sobrecarga cuantitativa de trabajo como “el grado en que la cantidad de trabajo que debe realizar el trabajador le sobrepasa, tanto por falta de tiempo como por exceso de tareas o de su combinación”. (Salanova en Durquet et al, 2021, p 29). Concomitantemente existe una sobrecarga cualitativa laboral, que es la presión temporal que viene dada por el ritmo de trabajo que impone el uso de las TICS, que hacen posible realizar las tareas en cualquier momento y lugar, exigiendo mayor trabajo de lo que el docente puede soportar.

Ante esta situación, los docentes tuvimos que enfrentar una serie de factores que acentuaban la sobrecarga mencionada: los cursos no estaban cargados en la plataforma, la falta de formación en el uso de la misma, estudiantes que no contaban con conexión y no realizaban actividades ni se vinculaban, los criterios de trabajo y evaluación que no eran claros, entre tantos otros.

Esta coyuntura nos lleva a preguntar: ¿cómo desempeñamos nuestro rol en estas circunstancias? ¿Se produjeron aprendizajes significativos en este contexto? ¿En qué situación psicoemocional quedamos estudiantes y docentes? Todo esto generó estrés, afectando en consecuencia nuestra profesionalidad.

Para dar comienzo a este análisis, debemos centrarnos en el estudio del proceso de enseñanza y aprendizaje en la virtualidad, y a partir de ahí la implicancia del rol docente en esta modalidad.

En este sentido, Inés Dussel, Doctora en Educación, en un conversatorio realizado el 23 de abril de 2020 mencionaba:

“Lo que creo que hay que preguntarse es qué cambia en la clase cuando estamos en casa y los chicos en la suya, qué tipo de clase es esa, qué pasa con nuestras pedagogías, con nuestro trabajo docente cuando tenemos que lidiar cotidianamente con múltiples demandas

²⁰ Método ISTAS. Es el método diseñado para identificar factores de riesgo en torno a la salud laboral, utilizando un cuestionario estandarizado en el cual participan los agentes de prevención en el lugar de trabajo.

domésticas y laborales, que ya eran un poco infinitas y se nos colaban por todas partes (preparar clases, corregir trabajos, reuniones extras) pero ahora se multiplican por mil.”

Como lo plantea la autora en este conversatorio llamado irónicamente “La clase en pantuflas”, es importante conocer que no es lo mismo la clase presencial a la virtual. Cuando hablamos de una clase presencial nos referimos a un espacio-tiempo determinado institucionalmente o enmarcado en un contexto de comunicación e interacción más plural, en el que confluyen lenguajes y posturas determinadas, donde se conjugan distintas actitudes y es relevante la copresencia de los cuerpos. Este es el vínculo pretendido. Por otro lado, en las clases virtuales entran en juego otros contextos y ambientes en los que debemos desarrollar ese proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que en la mayoría de los casos, no son los propicios para hacerlo.

Es importante resaltar que preexisten multiplicidad de factores que inciden en una clase virtual asociados a aspectos socioeconómicos: conectividad, dispositivos para el acceso a las plataformas, entre tantos otros, provocando que el ámbito privado de los sujetos se transforme en público. Las esferas de lo público y lo privado, de lo doméstico y lo institucional, quedaron difuminadas.

Como plantea Dussel “...este es un escenario distópico, parecido al sálvese quien pueda, que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y tendrá graves consecuencias en sociedades profundamente desiguales, porque unos acceden a plataformas y acompañamiento de primer nivel y otros tienen que arreglárselas con unos pocos impresos o charlas por WhatsApp...”²¹

Aquí queda explicitado un problema mayor que se sigue reproduciendo en la actualidad. En estas coyunturas de emergencia sanitaria, en las que estuvimos inmersos, las desigualdades socioeconómicas se reafirman, quedaron aún más en evidencia. La clase virtual permitió, en parte, que la sociedad resignificara la importancia del liceo como espacio físico, y específicamente al aula como espacio educativo imprescindible, así como también la importancia de aprender con el otro, junto al otro.

A su vez, las clases virtuales presentaron otro gran problema. En ellas, no se puede lograr la simultaneidad ni tampoco la sincronidad del aula. La simultaneidad es realmente posible en el espacio físico en el que nos vemos las caras y señales, no siempre verbales, que nos indican cómo avanza el proceso.

Otra discusión que ha provocado esta situación de semipresencialidad es sobre qué hemos tenido que priorizar, si la continuidad de los contenidos programáticos o el fortalecimiento del vínculo. En este sentido, las autoridades han mantenido un discurso errático, que transitó rápidamente desde este último a la exigencia de priorizar contenidos y evaluarlos, pero sin certezas sobre los tiempos de finalización de cursos. Todo esto en detrimento de la profesionalización docente, generando situaciones estresantes en los estudiantes, la familia y los docentes. En este sentido coincidimos con Dussel: “(...) la escuela no es una máquina de acreditación, la escuela es un espacio formativo, es un espacio pedagógico, de encuentro, de construcción de lo común”²². Mucho más en tiempos de incertidumbre en el que las instituciones deben dar respuestas claras.

Se han estado enumerando los problemas que tuvimos que enfrentar, pero no debemos perder de vista que no son cuestiones producidas exclusivamente por la pandemia.

Para el docente, la vinculación laboral a este proceso de virtualización es un mecanismo de flexibilización y desregulación laboral que a nivel práctico le permitiría acceder a varios trabajos sosteniendo la falsa idea de libertad en el manejo de su tiempo, de liberación frente a los horarios y el fortalecimiento de la autogestión en sus tiempos y labores. Pero en realidad se ubica al docente en un rol diferente, convirtiéndolo en tutor o asesor (Garduño, 2007),

²¹ Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. Conversatorio. Ministerio de Educación. ISEP

²² Ibid.

desconociendo su presencia y modificando los medios y formas de comunicarse. Nos convertimos en trabajadores polivalentes, polifuncionales, lo que contribuye a la desprofesionalización.

Consultada la ATD del 5 de agosto de 2021 sobre "Virtualidad y presencialidad: inicio de clases, pasaje a la virtualidad, período de exámenes de mayo de 2021. Libretas digitales, Plan Ceibal y CREA", se recibieron 179 informes.

Debemos puntualizar que este relevamiento refleja las posturas de las y los docentes tras volver a la presencialidad en junio y con situaciones muy variadas según el contexto de cada centro. De los liceos que se expidieron sobre modalidades pedagógicas en pandemia, la mayoría lo hizo sobre la virtualidad porque fue el elemento disruptivo que alteró profundamente la relación pedagógica entre profesores y estudiantes.

Hay reivindicación explícita de la presencialidad y se valoran las jornadas de reflexión que fomentaron el reintegro de todos los actores institucionales. Se visualiza que el trabajo en subgrupos permitió la atención personalizada y dejó en evidencia que el número de estudiantes por grupo es determinante y condiciona los aprendizajes.

Como aspectos negativos de la virtualidad, resaltan los exámenes virtuales. Además, parte de los docentes consideran que la evaluación durante la virtualidad no fue relevante desde el punto de vista de los aprendizajes, su único valor consistió en la acreditación.

Los colectivos docentes señalan las dificultades con la disponibilidad de equipos y conectividad tanto para estudiantes como para docentes. Otro aspecto negativo refiere al estado emocional y cómo afectó la vida cotidiana y los vínculos intrafamiliares.

Se señala la improvisación de parte de las autoridades sobre el cúmulo excesivo de pautas y sucesivos documentos contradictorios, desorganizados, carentes de coherencia. No hubo un lineamiento claro entre Inspecciones de asignaturas y las emanadas desde Inspecciones de Institutos y Liceos y sí un cúmulo de solicitudes de información a través de diferentes relevamientos que sobrecargaron la tarea de los docentes y las instituciones educativas y que no redundaron en recomendaciones asertivas. En ese sentido, los cambios del REPAG, además de desvalorizar el trabajo docente, se realizaron de forma inconsulta, salteando los procedimientos normativos, como la consulta preceptiva a la ATD, para su validación.

Exigió de los docentes más horas de trabajo, utilizando sus propios recursos, la exposición de espacios de su entorno personal y la invasión a la vida privada de estudiantes y profesores. Por otro lado, se manifestó poco manejo de la plataforma CREA por estudiantes y docentes, escaso número de estudiantes que contaban con las condiciones para conectarse, lesionando así el derecho a la educación. El vínculo presencial entre docente - alumno es irremplazable.

La presencialidad post reintegro deja en evidencia viejos problemas en nuevos tiempos, entre los más reiterados se enumeran: comienzo de cursos caótico, sistema mixto de trabajo, elección de horas docentes virtuales, falta de equipos multidisciplinarios para compensar la salud emocional de estudiantes, docentes y falta de horas de apoyo para estudiantes que lo requieran. Resultó llamativa la disminución de horas de coordinación, sobre todo en esta coyuntura particular, contradiciendo un discurso que simula poner el foco en el estudiante. Esto perjudicó la posibilidad para atender dificultades de los estudiantes desvinculados y con problemáticas diversas que generó el aislamiento.

Quienes tienen personas a su cargo se vieron sobrecargadas al tener que conjugar ambos roles. Como los cuidados se siguen asignando a las mujeres y nuestra profesión es altamente feminizada quienes se vieron profundamente vulneradas.

C- CONSIDERACIONES RESPECTO A LA LAICIDAD Y LIBERTAD DE CÁTEDRA.

En abril de 2021 se presentó a la Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes el "Proyecto de Ley de Creación del Consejo de Laicidad". La laicidad es un concepto en disputa en nuestro país desde principios de siglo XX. Según palabras de Reina

Reyes “quien reconoce para sí el derecho de pensar y sentir libremente, reconociendo en los otros el mismo derecho, es laico” (2005 p51). En la actualidad asistimos a un proceso de simplificación del concepto que responde a una mirada descalificadora de la profesión docente y desmerecedora del conocimiento en tanto tal.

Para elaborar este punto, la Comisión procedió al relevamiento de la posición docente respecto al Proyecto de ley sobre laicidad, consultada en las ATD liceales del 5 de agosto de 2021. De los 171 liceos que remitieron informes sobre el punto, 5 se pronunciaron a favor y 153 en contra, mientras 13 manifiestan no definir una posición.

Retomando las palabras de los colegas de la ATD liceales, uno de los principios fundamentales de la Educación Pública estatal en Uruguay es el principio de laicidad. El mismo ha evolucionado desde su origen, cuando se proponía separar al Estado de la Iglesia, hasta nuestros días. Hoy asistimos a una posición reaccionaria con la materialización de una propuesta en el Parlamento que plantea la creación de una Comisión sobre laicidad donde “las atribuciones definidas por el proyecto de ley para el Consejo de laicidad no son novedosas” (Liceo N° 74) pues nos retrotraen a las épocas de ruptura del Estado de Derecho. El tema cobra plena vigencia en el marco de la Ley 19.889, aprobada en plena pandemia sin los tiempos adecuados para su reflexión y posterior debate, y sin dudas atraviesa al sistema educativo permeando la tríada docente - estudiante – conocimiento.

Los argumentos, mayoritariamente, sostienen que en la Educación Pública ya está garantizada la laicidad, no habiendo necesidad de una comisión que controle su cumplimiento; la propia propuesta atenta contra la laicidad entendida “como diversidad de opinión, la pluralidad” (Liceo N° 2 de Solymar).

El cuerpo docente del Liceo N°2 de Treinta y Tres se pregunta si la “posición en el ámbito político, cultural o social” da “garantías de imparcialidad y tolerancia” como menciona el Artículo N°3 del Proyecto de Ley. También se pregunta, “¿Por qué este comité dura lo que un período de gobierno? Entonces, cada vez que cambie el gobierno y cambie el Consejo: ¿cambiará la definición de laicidad?”

Las y los profesores del Liceo N° 73, tras exhaustivo análisis de la exposición de motivos, se preguntan sobre la matriz ideológica de aclaraciones que entienden innecesarias y consideran “insuficiente y oprobioso el señalamiento de una realidad inexistente sobre las prácticas pedagógicas llevadas adelante por los y las trabajadoras de la educación”.

Esta Comisión se cuestiona si la creación del Consejo de Laicidad no es en sí misma una violación de la laicidad, por la intromisión del poder político al observar el ejercicio del normal desarrollo de la práctica diaria de la enseñanza.

Este ataque a la laicidad afecta directamente la libertad de cátedra, en tanto deja de concebirla como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente. Reivindicamos la potestad de ponderar y seleccionar pedagógica y epistemológicamente los contenidos para abordar en una clase y en un programa.

En el contexto político inmediato, asistimos a una mirada relativista a propósito de estos principios y la consecuencia es el avasallamiento del poder político sobre un aspecto de la cultura y formación que pone en tela de juicio la verdadera construcción del conocimiento como un valor en sí mismo.

En este sentido, el Módulo Introdutorio²³, que se presenta como “uno de los componentes del Plan de inicio de cursos destinado a todos los estudiantes de Educación Secundaria” de 2022, atenta contra la libertad de elección del docente en tanto individuo profesional y conocedor de su profesión y del currículo en el que versa su experticia. Este documento, con tiempo y forma de trabajo pautado y la exigencia de generar “productos comunicables que pueden compartirse con otros”, parece ser sólo el principio de una serie de injerencias de la

²³ Resolución N°165/022

ANEP en la autonomía de la DGES. Con la excusa del “contexto de pandemia y emergencia sanitaria”, representa un claro ejemplo de cercenamiento de nuestra libertad de cátedra,

La secuencia propuesta pone en relevancia la necesidad de enfatizar un conocimiento que se da de forma natural en el aula y que responde a un proceso complejo, profundo y de larga data que no se agota en actividades iniciales de integración.

Las consecuencias socioemocionales, políticas, económicas y culturales de la pandemia están dejando en evidencia al Estado neoliberal, presente desde la verticalidad normativa pero ausente en la instrumentación y la presupuestación debida. Se traslada la responsabilidad a otros actores, en este caso los docentes, desbordando, una vez más, la especificidad de su rol, ya que debe dar respuestas que son responsabilidad del Estado, por ejemplo en alimentación, salud y atención emocional.

Esta Comisión no puede dejar de referirse al Marco Curricular Nacional que, partiendo de la “Centralidad del estudiante y de su aprendizaje” y a propósito de su participación, enuncia nuevas formas de “intervención de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje, tomando decisiones sobre qué aprender (...), mediante qué formatos e informando al sistema sobre qué esperan del centro educativo, de los docentes y del aprendizaje” (Burbules en MCN, p.35) favorecida por “la idea de ubicuidad del aprendizaje”.

Queda claro que estamos ante una propuesta de “aprendizaje a la carta” que rechazamos, reiterando la declaración de la XXXVI ATD: “la formación situada, no es profesionalización docente sino un disfraz de la precarización de la labor docente despojada de su carácter disciplinar y pedagógico.” (Libro XXXVI ATD septiembre 2016:105).

D- LA REFORMA Y LA DESREGULACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La Reforma en curso continúa el proceso de desregulación de la profesión docente profundizando la aplicación de pautas de funcionamiento propias del mercado.

Un ejemplo de ello es lo establecido en el Art. 193 de la LUC²⁴ que habilita la creación de normas estatutarias paralelas. En el literal B se plantea la voluntariedad para el cuerpo docente de la permanencia en el régimen vigente o en el nuevo. Los incisos posteriores, aclaran que los centros y por tanto los funcionarios docentes y no docentes que trabajen en él, tendrán un solo régimen estatutario. Esto deja a los docentes en condiciones de desigualdad de derechos y desvirtúa la carrera docente, la cual se subordina a “metas de política educativa”.

También se establece en el literal F, que el CODICEN podrá “disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con una metodología de trabajo o un proyecto de centro educativo) para el acceso o permanencia en un lugar de trabajo específico”, pudiendo delegar estas atribuciones a las direcciones de los centros, buscando además fomentar la conformación de planteles estables.

En tal sentido, y teniendo en cuenta la normativa actual, se produce una alteración en la conformación del cuerpo docente. Se pasa de un profesional que elige dónde trabajar en base a una estructura escalafonaria, a un nuevo régimen estatutario en donde la elección la realiza el director del centro educativo. Por ende, el profesional permanece o no en el mismo, de acuerdo a criterios de adhesión, compromiso y desempeño en base a una metodología de trabajo o proyecto de centro pautado.

Este cambio forma parte del modelo de la Nueva Gestión Pública (NGP) que aterriza en múltiples enfoques de gobernanza y diseños políticos, reconfigurando las instituciones públicas así como las relaciones laborales de los funcionarios públicos, bajo los parámetros de la eficacia, eficiencia y rendimiento (Saura y Muñoz, 2016).

²⁴ Ley N°19889 Ley de Urgente Consideración. Ley de Urgencia, promulgada el 09 de julio de 2020. IMPO

¿En qué aspectos este nuevo modelo de gestión de política pública afecta nuestra profesión? En primer lugar, se impone por la vía de selección del cuerpo docente una línea de trabajo que, desde el punto de vista pedagógico, condiciona las prácticas de enseñanza a las que acceden los estudiantes y limita la libertad de cátedra de los docentes. El segundo aspecto a considerar, es la selección del cuerpo docente lo que llevaría a consolidar prácticas de sesgo subjetivo, que podrían estar linderas con el “amiguismo” o “clientelismo”, prácticas independientes de la formación académica. Por lo antes expuesto, puede estimarse que estas transformaciones comprometan la carrera funcional docente y la libertad de cátedra, sujetando las relaciones laborales y el desempeño docente a las veleidades de programas y autoridades de centro y a un nuevo estatuto aún no formulado.

Existen en la LUC otras consideraciones igualmente preocupantes. En ella se establece la creación del Inciso 11 en el Ministro de Educación y Cultura denominado “Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación en un marco de respeto a la autonomía de las instituciones formadoras y en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública” (Ley N°19.889)

Las denominadas “instituciones formadoras” pueden ser de carácter público o privado, en un claro desmedro de la Universidad de la República y del sistema de la Educación Pública en general.

Lejos de propender a una mejora de la formación docente, esos “esfuerzos por mejorar la calidad docente”²⁵ caen en el vacío ante la existencia de emprendimientos privados, sin los controles suficientes y con la venia de las autoridades. Una vez más, esta política sostiene la eficacia de lo privado en contraposición de lo público; por lo tanto, se pretende privatizar lo público, o al menos debilitarlo para que no sea una opción sino la última alternativa.

Las noticias recientes sobre la posibilidad del carácter universitario del título docente – Resolución 355 del Ministerio de Educación y Cultura- agregan elementos nuevos a una vieja discusión.

Los aspectos que se presentan como “novedosos” giran alrededor de una acreditación universitaria que empodera a las universidades privadas, facilitándoles un lugar privilegiado respecto a la Universidad de la República, discriminando a los egresados de instituciones públicas de formación docente (excepto ISEF: Instituto Superior de Educación Física).

En este sentido, las instituciones privadas que ya tienen carreras docentes y cumplen con los requisitos establecidos por el MEC, resultan favorecidas en esa competencia que se establece entre las instituciones de formación docente.

Por otro lado, serán opciones atractivas para los estudiantes porque podrán contar con becas ofrecidas desde el Estado -en esas instituciones privadas- lo que conlleva a una redistribución de recursos desde lo público a lo privado.

Las instituciones que integran el Consejo de Formación en Educación para aspirar al carácter universitario, deberían reformar su currícula de acuerdo a un modelo por competencias. Esta injerencia del MEC, que violenta la autonomía de la ANEP establecida por la Constitución, afectaría algunas fortalezas del sistema actual de formación docente público pues obligaría eventualmente a reducir cargas horarias de algunas asignaturas y de práctica docente para incluir los núcleos temáticos impuestos por el MEC.

En síntesis, la Educación Pública quedaría subordinada pedagógicamente a los mandatos del MEC, es decir, lo educativo condicionado a los cambios político-partidarios.

Es necesario aclarar, que de acuerdo a la resolución del MEC, a ese título universitario no accederían todos. Los titulados del sistema actual público (CERP, IFD, INET) no tienen cómo acceder al mismo a menos que vuelvan a cursar la carrera en una institución con carácter universitario. Los egresados de estas instituciones deberán además aprobar “pruebas de certificación final”.

²⁵ Ley N°19889

El escenario resultante será incierto y complejo. Existirá una convivencia de docentes titulados: egresados del sistema público actual que no podrán acceder a la certificación universitaria, nuevos titulados que podrán contar o no con la validación universitaria dependiendo de la institución pública de egreso y los egresados de las instituciones universitarias privadas.

Los docentes continuamos teniendo numerosas preguntas sobre la cuestión de fondo:

¿Por qué nuestro título debe ser universitario? ¿En qué contribuye a la mejora -en términos de formación y profesionalización - la acreditación universitaria?

Quienes argumentan a favor de la formación docente universitaria esgrimen que este título nos habilitaría a la tríada enseñanza, investigación y extensión, siendo los dos últimos aspectos poco contemplados actualmente. Acordamos con que es necesario fortalecer la formación en investigación y las posibilidades de extensión, lo que puede lograrse con la participación real de los actores para una transformación colectiva.

La otra vía sería retomar la discusión sobre la creación de un instituto universitario público de educación, autónomo y cogobernado.

Por otro lado, actualmente los títulos expedidos por instituciones públicas de formación docente son reconocidos como formación de grado a nivel terciario habilitando a carreras de Posgrados, Maestría y Doctorados.

“El mejoramiento de la enseñanza no se logra vía incentivos a los educadores; esto implicaría asumir que basta con ofrecerles un complemento salarial para que hagan bien su trabajo. La cuestión docente pasa hoy no solo por mejoras salariales, más y mejor formación y capacitación, mejores condiciones de trabajo, todos ellos aspectos que requieren atención prioritaria, sino además por un replanteamiento integral del rol y del oficio de educar, dentro y fuera del sistema escolar. Esto exige reabrir espacios de diálogos, reflexión y debate social, con participación activa de los educadores, a fin de clarificar la encrucijada actual y definir nuevos perfiles y rumbos para la profesión.” Encuentro de Firmantes del Pronunciamento Latinoamericano y I Encuentro Presencial de Comunidad Educativa (Buenos Aires, 8-11 de setiembre de 2010) Voces año XIII, N°35, diciembre de 2010, P.64 Y 6

La conclusión más importante es que los docentes deben ser sólidamente formados, trabajar en buenas condiciones, con justas remuneraciones, motivados, acompañados y reconocidos profesionalmente por la tarea que desempeñan, lo que constituye una cuestión central del funcionamiento y desarrollo de cualquier sistema educativo.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Puntos A, C y D

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	64	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	232	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

E- PROPUESTAS

- 1.- Que la Comisión Permanente de Profesionalización Docente disponga del presupuesto necesario para reunirse en forma presencial y regular
- 2.- Que los integrantes de esta Comisión puedan justificar sus inasistencias a los centros educativos como establece el Estatuto del Funcionario Docente.

3.- Que se encomiende a la misma se incluya entre sus temas el estudio de los llamados para cubrir cargos de Dirección e Inspección.

4.- Que la Comisión Permanente profundice en la temática de condiciones de trabajo.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto E

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	64	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	232,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. Marco Curricular Nacional. 2022.
- Aristimuño, A. (2022). Si nos planteáramos discutir asignaturas nos meteríamos en un tema complejísimo, de muchísima presión. La diaria. Recuperado de: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/5/adriana-aristimuno-si-nos-plantearamos-discutir-asignaturas-nos-meteriamos-en-un-tema-complejisisimo-de-muchisima-presion/> [18/05/2022]
- Burbules, N. (2014). Los significados de Aprendizaje ubicuo, en AAPE/EPAA, Revista de Políticas Educativas, Vol. 22, N° 104 Universidad de San Andrés y Arizona State.
- Cámara de Representantes. Comisión de Cultura. Proyecto de Ley de Creación del Consejo de Laicidad. 2020.
- Cuenca, R. (2015). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Santiago de Chile. UNESCO-OREALC. Pág. 13.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio*. Ministerio de Educación. ISEP.
- Garduño Vera, R. (2007). Caracterización del docente en la educación virtual.: consideraciones para la Bibliotecología. UNAM. México.
- FENAPES, Filial Colonia Departamental (2021). Labor docente en situación de cuarentena: condiciones de trabajo en la virtualidad. Recuperado de: file:///tmp/mozilla_lberna0/Virtualiad%20Boceto%204.pdf [19/05/2022]
- INEEEd (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Montevideo. INEEEd. Pág. 58.
- Messina, P. Cano, A. (2016). Uruguay, capitalismo y crisis educativa. Hemisferio izquierdo. Recuperado de: <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/uruguay-capitalismo-y-crisis-educativa> [19/05/2022]
- Reyes, Reina (2005). El derecho a educar y el derecho a la educación. Montevideo. Ed Monteverde
- Normativa:
 - -DGES. Resolución 457/022
 - -IMPO. Decreto 210/011.
 - -IMPO. Ley 19.889

INFORME DE LA COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Presidente: Julio Oddone (Montevideo)

Secretarios: Nelson González (Tacuarembó) y Robert Cabrera (Canelones)

Integrantes:

Anderson, Bueno (Tacuarembó)

Abogado, Cecilia (Soriano)

Gonnet, Joel (Soriano)

Galeano, Andrés (Montevideo)

Ferreira, Álvaro (Maldonado)

Santesteban, Willian (Rivera)

Zegarra, Rodrigo (Rivera)

Silva, Rosario (Treinta y Tres)

Rodríguez Gallego, Gabriela (Rocha)

Ostocchi, Oscar Andrés (Colonia)

Figuerón, Rosario (Maldonado)

Márquez, Mariony (Montevideo)

Machado, Nicolás (Montevideo)

Ayo de la Cruz, Lucía (Flores)

Porteiro, Shirley (Montevideo)

Berger, Matías (Salto)

Guichón, Sully (Paysandú)

Hellbusch, Gustavo (Colonia)

Bentancor, Andrés (Maldonado)

Gutiérrez, Yamandú (Cerro Largo)

Apollonia, Rosario (Río Negro)

Galli, Natalia (Paysandú)

Callejas, Myriam (Maldonado)

Yurramendi, Luis (Cerro Largo)

González, Yenny (Rocha)

VOTACIÓN EN GENERAL – Informe Comisión de Propuestas Educativas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	228,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Reunida la Comisión, acordamos el régimen de trabajo y elegimos presidente y secretarios.

En primer lugar, se lee el Informe de la Comisión Permanente del año 2020 y se decide incorporarlo como insumo de trabajo luego de su actualización.

Se realiza un relevamiento de los Informes de las ATD Liceales del 28 de abril del corriente.

A. Introducción

1. Llevar a cero por ciento el hambre infantil.
2. Llevar igualmente a cero por ciento la subescolarización en la enseñanza primaria.
3. Llevar a cero el analfabetismo puro o funcional entre los jóvenes.
4. Erradicar la ignorancia que padecen actualmente alumnos y docentes respecto a la historia reciente del país.
5. Eliminar las actuales barreras a la participación de la comunidad educativa en la conducción de la acción educativa.
6. Suprimir la pobreza extrema que hoy afecta a los servicios educativos, a los docentes y a los alumnos.
7. Reducir a cero, de inmediato, el endeudamiento externo para la atención de la educación general básica.
8. Erradicar de los procesos educativos toda forma de discriminación, en particular la de género.
9. Suprimir las actuales indefiniciones respecto a la política a aplicar en la educación pública.
10. Liberar al cuerpo docente de toda manifestación de cansancio moral, desaliento o falta de motivación.

Aquí en el Uruguay las transformaciones educativas han ido rodando unas sobre otras a la manera de los paisajes en una secuencia cinematográfica que se dibujan y desdibujan en la pantalla. Cada época arrastra ideas, métodos, prácticas del pasado a la vez que contiene gérmenes proyectos, ensayos, planes, de lo por venir.

El Uruguay del futuro, contendrá, en su hacer educativo, buena dosis del Uruguay actual; a la manera como éste se apoya, a su vez en el pasado. Y como la educación, en los hechos está condicionada a una sociedad y un tiempo determinado- para el caso, este país y hoy- toda concepción de futuro que pretenda echar raíces en la realidad, debe partir del conocimiento concreto del presente²⁷.

Maestro Julio Castro

La educación es, en su significado más general, la integración del joven al mundo que lo recibe. En el sentido restringido de enseñanza, constituye la parte intencionada y aún coactiva, de ese proceso de integración. Si en nuestro país el campo es distinto a la ciudad, si tiene características, formas de vida, tipos de actividad y aún modos del sentir y del pensar particularmente suyos, es evidente que la incorporación de los jóvenes que se intenta, debe respetarlos²⁸.

Maestro Julio Castro.

La Comisión de Propuestas Educativas tuvo a su cargo el análisis del Documento emanado de ANEP Marco Curricular Nacional, Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta (en adelante MCN). El mismo fue puesto a consideración durante las ATD del pasado 28 de abril.

Los diversos colectivos liceales expresaron, por significativa mayoría, el rechazo a la forma en que el MCN fue puesto a consideración ya que el documento se hizo público unos pocos días antes. Los cuatro subsistemas de la Educación Pública tuvieron un solo día para analizarlo.

Un documento de esta índole, que pretende ser el sustento teórico de una reforma educativa a nivel nacional, no puede ser presentado con plazos tan acotados.

Esta comisión, más allá de las críticas políticas o pedagógicas que realizó sobre el documento MCN, expresa su preocupación sobre las carencias sistemáticas en la sintaxis, la semántica, el formato poco académico que se denota en la forma en que se realizan las citas, encontrándose además el uso de un parafraseo sin referencias.

Es insólito que quienes pretenden transformar la educación pública incurran en semejantes errores de estilo, de sintaxis y falacias participativas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 1

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	228,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

²⁶ Publicado en Revista VOCES. N° 18. Marzo de 2005. Citado por Cano, A. (13 mayo, 2022) "Aporías de la reforma educativa". Semanario Brecha.

²⁷ Publicado en Marcha, Castro, J. (1° de junio, 1964) Educación Primaria: Presente y Futuro. MARCHA N° 1209, 1ro de junio de 1964, 12-15.

²⁸ Ibid.

B. Un epígrafe es suficiente

El MCN tiene un subtítulo amigable: “Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta”.

El hecho de que se encuentra en proceso de consulta, es apenas declarativo porque los principales actores del campo educativo, docentes y estudiantes organizados, se pronunciaron de manera crítica y abrumadoramente en contra. Sin embargo, el proceso de transformación educativa sigue su curso.

El subtítulo sugiere que el contenido del documento se encuentra en proceso de elaboración y que la consulta tendría en cuenta los elementos surgidos de la participación.

Una participación genuina hubiera involucrado en la elaboración del mismo a los actores fundamentales que sostienen día a día el trabajo en el aula y sin los cuales no hay reforma educativa posible.

El resultado seguramente no sería el esperado por las autoridades, pero es innegable que mostraría un mayor respeto por la seriedad académica que demanda un trabajo de esta magnitud.

Por otra parte, que el documento se encuentra en “proceso de elaboración” es, a todas luces, absolutamente notorio. De una lectura atenta se pueden constatar desde errores de tipeo, faltas de ortografía, reiteraciones de la misma idea, hasta formulaciones y desarrollos desbalanceados (algunos, muy detallados y otros apenas enunciados).

En la primera cita al pie de página aparece el primer yerro metodológico. Se cita un pasaje del “Ariel” de José Enrique Rodó, erróneamente transcrito y referenciado eliminando la verdadera razón del párrafo elegido.

Para que quede más claro hacemos la comparación entre el epígrafe y el texto original.

El epígrafe que inaugura el MCN	El texto original de Rodó
“La educación popular adquiere [...] como siempre que se la mira con el pensamiento en el porvenir, un interés supremo. Es la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social, que consagra para toda la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad”.	“La educación popular adquiere, considerada en relación a tal obra, como siempre que se las mira con el pensamiento en el porvenir, un interés supremo. Es en la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social, que consagra para toda la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad”.

En el texto fuente, Rodó viene analizando la postura crítica de Renán sobre la democracia.

El argumento que maneja el autor del “Ariel” es que la democracia -al igual que la ciencia- estaba (a principios del siglo pasado) en una etapa de aprendizajes y desarrollos por lo que no se la podía culpar de los excesos de algunos que se llamaban a sí mismos “demócratas”.

En su visión, la educación juega un rol importante en la superación de la calidad democrática. Lo medular en su postura es la *forma* en que debe darse ese proceso.

La cita tomada por el MCN debe ser leída en su contexto originario. Rodó es muy explícito cuando antes dice que:

“Cabe pensar que progresivamente se encarnen, en los sentimientos del pueblo y sus costumbres, la idea de las subordinaciones necesarias, la noción de las superioridades verdaderas, el culto consciente y espontáneo de todo lo que

multiplica, a los ojos de la razón, la cifra del valor humano. La educación popular adquiere, considerada en relación a tal obra, como siempre que se las mira con el pensamiento en el porvenir, un interés supremo". (subrayados nuestros). (Rodó, 1900: 23)

El contexto de la cita es sintomático y no puede ser tomado de forma aislada haciendo decir a Rodó algo que nunca estuvo en su discurso.

Su pensamiento conservador concibe una sociedad dirigida por una oligarquía ilustrada, humanista y científica, pero también católica y elitista, viviendo en sus *superioridades verdaderas* para producir las *subordinaciones necesarias*. Ese es el *interés supremo* de la *educación popular* según José Enrique Rodó.

Los epígrafes que se eligen para iniciar un texto son reveladores de la perspectiva, influencias y marcos ideológicos desde donde se escribe: ya sea por decisión consciente o por acto fallido. En ambos casos indican una inspiración, que será velada o explícita a criterio del lector.

C. Antecedentes

En las ATD Nacionales y en las diversas ATD Liceales en todo el país se ha venido analizando la progresiva instalación de una reforma educativa en Uruguay.

El nuevo orden mundial unipolar de la posguerra fría promovió un *modelo civilizatorio neoliberal*, económico, global y corporativo portador de un programa político y cultural bien definido en sus fines y objetivos.

En este escenario, la educación también está contemplada: tiene por función preparar individuos para su inserción en el mercado laboral, lo cual constituye uno de los principales objetivos del neoliberalismo. Sería necio pensar que así no lo fuera, que esta función quedara librada al azar.

Sin embargo, no se puede pretender reducir la acción educativa y todas sus dimensiones a esta tarea, o reducir todo el potencial crítico, liberador y transformador del hecho político educativo a la preparación de mano de obra con las *competencias* que demandan los inciertos y cambiantes mercados laborales.

El pensamiento económico liberal conservador realizó su desembarco en las ciencias políticas y en la pedagogía a través de la teoría del capital humano. Este proceso reconoce como uno de sus pioneros al economista norteamericano Anthony Downs, quien desde los años 50 comenzó a explotar este cruzamiento transdisciplinario.

El análisis micro del comportamiento humano, desde la perspectiva del *rational choice*, introdujo la economía a la hora de explicar los procesos políticos y dejó el camino allanado para la entrada en escena de la teoría del capital humano.

En esa línea, el economista norteamericano Gary Becker publicó en 1964 su "*Human capital*" y puso en boga el término, asociándolo con aspectos variados de lo social y lo educativo. Influido por Milton Friedman y la Escuela de Chicago, Becker populariza la idea de que es preciso pensar la educación en términos económicos, radicalmente. En su planteo se pregunta qué significa y qué consecuencias tiene la educación para el conjunto de la sociedad así como qué significa para los individuos, por qué y para qué se educan y con qué resultados.

Hasta aquí nada nuevo. Estas son algunas de las preguntas clásicas de la pedagogía. La novedad radica en que estas preguntas las formula un economista y en que piensa lo educativo desde una mirada exclusivamente económica y ve sus resultados estrictamente desde una óptica econométrica, o sea desde los métodos estadísticos. Conviene llamar la atención sobre esta operación para desnaturalizarla, porque hasta ese momento no eran comunes los análisis de lo educativo desde esa perspectiva.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 2

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	56	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	228,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

D. ¿Cuál es la concepción de sujeto que subyace en la propuesta del MCN?

Socialmente, el sujeto de la reforma es un individuo empobrecido, considerado como mano de obra a la que le urge la necesidad de insertarse tempranamente al mercado laboral, inclusive antes de culminar la educación obligatoria.

Un individuo al que le es imprescindible aumentar sus condiciones de empleabilidad a temprana edad y que se ve condicionado por su medio a tal punto que le determina sus demandas, sus horizontes y proyectos. La reforma aspira a producir, con la proyectada autonomía de los centros, una correspondencia entre territorio y propuesta educativa.

En este sentido, el marco curricular debe ser lo suficientemente flexible para adaptar el proyecto educativo a las necesidades del medio. Concomitantemente, se concibe a un individuo en su necesidad de adaptarse a las demandas puntuales de un mercado laboral incierto, volátil, rápidamente cambiante.

La educación, de acuerdo a esta perspectiva, debe contribuir a ese proceso como un instrumento para la formación de su capital humano. Lógicas empresariales privatizadoras o políticas públicas, o una combinación de ambas pueden contribuir, de igual manera, a esos cometidos. La educación pública no desaparece, se mercantiliza, se ve instrumentalizada para coadyuvar a la segregación territorial, la capacitación y preparación de mano de obra para el mercado laboral.

Fernando Escalante Gonzalbo lo plantea con meridiana claridad cuando escribe que:

“La escuela tiene que formar individuos para el mercado. Si hay desempleo, empleo de mala calidad, mal remunerado, poco productivo, significa que hay un desajuste entre la escuela y el mercado. Y la responsabilidad es de la escuela, obviamente. El mercado no puede equivocarse, sencillamente demanda lo que hace falta. El resultado es que la preocupación de la gente por la calidad educativa, que es en el fondo una preocupación por la desigualdad, por la falta de movilidad social, por el desempleo, se concentra en una crítica del magisterio” (Escalante, 2016: 167)

E. ¿Cuál es la visión de escenario que concibe la propuesta del MCN?

Un escenario de precariedad laboral, de incertidumbre. Un escenario con menos creación empresarial de puestos de trabajo mediante la inversión de grandes capitales, un mundo financieramente más especulativo aún, en el que las personas deberán buscar crearse sus propios puestos de trabajo. Un mundo de miles de millones de emprendedores, de miles de millones de trabajadores precarios.

El sistema educativo debe formar emprendedores. Existe una correspondencia directa entre el estudiante competente y el emprendedor. El estudiante competente, es a la educación, lo que el emprendedor es al mercado laboral.

En contraposición, la pedagogía crítica, a la que adherimos históricamente como colectivo, ha sostenido la necesidad de lo universal. Reina Reyes defendía la “Escuela Única”. Si el centro

es el derecho a la educación, como lo sostenía la pedagoga, la exigencia ética es hacer disponible a todos los estudiantes las mismas oportunidades de acceso al conocimiento. La educación, así concebida, no admite una red de escolarización para las clases privilegiadas y otra para las clases subalternas. No se desconocen las diferencias, sino que, justamente, es parte de la labor profesional de los educadores adecuar los métodos de enseñanza a los estudiantes.

Es riesgoso que las instituciones educativas se adapten al medio, al punto de mimetizarse. La defensa de la universalidad y que ciertos saberes estén disponibles a todos los estudiantes, en cualquier rincón del país, más allá de sus diferencias y condicionamientos sociales de origen, es un punto de partida ético fundamental para pensar la institucionalidad educativa en una sociedad democrática.

Los planteos del MCN implican, inclusive, el abandono del paradigma universalista decimonónico de cuño republicano, lo cual es, sin lugar a dudas, un retroceso de consecuencias incalculables en términos de cohesión social.

Paradójicamente, se abandona también el paradigma ético del liberalismo, el de la igualdad de oportunidades. En determinados territorios no será posible para algunos estudiantes acceder a los saberes que estarán destinados a otros medios, otros públicos y otros territorios.

Así lo plantea Couchet (2011: 18) cuando dice que “pensar la educación en relación con el medio conlleva el peligro de que el medio se imponga a la escuela, determinando sus fines que estarían centrados así en la adaptación, y abandonando la búsqueda de la emancipación”.

F. ¿Cómo llegamos hasta aquí?

Las reformas educativas globales de los años ´90 y posteriores se diseñaron para acometer la tarea descrita anteriormente. No como una conspiración planetaria secreta. El tiempo histórico permite tener actualmente una perspectiva para sopesar la evolución de estas políticas en las últimas tres décadas y constatar que hay un proceso acumulativo y dirigido a cumplir el programa referido sucintamente más arriba.

En un trabajo emblemático del maestro Miguel Soler Roca se preguntaba qué hacía *“El Banco Mundial metido a educador”* (1997). En sus páginas denuncia los fundamentos neoliberales de ese organismo multilateral de crédito, en especial destacando la relación que se plantea entre los problemas del crecimiento económico y la educación.

Este organismo “...no sólo postula el proyecto económico neoliberal sino también su articulación con un proyecto educador igualmente fundamentado en la sacrosanta ley del mercado”, dice Soler.

Y transcribe varios fragmentos del informe del Banco Mundial de 1996 que establece, por ejemplo, que “las demoras en reformar los sistemas de educación corren el riesgo de reducir el crecimiento económico futuro” (Soler, 1997:11). Se condiciona la mirada de lo educativo a una inversión que debe ser rentable y por lo tanto medible y evaluable en términos estrictamente económicos.

Esta misma institución bancaria global es la que viabilizó el préstamo económico con sus respectivas direccionalidades e injerencias conceptuales para la actual fase de la transformación curricular de la enseñanza pública uruguaya. Treinta años después es interesante remarcar la línea de continuidad en el discurso bancomundialista, cuando por ejemplo plantea que:

“Uruguay needs to focus not only on coverage and quality of education, but also on its relevance, moving away from the traditional rigid and encyclopedic curriculum and towards a model that prepares all students for a rapidly evolving

labor market”²⁹ (p. 13) (Uruguay necesita enfocarse no solo en la cobertura y en la calidad de la educación, sino también en su relevancia, alejándose de un currículum rígido y enciclopédico para ir hacia un modelo que prepare a todos los estudiantes para un mercado laboral que cambia rápidamente”. (Traducción nuestra)

Las reformas educativas uruguayas del ciclo neoliberal (1990-2004) tuvieron un fuerte componente de incidencia tecnocrática, injerencia de organismos multilaterales de crédito y una orientación claramente tendiente a estimular una conexión privilegiada entre la educación y el mundo del trabajo.

La llegada al gobierno del Encuentro Progresista inauguró una etapa donde estos temas fueron puestos a discusión y se procesó un amplio debate en Asambleas Territoriales que desembocaron en el Primer Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”, a finales de 2006.

Diez años después, en la XXXVI ATD Nacional, escribíamos:

“Los principios y lineamientos que nuestras Asambleas reivindicaron, como fundamentos de una nueva ley de educación, fueron - finalmente - proclamados por amplios sectores de la sociedad uruguaya representados en el Congreso. Es sabido, sin embargo, que las autoridades políticas no hicieron ningún caso de las resoluciones de aquel Primer Congreso y terminaron promulgando la Ley 18.437, que -por no contemplar o contradecir aquellas resoluciones- careció de la legitimidad que se pretendió darle. En aquella instancia se dejó de lado la oportunidad de consagrar el principio de autonomía e implementar una participación real de los docentes en los organismos de dirección de la educación” (p. 64).

En la última década hemos asistido a la proliferación de políticas focalizadas, planes, programas, modalidades y flexibilizaciones del REPAG así como al diseño de perfiles de egreso por ciclo y progresiones de aprendizajes, llegando a la confección de un Marco Curricular de Referencia Nacional en el año 2019.

El 1° de marzo de 2020 asume el gobierno la Coalición Multicolor encabezada por Luis Lacalle Pou.

Entre otros diversos temas de su agenda de gobierno, se presenta y más adelante se aprueba la Ley de Urgente Consideración, N° 19889. La ley se sancionó en un contexto de emergencia sanitaria, con restricciones al derecho de protesta en la vía pública y en un trámite parlamentario abreviado, que impidió el tratamiento detallado del casi medio millar de artículos que contenía. Entre estos se encontraban lo que generaron el marco jurídico para la transformación educativa en clave autoritaria, verticalista y represiva.

Posteriormente, mediante el referéndum de marzo de 2022, la Ley de Urgente Consideración queda confirmada por un mínimo margen.

Al poco tiempo de haber asumido las autoridades de la Dirección General de Educación Secundaria se inician una serie de acciones intimidatorias y persecutorias de una entidad que nos retrotrae al prólogo más autoritario de nuestra historia nacional.

Estas acciones quedan reflejadas al iniciarse una investigación administrativa a un Director liceal del departamento de Treinta y Tres por adherir a un paro al tiempo que fue censurado un cartel en otra institución cuya leyenda decía: “Para que la Educación continúe siendo pública, laica y gratuita”.

²⁹ Se recomienda la consulta del siguiente documento:
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/383311592454581194/pdf/Education-Note-Optimizing-Learning-for-Development-of-an-Appropriate-Set-of-Competences.pdf>

Esta embestida conservadora y autoritaria fue particularmente feroz contra los trabajadores de la Educación Media en especial aquellos sindicalizados.

Paralelamente, la ATD Nacional es constantemente ignorada, impidiendo que cumpla con las funciones específicas de su rol.

Luego de la emergencia sanitaria, la Mesa Permanente se ve impedida de realizar el seguimiento de planes, visitar las asambleas liceales, convocar a las Comisiones Permanentes ya que, hasta el presente, no se ha aprobado el presupuesto necesario para cumplir con tales cometidos.

Todas estas acciones generan un deterioro de la institucionalidad democrática incompatible con los principios éticos de la educación pública.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 3

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	228,5	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

G. Análisis de la justificación del Marco Curricular Nacional

El MCN comienza realizando una descripción en base a los resultados que se han utilizado desde las últimas décadas para justificar la “crisis de la educación” y la necesidad de una reforma.

A modo de ejemplo, vemos como significativo que: “la tasa de desempleo juvenil en Uruguay es una de las más altas de América Latina, entre los 14 y 24 años es casi tres veces mayor a la de los adultos de 25 a 64 años” (pág. 12)

Es preocupante que el MCN realice comparaciones con respecto al desempleo juvenil en esta franja etaria, en lugar de fomentar que los adolescentes se encuentren estudiando. Este argumento no puede ser considerado en el análisis para la transformación educativa ya que no ha sido, ni debe ser el trabajo juvenil un objetivo de la Educación Secundaria.

Entre los varios informes de las ATD Liceales que señalaron este aspecto citamos a modo de ejemplo “...el punto que toma como factor de información que adolescentes de 14 años están desempleados, consideramos que el énfasis debe ponerse en el hecho de que deberían estar dentro de una institución haciendo uso significativo del tiempo pedagógico y no del aspecto laboral...”³⁰.

Otra de las afirmaciones que se presentan en el MCN como post verdad, considera a la propuesta curricular vigente como el factor principal de expulsión de miles de estudiantes de la educación media.

Se pretende realizar una reforma sobre ideas asumidas como verdades absolutas sin un análisis mínimamente asociado a datos de la realidad y desconociendo, quizás intencionalmente, la multicausalidad de los diversos factores que la producen.

³⁰ ATD Liceal, Liceo N° 1 de Artigas (Nocturno), 28 de abril de 2022.

H. Principios del Marco Curricular Nacional

*“Sobre la escuela actual, hay que construir la del futuro. Los tres principios básicos de **gratuidad, laicidad y obligatoriedad** a noventa años de establecidos, constituyen el inmovible fundamento. La escuela debe ser **para todos**, primera condición en la función que la sociedad le encomienda.*

*En ese sentido debe llevar al máximo su diversificación **para atender a todos los niños**: pobres, ricos, agrupados en las ciudades o aislados en la creciente despoblación del campo. Del mismo modo a los que por deficiencias de diversos órdenes quedan al margen de la vida corriente, o a los que, por su mísera condición económica, carecen de los elementales medios para cumplir una asistencia regular: alimentación, ropa, calzado, útiles escolares, locomoción, etc.*

En este sentido la escuela pública ha cumplido una función de la que el país debe estar orgulloso. No obstante, hay que mantenerla, impulsarla, mejorarla, hasta los más óptimos niveles.”³¹

Negritas en el original

Maestro Julio Castro.

El MCN menciona los principios históricos de la educación pública uruguaya (obligatoriedad, gratuidad y laicidad) y a continuación, establece los principios orientadores del documento.

Rechazamos que estos principios orientadores ocupen la misma categoría ética que los principios históricos de nuestra educación pública. La inclusión, la participación, la flexibilidad, la integración y la pertinencia, ocupan una dimensión instrumental, es decir, reglas o normas que orientan la acción.

La participación democrática a la que alude el MCN no se refleja en su elaboración y redacción. Este documento nació sin ámbitos de participación genuina.

La enorme mayoría de las ATD Liceales expresaron su rechazo a la forma de la consulta y a los escasos tiempos destinados al imprescindible debate que requiere una reforma que pretende atravesar todo el sistema educativo. Es más, como planteó la ATD del Liceo de Ombúes de Lavalle: “...la consulta que se nos está realizando no toma en cuenta la participación real de los docentes, ya que el material del Marco Curricular ya se encuentra confeccionado”³².

En el MCN, la “flexibilidad” implica flexibilización laboral, en las condiciones de trabajo y el acceso al mismo; también se flexibiliza el respeto a la libertad de cátedra.

“Se visualiza un escenario de aumento acelerado de empleos inestables, temporales o determinados. En el escenario más deprimente, existe un alto riesgo de que los docentes nuevos y experimentados pierdan el empleo bajo la amenaza latente e implícita de despido disfrazado de pérdida o renuncia al trabajo por incapacidad de cumplimiento y mantenimiento de los estándares de perfiles idóneos, parámetros e indicadores de calidad docente”. (Zeballos, Márquez y Castillo; 2017: 13)

Cabe aclarar, además, que el planteo sobre la centralidad del estudiante postulado en el documento es utilizado en el discurso pedagógico desde hace mucho tiempo, desde fines del siglo XIX y se consolida definitivamente a principios del siglo XX.

³¹ Publicado en Marcha, Castro, J. (1° de junio, 1964) Educación Primaria: Presente y Futuro. Marcha N° 1209, 12-15.

³² ATD Liceal, Ombúes de Lavalle, Colonia, 28 de abril de 2022.

El MCN no es innovador en ningún sentido aunque pretenda pasar por novedoso. Su recurrencia en el discurso sólo ocupa el lugar de un significante vacío.

Hace ya muchos años se ha venido conformando un escenario signado por configuraciones discursivas ligadas al diagnóstico de una “crisis de la educación”.

El discurso hegemónico ha postulado este relato, exagerando la gravedad y profundidad del problema.

Es evidente que el objetivo de todas esas configuraciones consiste en sensibilizar a la opinión pública con la intención de que sean tomadas decisiones que conduzcan a ciertas “soluciones de fondo”. El relato se instaló y fueron apareciendo los reformadores y sus reformas.

La instalación del relato se articula con problemas reales y demandas concretas de los actores, y eso es lo que dificulta más aún posicionarse de forma crítica y constructiva en este escenario.

Los profesores y docentes de la Educación Secundaria no somos negacionistas, no escondemos, no omitimos ni nos mantenemos ajenos e inconscientes con respecto a los problemas y desafíos del presente, porque además lidiamos con ellos diariamente.

Ahora bien, el punto es que no toda transformación es necesariamente mejor.

Ahí radica la cuestión: los innovadores neoliberales se han hecho los paladines de las transformaciones, de la innovación y el “mejoramiento”, relegándonos al lugar del negativismo y del conservadurismo.

EDUY 21 y la coalición de gobierno se han embanderado como los agentes del cambio en la educación, instalando un discurso en el que somos el palo en la rueda de los cambios.

En este marco, el diagnóstico de crisis educativa dio lugar a la proliferación de propuestas, opiniones “expertas”, la irrupción de un *staff* de técnicos y, de esta forma, se fue configurando un escenario caracterizado por la gravedad y la urgencia de reformar.

Siguiendo el análisis de Romano (2010) dos categorías han estado presentes a lo largo de la historia de la Enseñanza Secundaria: “crisis” y “reforma”. La conceptualización de una “crisis de la educación” ha sufrido un desplazamiento discursivo, una especie de dislocación histórica: en un primer momento designaba una condición casi que inherente al campo educativo; en una segunda instancia, la crisis pone en evidencia la (poco más o menos) desarticulación del lenguaje pedagógico.

En momentos en que se instala la crisis como estado de situación, las conceptualizaciones estrictamente pedagógicas parecen ser reemplazadas por otras discursividades provenientes de otros campos. La desarticulación se procesa cuando gran parte del discurso que diagnostica la crisis y propone soluciones no viene del campo pedagógico³³, sino de otros campos. En este sentido, lo que llamaremos el “enfoque por competencias” parece ser un claro indicador de la desarticulación del lenguaje pedagógico.

Al instalar el relato de la crisis, promueven el discurso de la innovación como compulsión.

En este punto es imprescindible realizar una serie de puntualizaciones.

Primero, lo que sostenemos es que las soluciones deben ser pedagógicas, que deben provenir del campo pedagógico y no del empresarial, ni del tecnocrático.

Segundo, señalamos que el diagnóstico de la crisis como un problema curricular es desacertado y reduccionista y busca instalar un sentido común sobre los problemas de la educación que distan mucho de ser los problemas de fondo.

³³ Tomando en un sentido amplio el concepto campo de Pierre Bourdieu, se puede entender el campo pedagógico como una “esfera de realidad” conexas y articuladas con otros campos (como el político y el económico), pero que posee una estructura interna y donde se originan y tejen historias producto de sus luchas e intereses.

Tercero, difícilmente se instale un relato de crisis del modo de producción o de crisis del modelo de desarrollo o de crisis y fracaso en la distribución de la riqueza, como sí se hace con la educación. Parece ser que el todo social funciona de forma coherente, armónica y en beneficio de las grandes mayorías, mientras la educación es el aspecto disfuncional que frena el inexorable devenir hacia una sociedad democrática, justa e igualitaria. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que se ha distribuido mucho más el conocimiento, las acreditaciones y certificaciones educativas, de lo que se ha hecho en materia de distribución de la riqueza, sobre lo cual no hay ningún relato de crisis y menos aún de necesidad de transformación urgente.

Ahora bien, mientras todos estos procesos se desarrollan a nivel local, hay procesos globales que deben ser tenidos en cuenta. En este sentido, no se pueden pensar los procesos nacionales sin relacionarlos con los regionales, así como también con los globales. La importancia de instituciones como la OCDE, el BID y el Banco Mundial.

“En ninguna de sus páginas el Banco nos recuerda que la educación ha de ser integral. En ninguna expone una teoría de la educación como contribución al pleno desarrollo de las personalidades. El alumno ya no es el fin; el crecimiento económico sí.” (Soler, 1997:13)

El Banco Mundial ha venido incidiendo fundamentalmente mediante la elaboración de distintos tipos de diagnósticos sobre la educación.

Como corolario, es fundamental establecer que el poder de configuración del *currículum* lo tiene la clase dominante, a nivel local, pero sobre todo a nivel global. Las relaciones de producción mantienen una mediación con el conjunto de las relaciones que se desarrollan en una sociedad. Así, desde una perspectiva crítica del *currículum* que

“Al igual que en las instituciones económicas la organización está en función de unas clases determinadas, para que estas aumenten su contribución al capital económico, las instituciones culturales pretenden que las escuelas hagan lo mismo. Las escuelas desempeñan un papel muy importante colaborando en dicha acumulación de capital cultural.” (Apple, 1997:60)

En síntesis, hay una particular base social, una específica correlación de fuerzas sociales para las transformaciones del *currículum*. Los cambios suscitados reflejan los intereses, percepciones y proyectos de los grupos que los promueven. Antagónicamente, los intereses y proyectos populares no tienen como sponsor al gobierno multicolor, o la Red Global de Aprendizajes, tampoco al BID o al Banco Mundial.

Así llega a nosotros el MCN, un documento que se impregna de una retórica edulcorada y vacía de contenido, con el objetivo de seducir a un interlocutor considerado presumiblemente dúctil y maleable.

Pensar al educador como sujeto funcional no hará más que reproducir un sujeto con iguales características.

El MCN emplea un discurso que pretende desvincular lo pedagógico de lo político, afirmando una retórica neoliberal por el que, al decir de Harvey, se constituye,

“El proceso de neoliberalización [que] ha acarreado un acusado proceso de destrucción creativa no sólo de los marcos y de los poderes institucionales previamente existentes (desafiando incluso las formas tradicionales de soberanía estatal) sino también de las divisiones del trabajo, de las relaciones sociales, de las áreas de protección social, de las combinaciones tecnológicas, de las formas de vida y de pensamiento, de las actividades de reproducción de los vínculos con la tierra y de los hábitos del corazón. En tanto que el neoliberalismo valora el intercambio del mercado como "una ética en sí misma" (Harvey, 2007:7).

I. Competencias y crítica de las competencias. Competencias e Incompetencias

La ATD Nacional se ha posicionado siempre en contra de las competencias desde que este instrumento se utilizó en forma masiva por la Red Global de Aprendizajes.

Las competencias llegan como paradigma pedagógico cuando en realidad encontramos su origen en el Informe SCANS (*Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*), elaborado por el Departamento de Estado de EEUU en 1992, surgido de corporaciones norteamericanas. Dichas competencias son exigidas al sistema educativo para mejorar el capital humano. Han encontrado diferentes definiciones mostrando ser un concepto polisémico que se va adaptando en cada reforma local según las recomendaciones de los tecnócratas de turno.

En el MCN, las competencias son presentadas como el concepto central de toda la reforma y son vistas como imprescindibles para asegurar el éxito educativo y solucionar todos los problemas.

El origen del concepto se remonta a los años '70 del siglo pasado en el ámbito laboral y se refiere a ciertas aptitudes que deben desarrollar las personas para asentarse con relativo éxito en el mercado de trabajo y en el contexto profesional.

Su traslado al ámbito pedagógico y educativo se refiere a aquellas aptitudes o condiciones que debe dotar la escuela a sus estudiantes para colmar los requerimientos del mercado de trabajo.

El MCN describe en forma explícita la educación por competencias y establece como meta su adquisición, moldeando un perfil de egreso al culminar los tramos educativos.

Pero además, es tal la centralidad del modelo de aprendizaje por competencias que el mismo MCN afirma que "un currículum orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes" (p. 21).

Es importante destacar que el término competencias se ha elevado a la categoría de concepto estrella desde hace ya varios años, pero particularmente en este nuevo proyecto de reforma, tiene un carácter omnisciente, abarca todas las cosas reales y posibles. Por ello, es de especial relevancia realizar una genealogía del término.

Competencia tiene innegables raíces en el mundo utilitario de las fábricas, los procesos productivos y las destrezas de los operarios.

Nace del análisis del puesto de trabajo y tiene su origen en el estudio de las operaciones que se realizan en el ámbito laboral, surge de la observación y sistematización de los requerimientos de los puestos.

El objetivo es el estudio de las destrezas necesarias para mejorar su adquisición con el objeto de aumentar la eficiencia del operario y, en consecuencia sus niveles de productividad.

Ahora bien, cuando estas lógicas pasan de la fábrica a la escuela o al liceo tienen una clara implicación político-pedagógica: el abandono de la enseñanza y la asunción del entrenamiento como función principal de las instituciones educativas.

La adquisición de competencias es demandada por las empresas al sistema educativo. La finalidad es la formación de empleados.

Siendo así, formación integral y enfoque por competencias son cuestiones antagónicas y por ende incompatibles.

Es incompatible una relación profunda con distintos saberes, porque se distancia del utilitarismo y el pragmatismo. Las necesidades formativas no están en el mundo de la vida, de la cultura, están en el mundo del empleo, de la empresa, del puesto de trabajo.

Las necesidades formativas, se entienden desde el individuo productivo, al servicio del mercado, de la unidad productiva, de la generación de plusvalía.

Todos los objetivos formativos que se alejen de la relación directa con el puesto de trabajo, a saber: el tiempo dedicado a la formación de ciudadanos (a los que se les disponibiliza todo el acervo cultural de la humanidad), el esfuerzo dedicado a estimular el pensamiento crítico, la función de trabajar con saberes teórico prácticos de las distintas disciplinas académicas, todo ello constituye una pérdida de tiempo, una ineficiencia del sistema, en la lógica reformista.

La autoridad educativa de turno propone que las necesidades formativas deben adecuarse al medio, a una territorialidad concebida como la necesidad de ajustar la formación de poblaciones estudiantiles a las demandas de los distintos nichos del mercado laboral y, a su vez, a las expectativas adaptativas relacionadas estrechamente con el medio de origen de esos estudiantes.

El empleado debe ser formado en una serie de competencias para navegar la incertidumbre.

Revisar los orígenes de los conceptos nos lleva a recuperar los sentidos primigenios, enfoques y objetivos. Así se pueden observar permanencias, cambios, adaptaciones y transformaciones. Un documento se presenta como clave para rehacer la historia del enfoque por competencias: el informe SCANS, mencionado anteriormente.

El mismo tiene por objetivo un análisis de las destrezas que necesita un individuo para comenzar a trabajar. Se examina cuál es el conocimiento práctico requerido para desarrollarse en el lugar de trabajo.

Las competencias son definidas como algo diferente al conocimiento técnico, cabe recordar que la pericia derivada de un saber técnico era, hasta ese momento, la clave desde la cual se definía el lugar del trabajador en el puesto de trabajo. Con carácter general el documento define que las competencias, "(...) representan los atributos que el empresario de alto rendimiento de hoy busca en los empleados del mañana." (pág. 16)

Advierten que todo trabajador debe poseer tres destrezas: primero, lo que llaman "capacidades básicas" esto es, leer, redactar, hacer cuentas, expresión oral y capacidad de escucha; también aptitudes analíticas, entendidas en tanto capacidad para el abordaje y solución de problemas y, por último, cualidades personales, tales como, la responsabilidad, la integridad y el autocontrol.

Por otra parte, y como aspecto medular, se definen una serie de competencias prácticas, cinco en total:

1. La primera tiene que ver con el manejo de recursos: tiempo, dinero, los materiales y otros trabajadores (entendidos en tanto recursos humanos). Esta competencia tiene que ver con cómo el trabajador identifica, asigna, maneja y proyecta los recursos disponibles de una empresa.
2. La que se llama competencia interpersonal. Implica la relación con otros, el desarrollo de la capacidad de liderazgo, de trabajo en equipo, habilidades de diálogo y negociación, etc.
3. La competencia informacional, que comprende la identificación, procesamiento, manejo y obtención de información relevante.
4. La competencia de visión de sistemas, esto es, si puede identificar componentes más globales de funcionamiento y cómo operar en base a ese conocimiento. Si puede mejorar, corregir y controlar el funcionamiento de unidades de producción, si tiene capacidad de generar diagnósticos y proponer modificaciones que produzcan respuestas eficientes que impliquen la solución de problemas o la mejora del funcionamiento.
5. La competencia de tecnología, supone la selección, el manejo y mantenimiento de las herramientas tecnológicas.

El informe aborda de forma general y esquemática los cambios en los lugares de trabajo y proyecta las modificaciones requeridas.

Señala el cambio de estrategias desde una producción en masa a una producción flexible; marca cambios en la "carrera funcional" del trabajador indicando el pasaje de una promoción

por antigüedad a otra por competencias (debidamente certificadas). Se identifica la transición en la demanda por trabajadores con una sólida formación en conocimientos técnicos (al que se nombra como artesano), a trabajadores que deben poseer “conocimientos y destrezas más amplias”, menos técnicas y más prácticas. Claramente el escenario descrito y las modificaciones señaladas corresponden a un escenario posfordista³⁴. Durante el fordismo los trabajadores eran reclutados bajo la lógica de los oficios y de los puestos de trabajo. El puesto de trabajo determinaba el tipo de trabajador que se requería.

El profesor Bourdin (2015) describe la relación entre los cambios en el mundo del trabajo (conceptualizados bajo el término posfordismo o su equivalente denominación toyotista) y la/s noción/es de competencia/s. Indica cómo las nuevas demandas del mundo del trabajo, signadas por su amplitud, indefinición e incertidumbre, encuentran en el enfoque por competencias un especial correlato.

“El posfordismo realizó una “revolución copernicana” haciendo del trabajador el punto de referencia en el proceso de trabajo: al no tener que hacer que concuerden sus capacidades con el puesto que va a ocupar, dado que el puesto cedió ante registros variados y evolutivos de actividades o de funciones, su trabajo queda comprendido como la puesta en obra de cualidades diversas, aptas para responder a la naturaleza flexible del trabajo. Las condiciones y las situaciones de trabajo cambian igualmente, se vuelven lábiles, son definidas de manera movediza y truecan el paradigma vertical y jerárquico de las relaciones de trabajo por el horizontal y cooperativo. ¿Cómo nombrar lo que va a ser pedido a los empleados, fuera de cierta competencia profesional, técnica de base? Se habló entonces de “competencias”, palabra que viene a designar esta variedad no clausurada de cualidades esperadas en el empleado”. (Bourdin, 2015: 63)

Competencia es un término que contiene la suficiente apertura para dejar latente la posibilidad de incorporar las demandas formativas de los empresarios al sistema educativo en forma permanente. Las competencias se definen fuera del sistema educativo, a él le corresponde solamente incorporarlas.

En el informe SCANS una cuestión es señalada como crítica, posicionada a su vez como uno de los mayores retos: el diálogo y acuerdo entre empresarios y educadores, entre mercado de trabajo y sistema educativo. El primer gran reto, sostiene, es la creación de un vocabulario común entre las comunidades empresarial y educativa. Sin lugar a dudas las conceptualizaciones en torno a la palabra competencia vienen a intentar dar cuenta de ese desafío. Un mismo lenguaje implica la capacidad de entendimiento y de correspondencia entre las demandas del mercado de trabajo y el necesario servicio que creen debe prestar el sistema educativo.

Así, desde aquel entonces un vocabulario se ha instalado en el campo educativo. Eficiencia, eficacia, oferta, demanda, gasto, calidad, inversión, visión, misión, son parte de un lenguaje común en empresas y escuelas. Pero para que este proceso de correspondencia se complete no basta con la adopción de un mismo lenguaje, sino que sustentan que es necesario manejar un mismo criterio y, que para ello, evaluación y certificación deben ser tareas simultáneas e intercambiables.

Ahora bien, ¿cómo se traducen estas transformaciones en el trabajo a cambios en el sistema educativo? Un mecanismo que la comisión SCANS señala como objetivo es:

“buscar la forma de crear un sistema de evaluación que sirva de guía a los estudiantes sobre lo que ellos necesitan aprender y que además certifique su dominio de las competencias, de manera que los empresarios y las

³⁴ Caracterizan al posfordismo algunos aspectos tales como: la especialización flexible, la tecnología de la información y las tecnologías de la producción flexibles (automatización).

universidades acrediten su realización académica en la escuela secundaria”
(pág. 22)

Así, en el informe es evidente la centralidad de la evaluación. Desde la evaluación y por la evaluación se piensan las competencias, debido a que las mismas deben ser medibles y certificadas. En definitiva la competencia es importante en tanto puede ser verificada, evaluada y acreditada.

El último paso, señalado como necesario e imprescindible, consiste en que los sistemas educativos adopten el enfoque de que las competencias para el trabajo sean el *leitmotiv* del *currículum*.

Son descriptivos del estado de situación algunos planteos de Del Rey (2012), específicamente cuando afirma que hay un proceso de cristalización de la noción de competencias en educación.

Las proposiciones e hipótesis de la autora constituyen una sugerencia, una orientación para pensar la confluencia de procesos:

Llegué a la convicción de que la noción se cristaliza en el cruce de, al menos, tres procesos, ninguno de los cuales es educativo en su esencia. El primero es psicométrico (en sentido amplio): es un proceso de medida y de evaluación de las “aptitudes”, originado especialmente en la investigación en psicología cognitiva (aunque esta no se reduzca a ello) y que culminará en una evaluación-mundo de los resultados escolares de los alumnos. El segundo es económico-político, empieza después de la guerra y consiste en la planificación de los sistemas educativos a nivel mundial, apoyándose en la muy novedosa economía de la educación: es un proceso de modelización de la educación como mercancía. El tercero es un proceso de gestión de los recursos humanos que contaminó la escuela en los años ochenta, a través de la capacitación profesional y la orientación escolar. (Del Rey, 2012: 64).

El mandato neoliberal pasa por formar el espíritu emprendedor. Se trata de transformar la subjetividad del trabajador. El proyecto es ambicioso y el sistema educativo cumple un rol fundamental en la consecución de tal objetivo. La escuela debe emular al mercado. Debe parecersele, debe igualar o incluso mejorar el mercado. Si el mercado es el símbolo neoliberal de la eficiencia, la eficacia y el equilibrio, no hay razones para que las instituciones educativas no se le parezcan.

El pensamiento empresarial coloniza el pensamiento pedagógico.

En síntesis, la reiterada asociación de las competencias con las disciplinas, en el documento del MCN, puede entenderse, desde una primera lectura desprevenida, como un avance innovador que viene a salvar el debate dicotómico entre ambas.

No obstante se debe advertir que ese acercamiento tiene dos características: en primer lugar, que la vacuidad del término “competencia” ha permitido su adaptabilidad y revinculación en diferentes contextos, al servicio de las necesidades políticas ya caracterizadas.

En segundo lugar, que esta novedosa vinculación con el plano asignaturista no lo es sino para que la asignatura venga a cumplir con los objetivos de la competencia. Esto convierte al saber disciplinar en una herramienta subsidiaria para alcanzar las competencias, en una excusa curricular netamente pragmática, en una praxis utilitaria. Sobre esto, decía Vaz Ferreira: “Ha sido bueno exaltar la importancia de lo práctico; ha sido pésimo reducir todo a la práctica. El carácter desinteresado, no utilitario de esta clase de enseñanza, constituye una de las mayores recomendaciones” (1963: 164).

Esta reforma global, de marcado acento neoliberal, constituye una regresión, un claro retroceso histórico que nos aleja aún más de esa educación popular, humanista, integral, universal, crítica y emancipadora que concebimos como proyecto social colectivo.

Frente a esta reforma defender el principio de la universalidad, el carácter democratizador que implica disponibilizar todos los saberes históricamente existentes usando como medio la educación pública estatal, se plantea, sin dudas, como una tarea ineludible.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 4

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	228,5	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

J- Propuestas

1- Que la Comisión Permanente de Propuestas Educativas pueda reunirse bajo las condiciones materiales necesarias para hacerlo de forma presencial.

2- Que los integrantes de la Comisión Permanente puedan justificar sus inasistencias a los centros educativos en los que trabajan como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente.

3- Incluir como Anexo 1 la “Síntesis de informes liceales referidos al Marco Curricular Nacional”. Este relevamiento es de máxima importancia para conocer el pensamiento pedagógico del colectivo docente de todo el país.

4- Incluir como Anexo 2 el informe de la Comisión de Propuestas Educativas de la XXXVI ATD Nacional de 2016.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1997) Educación y poder. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passerón, J. (2003) Los herederos, los estudiantes y la cultura. Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Passerón, J. (1996) La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Fontamara
- Bourdin, J-C. (2015) Las competencias del neoliberalismo en la Escuela. Prohibido pensar. Año II (Vol. 1).
- Couchet, M. (2011) ¿Para qué educamos? Igualdad y autonomía en el pensamiento educativo nacional. FCHE.
- Del Rey, A. (2012) Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Escalante Gonzalbo, Fernando (2015). Historia mínima del neoliberalismo. Colegio de México.
- Harvey, D. (2020) Breve historia del neoliberalismo. Akal.
- Núñez, Sandino. (2020) Anástrofe, Sobre Juegos, Virus y Locura. HUM
- Rodó, J. (1900) Ariel. Disponible en www.biblioteca.org.ar
- Romano, A. (2010) De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977). Montevideo: Trilce

- SCANS. (1992). Lo que el trabajo requiere de las escuelas. Informe de la Comisión SCANS para América 2000. Washington: Departamento de Trabajo de los Estados Unidos. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423399.pdf>
 - Soler, M. (1997) El Banco Mundial metido a educador. Montevideo: FHCE- Revista la Educación del Pueblo.
 - Vaz Ferreira, C. (1963) de la edición Homenaje de la Cámara de Representantes de la R.O del Uruguay: Tomo XXII Inéditos
 - Zeballos Pinto, Z.; Márquez De León, E.; y Castillo Walle, R. (2017) La precarización y flexibilización del trabajo profesional docente en México. II Congreso sobre Desigualdad Social, Económica y Educativa del Siglo XXI. México, Noviembre de 2017. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/desigualdad/49-la-precarizacion-y-flexibilizacion.pdf>
-

Anexo 1 - Síntesis de informes liceales referidos al “Marco Curricular Nacional”

Leídos los informes liceales podemos concluir lo siguiente:

Cabe destacar que la totalidad de informes liceales leídos corresponden a una diversidad territorial, siendo tanto del área metropolitana como del interior del país, zonas urbanas y rurales.

La mayoría de los informes se expiden haciendo hincapié en la vaguedad, falta de profundidad y contenido del documento, así como el poco tiempo para el análisis y, rechazando el mismo de plano.

Se manifiesta explícitamente el respaldo a la ATD Nacional, reivindicando su rol y destacando que ha sido totalmente inconsulta para la elaboración del MCN del CODICEN de la ANEP, considerando que hay un atropello y avasallamiento a la autonomía de la educación.

Se aprecia también que la mayoría defiende las asignaturas y el conocimiento disciplinar, aunque algunos reconocen que ya se viene trabajando en competencias.

Destacamos algunos ejemplos:

Comenzando por el Liceo 25, turno nocturno, de Montevideo expresan que *“no se trata de minimizar la incidencia del docente ni de los programas sino de entender que hay problemas socioeconómicos y culturales que las instituciones educativas no pueden resolver por sí solas”* (p. 2).

En relación a la orientación general de la educación como modelo economicista dicen *“en el sentido utilitarista que adquiere allí la información de nuestros niños y jóvenes lo que preocupa es la sobredimensión que adquieren determinados modelos o pruebas que conciben al estudiante desde una perspectiva economicista pensando en un futuro desarrollo económico del país”* (p. 4).

El Liceo 58 de Montevideo plantea con preocupación el perfil de egreso de los estudiantes dado que se *“busca que egresen estudiantes homogéneos que solamente habla de competencias dando cuenta de una concepción de la educación que la supone como práctica subjetivante”*.

El Liceo 63 de Montevideo marca la ambigüedad del MCN *“en el entendido de que hay un completo desconocimiento o falta de reconocimiento del trabajo que los docentes hacemos en el aula”*. Además agregan una falsa oposición entre contenidos y competencias *“cuando es imposible promover desde la enseñanza una competencia sin un contenido”* (p. 1).

El Liceo de Colonia Nicolich realiza planteos en cuanto *“al fortalecimiento de la profesionalización docente para que se universalice desde la educación pública”* (p. 1).

El Liceo 6 de Paysandú considera que dados los plazos de la convocatoria y el temario propuesto para la ATD liceal se trata de *“un documento que propone una transformación curricular y en su redacción contiene errores de sintaxis, errores de coherencia, no presenta bibliografía, no indica las fuentes de los datos estadísticos, contiene imágenes que no tienen que ver con la discusión, es impreciso en términos técnicos y no se sostiene en un marco teórico explícito. Por todo esto no tiene estatus académico para su discusión profesional”* (p. 2).

El Liceo 2 de Bella Unión plantea que *“la totalidad del documento contiene falacias como la centralidad del alumno cuando actualmente asistimos al incremento notorio de estudiantes por grupo lo que dificulta enormemente la atención personalizada”*. Agregan que *“en cuanto a las competencias y aprendizajes se corre el peligro de un vaciamiento del contenido de las asignaturas, las cuales son fundamentales para la comprensión de las diferentes dimensiones de la vida humana y en sociedad”* (p. 3).

El Liceo de Parque del Plata sostiene que *“para pensar en una reforma global real se necesita contemplar a los principales involucrados en el ámbito educativo: los docentes. Los contenidos*

explicitados merecen una profunda revisión dado que se desconoce la implementación de los mismos” (p. 1).

El Liceo 46 de Montevideo afirma: *“destacamos que la elaboración de un marco curricular en la enseñanza se elabora en forma inconsulta al colectivo docente en general y en especial a la ATD” (p. 1).*

El Liceo de Achar sostiene *“entendemos que la decisión de competencia frente a la igualdad y a los derechos sociales, atenta contra la democratización de este derecho y la construcción de un modelo de educación común con reales accesos al conocimiento para todos nuestros estudiantes. La educación centrada en la individualidad alimenta la desigualdad de los procesos de aprendizaje en diversos contextos y puede generar propuestas alternativas para acceder a los conocimientos”.*

En el Liceo 1 de Rocha en cuanto al MCN *“ninguna reforma educativa sin políticas públicas dirigidas a la atención de las necesidades socioeconómicas de nuestros y nuestras estudiantes puede garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo”.*

En el Liceo 13 (turno diurno) de Montevideo *“las decisiones pedagógicas quedan sujetas únicamente a los intereses de los estudiantes, ¿cuál es el valor de la libertad de cátedra y sobre todo cómo se conforma un proceso de enseñanza-aprendizaje desde el estudiante para que pueda conocer un abanico de posibilidad fuera de la reproducción de su realidad?”*

En el Liceo 1 de Progreso: *“El documento comienza proponiendo una serie de problemas y desafíos que en muchos casos plantean aspectos con los que la educación no tiene una relación directa y se recurre al concepto de “crisis en la educación”. En este sentido, el Estado no asume la responsabilidad de brindar educación a los y las estudiantes responsabilizando al colectivo docente de “todos los males”, aquellos que les competen a los y las docentes y los que no. En el comienzo también se parte de un supuesto que dejan de lado aspectos analizados por el INEEd que afirma que los problemas en los desempeños tienen más relación con lo que se exige para acreditar los saberes que con los contenidos”.*

“El texto exhibe una serie de competencias que, por su contenido concluyen que la educación formará para la adaptación al mundo y clausura la posibilidad de transformar la realidad que nos rodea. Este mundo al que hay que adaptarnos es el signado por organismos transnacionales que sobre todo pretenden la formación para el ámbito laboral. En este sentido, se incorporan conceptos relacionados con lo privado como emprendedurismo, gestión, calidad, control, lógica gerencial, etc.”

“A lo largo del documento surgen contradicciones entre la autonomía que se le otorgaría a los centros y los mecanismos de control que se integran al sistema educativo, mostrando una desconfianza en el rol docente y en su capacidad para llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje”.

Otra contradicción que la asamblea visualiza es la que se da entre la centralidad en el estudiante y la omisión de una participación real, donde no se habla de espacios de discusión para que los estudiantes estén involucrados, así como también la falta de presupuesto que se necesitaría para el mismo”.

El Liceo 70 de Montevideo considera no pertinente el MCN dada su modalidad de acción, fundamentado en la siguiente cita: *“el documento de MCN se aprobó por el CODICEN el 6 de abril, es decir dos semanas antes de su difusión el 20 de abril a través de distintos medios de la prensa nacional, y accediendo los docentes recién el 22 de abril a través de la página web de la DGES-únicamente 6 días antes de la ATD-. En esa misma pestaña se publica la aprobación del documento. Sumado a esto si bien el documento se titula como “preliminar” no hay referencia a este carácter previo a lo largo del documento” (punto 1).*

Consideran también que *“la autonomía es la única forma en que estos espacios dejen de ser de consulta y pasen a ser de resolución, la única forma de transformar la educación” (punto 4).*

Liceo 1 de Minas *“reclamamos un verdadero ámbito de participación donde estén presentes los principales actores del proceso educativo y que permita la crítica, proposición y construcción en conjunto” (punto 1).*

El Liceo de Canelones 2 plantea: *“No es la propuesta curricular vigente el factor determinante que excluye a nuestros alumnos del sistema educativo, son factores sociales, económicos y culturales que necesitan políticas concretas del Estado que se ocupe de esas circunstancias”.*

En cuanto a los Centros de Lenguas Extranjeras de Río Negro, Melo, Flores, Florida y Montevideo coinciden en que no están incluidos en el documento de MCN y, por lo tanto, expedirse sobre los mismos no corresponde, sí reivindican su existencia y su pertenencia a la DGES: *“Desde la convocatoria y el documento en sí sentimos que existe un atropello a la autonomía de los desconcentrados y esto afecta el derecho a la participación docente”* (CLE de Fray Bentos).

En relación a los liceos que se acercan en sus concepciones al MCN, se percibe con preocupación el atropello y el desmerecimiento con que se refieren a la profesión docente.

Citamos ejemplos:

Colonia Miguelete: *“Todos estamos de acuerdo con el planteamiento como Marco Curricular, con los objetivos y la formulación. Las competencias sugeridas y los objetivos de la educación formal son los que nos planteamos diariamente como colectivo”* y agregan: *“La descentralización de las instituciones deberá ser planificada de tal manera de que realmente el equipo de gestión de cada centro tenga las herramientas económicas, jurídicas y profesionales como para que cuente con el respaldo estatal que avale y defienda su gestión”*

El Liceo 4 de Maldonado se presenta en la misma línea del documento MCN, la misma confusión y, lo que es peor, la falta de respeto a la profesionalización docente y a la carrera funcional: *“¿cómo hacer útil el conocimiento para la vida del estudiante? Esto depende en gran parte de cómo el docente dicta sus clases, de su metodología: ¿Cómo se compromete para llevar al objetivo adaptándose a los cambios sociales, tecnológicos?”*

En cuanto a la profesionalización docente afirman que: *“Que cada institución se haga responsable de la capacitación del cuerpo docente”.*

También se responsabiliza a las familias y a los estudiantes de los resultados académicos.

Pudimos constatar que en algunos liceos se expresan afirmativamente al marco curricular, pero a su vez se denotan reparos en su instrumentalización.

Citamos ejemplos:

El Liceo 7 de Salto manifiesta: *“La comisión se expresa de forma afirmativa frente a la reformulación de las competencias esperadas”.*

Sostienen que *“es beneficioso, en contar con un detalle propio de cada competencia, desarrollar y cultivar”.*

El Liceo Rural de Conchillas sostiene: *“El plano de la idea de este marco es muy satisfactorio, pero no estamos de acuerdo que nos brinden información fragmentada”* y agrega: *“Este marco va a ponerse andar”.*

INFORME DE LA COMISIÓN DE PRESUPUESTO

Integrantes:

PRESIDENTE: Elsa Devessi (Artigas)

SECRETARIOS: Rafael Urriza (Colonia)
Leonardo Dalmao (Salto)

Delegados/as:

Marcos Zanetti (Rocha)
Adriana Imperial (Paysandú)
Eduardo Núñez (Canelones)
Leonor Berná (Canelones)
Jessica Da Rosa (Salto)
Augusto Micheloni (Tacuarembó)
María Noel Cabezas (Artigas)
Valeria Luna (Montevideo)
Fiorella Pena (Montevideo)
Mariana Botti (Salto)
Mariela Peña (Artigas)
Leticia Ribeiro (Artigas)
Alejandro Sosa (Montevideo)
Pablo Martino (Soriano)
Viviana Rodríguez (Colonia)
Dariela Leivas (Salto)
Fabián Marenales (Lavalleja)
Adriana Silvera (Treinta y Tres)
Carlos Portillo (Río Negro)
Eduardo Nizarala (Rivera)
Federico Drömer (Montevideo)
)

VOTACIÓN EN GENERAL -Informe Comisión Presupuesto

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	207,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Al inicio de la jornada de trabajo, se participa de una reunión informativa con el Prof. Walter Fernández Val, como responsable del equipo de trabajo del consejero electo por los docentes, Prof. Julián Mazzoni.

A continuación, la Comisión comienza su tarea eligiendo a presidente y secretarios y posteriormente, se realiza una división de las temáticas para ser abordadas en tres subcomisiones, las que se mencionan más abajo.

Introducción

En el presente documento se abordará el presupuesto de la ANEP para el quinquenio 2020 - 2024. Teniendo en cuenta la complejidad que implica el análisis del mismo, se organiza el presente trabajo en tres apartados:

- 1- Análisis de la coyuntura internacional, regional y nacional.
- 2- Créditos de los Organismos Internacionales.
- 3- Presupuesto de la ANEP 2020 - 2024.

Las temáticas presentadas plantean diferentes niveles de análisis que responden a la complejidad que implica comprender la relación entre lo educativo, lo social y lo económico. La tensión dialéctica que se genera entre estos órdenes define el camino que la humanidad traza para el futuro.

“Toda educación es una introducción al futuro, es una lucha para establecer qué tipo de futuro queremos para los jóvenes” (Giroux, 2019).

Análisis de la coyuntura internacional, regional y nacional.

La crisis estructural y orgánica del capitalismo trae como consecuencia un ajuste global para asegurar los márgenes de ganancia y profundiza las desigualdades vulnerando derechos humanos de las grandes mayorías. En el contexto actual cualquier análisis de la situación socioeconómica pre y postpandemia, ya sea internacional, regional o nacional no puede prescindir de realizar un abordaje de la desigualdad como problemática estructural del sistema capitalista.

La crisis sanitaria agudizó la desigualdad, según informe del Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre (OXFAM), “los diez hombres más ricos del mundo han duplicado su fortuna, mientras que los ingresos del 99% de la población mundial se habrían deteriorado a causa de la COVID-19”.³⁵ La pandemia aceleró la concentración de la riqueza y limitó las posibilidades de resistencia popular activa al respecto. En tal sentido, el “1% se llevó el 38% de toda la riqueza adicional acumulada” lo que significa que su fortuna ha pasado de 700 mil millones de dólares a 1,5 billones de dólares (...) durante los primeros años de una pandemia que habría deteriorado los ingresos del 99% de la humanidad y que ha empujado a la pobreza a 160 millones de personas más”.

Según estimaciones del Banco Mundial (BM) la pandemia ha provocado retrocesos sin precedente en la reducción de la pobreza, que se ven agravados por el aumento de la inflación y los efectos de la guerra en Ucrania. Las estimaciones de este organismo establecen que este 2022 sería el segundo peor año en términos de crisis socio-económica (teniendo en cuenta que 2020 fue el peor año de este siglo en tal sentido). Las proyecciones indican que entre 75 y 95 millones de personas serán empujadas a la pobreza extrema. En el entendido que en los hogares más pobres gastan el mayor porcentaje de sus ingresos en alimentación, las proyecciones inflacionarias advierten de una posible crisis alimenticia que pondría en jaque la supervivencia de millones de personas.³⁶ Esto implica que los ricos son cada vez más ricos y los pobres son cada vez más pobres.

En tanto que las desigualdades extremas son una forma de violencia, las decisiones político económicas favorecen la acumulación del capital en detrimento de políticas redistributivas que posibiliten el acceso a los servicios para el cuidado y reproducción de la vida y garantizan la cobertura integral de las necesidades básicas para la mayor parte de la población. Todos estos factores económicos contribuyen a generar esa violencia.

La hipertrofia del sistema financiero global propicia que organismos internacionales de crédito impongan modelos que favorecen a estos sectores minoritarios, “los malla oro” que acumulan la riqueza, llegando a niveles absurdos y escandalosos.

En simultáneo, se generó una pérdida de trabajo real que la OIT estimó en el 2020, en un 8,8% de horas de trabajo que al día de hoy no han sido recuperadas. La mejora económica registrada en 2021 con un crecimiento del PBI superior al 6% no fue suficiente para volver a los niveles de empleos prepandemia, donde se llegaron a perder 49 millones de puestos de trabajo en el segundo trimestre del 2020. (Informe de la OIT. Panorama laboral 2021). La desigualdad es, en este caso, una opción política.

A nivel regional el modelo neoliberal ha llevado a la mayoría de los gobiernos latinoamericanos a convertirse en meros aseguradores de la libre circulación del capital y

³⁵ AHMED, Nabil. Informe sobre la Desigualdad Global. OXFAM Internacional, 2022. p. 2.

³⁶ BANCO MUNDIAL. Pobreza, panorama general, 2022. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview#1>

garantes de una “paz social” que favorece una lógica de mercado para los servicios públicos estatales (educación, salud, previsión social), reduciendo el gasto público y favoreciendo los capitales privados.

En América Latina las 32 personas más ricas poseen la misma riqueza que el 50% de las más pobres, el 10% con más dinero en la región acapara el 70,8% de la riqueza y el patrimonio, el 1% posee el 42% de la riqueza. Por si todo esto fuera poco, este sector minoritario tributa el 5,4% de su renta mientras que en EEUU es el 14,2% y en algunos países europeos es el 20%. La concentración del ingreso y la riqueza están en el corazón de la desigualdad en nuestra región³⁷.

En lo que respecta al trabajo, la región mantiene tasas oficiales con una estimación de 49 millones de personas desempleadas. Tras dos años de pandemia, la recuperación del empleo ha sido insuficiente, aún en un contexto de recuperación de un 6% de la economía³⁸. Cabe destacar que los países con datos disponibles indican que entre el 60 y 80% de los empleos recuperados se dan en condiciones de informalidad.

En este contexto, en el área educativa han asumido un rol protagónico las políticas pro privatización en los procesos de reforma educativa neoconservadora. La consecuencia más evidente de la mercantilización ha sido la creciente tendencia a la participación de agentes privados en la provisión educativa bajo diversos “arreglos institucionales”.

La distribución de la riqueza en Uruguay: ¿camino hacia la “perfecta desigualdad”?

El índice de Gini es el indicador aceptado para establecer los niveles de desigualdad existentes en una sociedad. Desde la reapertura democrática en Uruguay solo se constató una caída entre 2007 y 2012, que luego se mantuvo relativamente constante hasta el año 2020. Desde este año se empieza a notar, aunque levemente un nuevo incremento de dicho índice.

“En el entorno del año 2007, esta larga tendencia de sostenido incremento de la desigualdad de ingresos encuentra un violento final. El índice de Gini, que es un indicador habitualmente usado para medir la desigualdad y que varía entre 0 (perfecta igualdad) y 1 (perfecta desigualdad), experimentó una dramática caída de 0.07 puntos en apenas cuatro años. Así dicho, es cierto, puede no resultar muy espectacular, pero de hecho lo es. Una forma de pensarlo es compararlo con las sociedades más igualitarias que conocemos, los países del norte de Europa. Eso nos evita entrar en la discusión (infinitamente interesante, por cierto) de cuál sería un nivel de desigualdad “aceptable”, y más bien centrarnos en la comparación con aquellos que han sido relativamente más exitosos en este terreno. Los índices de Gini más bajos que conocemos están en el entorno de 0.25: así, la caída de la desigualdad de 0.07 puntos antes señalada, partiendo de 0.45, implica entonces que Uruguay recorrió aproximadamente un tercio de la distancia que lo separaba de los países más igualitarios del mundo en cinco años”.³⁹

Es esta herencia lo que permite una mejor posición de Uruguay en América Latina, es consecuencia clara del proceso de los años anteriores que, si bien se venía de un proceso de redistribución del ingreso, no así se distribuyó la riqueza, sin revertir la tendencia de la disminución del peso de los salarios en el PBI nacional.

Dicho esto, nos planteamos algunas cuestiones, ¿cómo repercute el recorte presupuestal de la educación en el aumento o disminución de la desigualdad? ¿qué incidencias tienen estos

³⁷ La concentración del ingreso y la riqueza está en el corazón de la desigualdad en la región. Disponible en: <https://www.cepal.org/fr/node/36428>

³⁸ Informe de la OIT. Panorama laboral, 2021. Disponible en: https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_836198/lang-es/index.htm

³⁹ FUCVAM. Los de arriba. Estudio de la riqueza en Uruguay, 2021. p.21.

modelos de educación en los índices de desigualdad? ¿por qué el interés en los cambios en la currícula?

El crisol de características y aspectos regionales encuentra su correlato a nivel de nuestro país en un gobierno donde las propuestas “innovadoras” son la réplica de políticas implementadas en los años 90. Esto favorece a un relato oficial, de que aún en un aumento de la pobreza, nosotros somos de los que estamos en mejor posición de enfrentar la pandemia.

La realidad política y económica del Uruguay también se enmarca en este contexto de acumulación del capital y de profundización de desigualdades, aún con el crecimiento económico y un aumento en las exportaciones que según datos del Instituto Cuesta Duarte⁴⁰, en el período de mayo 2021 y abril 2022 alcanzaron un récord, ubicándose por encima de los 12.500 millones de dólares, que representa un aumento de un 38% respecto de los niveles prepandemia. En lo que refiere al crecimiento económico, el PBI del segundo semestre de 2021 fue un 1,5% superior al PBI del segundo semestre de 2019. Este año se prevé un crecimiento del PBI de un 3,8%. Sin embargo, esto no se traduce en un mejoramiento de la calidad de vida de las mayorías, por el contrario, el salario real promedio se ubicó 4,4% por debajo de sus niveles prepandemia.

El alza inflacionaria genera un mayor perjuicio a los trabajadores de menos ingresos que destinan un porcentaje superior de los mismos a la alimentación. En el período que va desde marzo de 2020 a febrero de 2022, los salarios se ajustaron nominalmente en un 13,6%, pero la inflación acumulada fue de un 18,8%. Esta carestía, agravada por el incremento aún mayor en los precios de los alimentos, obligó a la organización solidaria de ollas populares para paliar el hambre de miles de personas en nuestro país. Según el relevamiento de las comisiones reguladoras de ollas populares en 2022, solo en Montevideo se entregan 30.000 porciones más por semana.⁴¹

Asistimos así a un aumento de la pobreza que en el año 2020 provocó que 100.000 uruguayos más quedaran por debajo de la línea de pobreza. Actualmente hay 66.000 pobres más que en el año 2019 de los cuales un tercio son menores de 18 años. Según el artículo de Salvador Neves en el semanario Brecha⁴² en relación al hambre de la periferia montevideana, algunos docentes aseguran que la alimentación de muchos de sus alumnos empeoró y denuncian públicamente que el programa de tutorías de Ciclo Básico que brindaba hasta el 2021 una pequeña partida para vestimenta, materiales y alimentación, ha sido eliminado. Así como también otros programas como Compromiso Educativo. Actualmente fueron reemplazados por el Programa de Acompañamiento Pedagógico en el que se destina menos recursos para los estudiantes.

Por lo tanto, “es posible afirmar que, el proceso de ascenso de la pobreza se da en un escenario de aumento de la desigualdad y concentración del ingreso, con impacto no solo en momentos de retracción económica como el vivido en 2020, sino también de recuperación, como el registrado durante 2021. En ese sentido, se puede concluir que la recuperación no está repercutiendo en los sectores más vulnerados de nuestra sociedad, concentrando sus frutos en los sectores de mayores ingresos”.⁴³

⁴⁰ CUESTA DUARTE. Informe sobre la evolución de la desigualdad, incidencia y profundidad de la pobreza en Uruguay, 2022. Disponible en: <https://www.cuestaduarte.org.uy/documentos-y-publicaciones/concentracion-del-ingreso-infancias-mas-pobres-minorias-mas-pobres-y>

⁴¹ Relevamiento de la coordinadora de ollas populares: se entregan 30.000 porciones más que en el 2021. La diaria, 26 de abril 2022. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2022/4/relevamiento-de-la-coordinadora-de-ollas-populares-se-entregan-30000-porciones-mas-por-semana-que-en-2021/>

⁴² Brecha. Con hambre no se puede pensar, 2022.

⁴³ Informe sobre la evolución de la desigualdad, incidencia y profundidad de la pobreza en Uruguay, 2022. p14. Disponible en: <https://www.pitcnt.uy/novedades/item/4732-informe-sobre-la-evolucion-de-la-desigualdad-incidencia-y-profundidad-de-la-pobreza-en-uruguay>

La Ley de Presupuesto N° 19.924 (2020-2024) y la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (LUC) presentadas por el gobierno, constituyen la herramienta política de ajuste fiscal que trae como consecuencias recortes salariales, vulneración los derechos laborales y el deterioro de las condiciones de vida. Esta concepción macroeconómica del gobierno achica la inversión social en educación en un 3% y en la vivienda en un 12% con respecto a la ley de presupuesto del período anterior.⁴⁴ Estos datos dejan en evidencia que el Uruguay es uno de los pocos países que, en el contexto de pandemia, realiza este ajuste. Según Cepal⁴⁵, es el país de la región que menos invirtió en transferencias monetarias para enfrentar la pandemia.

El presupuesto de la ANEP fue un 3,7% menor en el 2021 y será menor aún en un 0,5% en el 2022. Las inversiones se han detenido, la masa salarial se redujo en un 3,2% en 2021 con respecto al año anterior y un 0,6% en 2022, en comparación al 2021. Este descenso se traduce en una reducción de horas docentes, la eliminación de cargos, de cursos, grupos y un deterioro de la infraestructura. Este recorte presupuestal impactó fuertemente en detrimento de la educación pública para cumplir el objetivo fiscal.⁴⁶

En el 2022, el recorte presupuestal dentro de la ANEP se da en los tres subsistemas en torno a los 14 millones de dólares. La única dirección que tuvo un aumento presupuestal es el CODICEN, lo que da cuenta del objetivo de centralizar en este organismo la toma de decisiones y su ejecución.

Créditos de los Organismos Internacionales

La ANEP firmó en diciembre de 2021 nuevos acuerdos de financiamiento externo con el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, por 40 millones de dólares cada uno.⁴⁷ Si bien el monto no resulta significativo en un presupuesto de 1800 millones de dólares asignado por Ley, la propuesta político-pedagógica de ambos convenios resulta ilustrativa de la filosofía del reformismo neoconservador que fundamenta en nuestro país la “transformación educativa”.

El reformismo tecnocrático funcional a la lógica economicista y empresarial pretende mostrarse neutro y objetivo. Nuevamente se parte de un diagnóstico donde la educación pública se encuentra en crisis, socavada por la ineficiencia, la ineficacia y problemas de rendimiento reflejados en los magros resultados de los aprendizajes, adjudicados entre otros a la labor de los docentes. Para el Banco Mundial “El sistema educativo uruguayo enfrenta limitaciones críticas en pedagogía, gobernanza e infraestructura”. Entre ellas subraya “(i) contenidos curriculares rígidos y reglas institucionales que dificultan la innovación y la enseñanza basada en competencias; (ii) gestión de personal altamente centralizada y capacitación limitada de los equipos de gestión escolar; y (iii) fragmentación institucional que dificulta la presentación sistemática de informes sobre infraestructura y la falta de estándares para el diseño y mantenimiento de escuelas”⁴⁸

Desde la misma lógica, el Marco Curricular Nacional (MCN) materializa la preocupación por la persistencia de “elevados niveles de extraedad y rezago en el sistema”, “niveles de no aprobación”, “bajas tasas de egreso”, “inequidad en las oportunidades de aprendizaje”, “escasa autonomía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de los centros educativos

⁴⁴ COMUNA. Consecuencias de la LUC: Recorte presupuestal de la educación, 2022.

⁴⁵ La concentración del ingreso y la riqueza está en el corazón de la desigualdad en la región: CEPAL y OXFAM, 2016. Disponible: <https://www.cepal.org/fr/node/36428>

⁴⁶ Op. cit.

⁴⁷ Resolución DE-67/21, Contrato de Préstamo N° 5337/OC-UR entre República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo, 2021.

⁴⁸ Traducción propia al español del Informe PAD4619 (2021) International Bank for reconstruction and development project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$40 million to the oriental republic of Uruguay for a strengthening pedagogy and governance in Uruguay an public schools project.

en territorio”, entre otros.⁴⁹ Este diagnóstico catastrófico de la enseñanza media ha sido sostenido, con mayor o menor intensidad, desde la primera mitad del siglo XX. La construcción de este imaginario, fortalecido por los medios de comunicación, se apoya en los últimos años con instrumentos como las pruebas PISA, realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como evidencia válida de “la grave situación” de los desempeños en la enseñanza media.

La ATD ha venido dando cuenta de la construcción de un discurso hegemónico que utiliza “la crisis” para justificar reformas neoliberales aplicadas desde la década de los noventa. Enmarcado en los lineamientos de los organismos internacionales de crédito, la implementación de estos cambios “responde a la lógica de la teoría del capital humano, que impacta directamente en la educación, dándole un valor de uso a la cultura y al conocimiento. Se apunta a la capacitación y no a la formación del individuo”.⁵⁰

De forma explícita el Banco Mundial sostenía en 2018 que “cuando se imparte como es debido, la educación —y el capital humano que crea— reporta muchos beneficios para las economías y para la sociedad en su conjunto. En el caso de las personas, fomenta el empleo, la obtención de ingresos y la salud. Genera orgullo y abre nuevos horizontes. A nivel social, impulsa el crecimiento económico a largo plazo, reduce la pobreza, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social.” A pesar de todas estas bondades, para esta agencia “lo que verdaderamente importa y genera rentabilidad es aprender y adquirir habilidades”. En sus palabras “esto es lo que en realidad crea capital humano”.⁵¹

El reformismo neoconservador reconoce que la crisis de aprendizajes tiene raíces en desigualdades socioeconómicas, pero este dato de la realidad es considerado solo un insumo para elaborar políticas focalizadas que permitan mejorar el rendimiento del sistema educativo, evitando el sobre costo que significa el rezago. No se cuestiona la desigualdad de origen, ni las determinantes estructurales de una sociedad de clases del capitalismo periférico, sólo hay una preocupación por mejorar los indicadores que jerarquizan a los países en las escalas de las agencias multinacionales.

En el Acuerdo del Banco Mundial con la ANEP (2021) se expresa que “dado el envejecimiento de la población y la desaceleración del crecimiento económico, Uruguay reconoce una necesidad crítica de aumentar la productividad invirtiendo en educación y acumulación de capital humano. La educación es particularmente importante para fortalecer las habilidades y aumentar la productividad”.⁵²

Desde esta racionalidad instrumental se presupone la necesidad de flexibilizar y adaptar la currícula “para la vida y para el trabajo”. El MCN comparte esta conceptualización y lo identifica como el factor de expulsión actual de miles de estudiantes. Por lo tanto, plantea la necesidad de alejarse “del currículo tradicional rígido y enciclopédico” pasando a “un modelo que prepare a todos los estudiantes para un mercado laboral en rápida evolución. Aprovechar esta oportunidad requiere acumular suficiente capital humano y físico para aumentar la productividad de manera sostenible en el mediano y largo plazo”.⁵³

Como explicó Danae Sarthou en la ATD de 2017 se busca “formar trabajadores versátiles capaces de adaptarse a los cambios del sistema productivo, no de generar esos cambios a favor del bienestar humano. Formar competencias evolutivas básicas (lectura, escritura, cálculo, inglés, informática) un saber aplicable a cualquier tarea que desempeñe en su precaria e inestable vida laboral. Capaces de trabajar en equipo para ser más productivo que

⁴⁹ ANEP. Marco Curricular Nacional. Documento Curricular Nacional, 2022. p.11.

⁵⁰ XXVII ATD Nacional, 2010.

⁵¹ Informe sobre el desarrollo mundial. APRENDER. Para hacer realidad la promesa de la educación, 2018. p. 7.

⁵² Informe PAD4619 (2021) International Bank for reconstruction and development project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$40 million to the oriental republic of Uruguay for a strengthening pedagogy and governance in Uruguay an public schools Project, 2021. p.17.

⁵³ ANEP. Marco Curricular Nacional. Documento Curricular Nacional, 2022. p. 11.

otro equipo de otra empresa. Producirlos con capacidad para comprometerse subjetivamente con los objetivos de la empresa, no para pensar los fines y el sentido humano de su trabajo. Trabajadores que incorporen cada vez más trabajo intelectual necesario en el capitalismo cognitivo, un trabajo intelectual subordinado a la acumulación de capital. Y que estén dispuestos a competir sin límites. Que se solicite versatilidad, cooperación y capacidad crítica para resolver problemas prácticos no debe hacernos pensar que ese trabajo resulte creador, por el contrario, provoca una enajenación mucho más sutil pero igualmente fuerte”.⁵⁴

Por otra parte, siguiendo los lineamientos del Acuerdo ANEP-BM se continúa con la matriz discursiva que promueve la mercantilización de la educación. Se fomenta un “modelo innovador” donde los centros educativos se pueden asociar con otras instituciones u organizaciones para “proporcionar servicios” que complementan la jornada escolar de escuelas y liceos vulnerables (clasificadas en los quintiles 1 y 2). Pero, además esta racionalidad empresarial busca imponer una concepción de la educación como mercancía atada a las exigencias de la economía de libre mercado y alejada de su sentido de bien común, de matriz de formación ciudadana y democrática, de derecho humano fundamental.

Esta comisión quiere recordar que la Ley General de Educación N° 18.437 establecía la imposibilidad de suscribir “acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización.” En la Ley de Urgente de Consideración N° 19.889, en el artículo 129, se sustituyó el último apartado por “no se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que reduzcan la educación a la condición de servicio lucrativo”.

Todos estos elementos se materializan en el acuerdo de ANEP con el BID destinado específicamente a financiar la “Transformación Curricular Integral”. Este crédito está destinado a apoyar tres componentes. El primero es “el diseño e implementación de un nuevo currículo para la educación obligatoria, a través de: (i) revisión y operacionalización del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN); (ii) definición de competencias que incorporen habilidades genéricas y específicas (del Siglo XXI), perfiles de egresos y progresiones de aprendizaje; (iii) desarrollo de planes y programas de estudio que incorporen el uso de tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (iv) adaptación de instrumentos de evaluación; (v) fortalecimiento de la ANEP para la formación continua para capacitar docentes en la Transformación Curricular Integral (TCI) y apoyo a la gestión del cambio en el proceso de implementación”.

El segundo componente está orientado a financiar “la coordinación, apoyo a la implementación y monitoreo de los Centros María Espínola (CME) y la formación del cuerpo de docencia directa, indirecta y directivos”, incluyendo “el desarrollo conceptual de monitores por centros educativos que abordan diversas dimensiones como estudiantes, docentes, infraestructura, contexto y gastos por escuela, que sirvan para la toma de decisiones”.

Por último, además de la acreditación universitaria de carreras de formación docente, el proyecto tiene como tercer componente financiar “actividades de fortalecimiento de la gestión, rediseño organizacional y procesos, consistentes con los cambios de la Ley de Urgente Consideración, Ley No. 19.889/2020, con la “implementación del sistema de apoyo a los procesos de gestión integral de recursos humanos”.⁵⁵

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 1

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo

⁵⁴ XXXVII ATD Nacional, 2017, p. 17.

⁵⁵ Resolución DE-67/21, Contrato de Préstamo N° 5337/OC-UR entre República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo, 2021.

COLEGIO DEPARTAMENTAL	226,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Presupuesto de la ANEP 2020 - 2024

En la siguiente sección del documento se analiza el presupuesto que la ANEP dispone para el período 2020 – 2024. Como punto de partida, se toma como insumo de referencia el “Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024”, elevado por la ANEP al Poder Ejecutivo, donde se detalla cuáles son los montos con los que el ente pretende funcionar.

Por otra parte, se aborda el “Presupuesto Nacional para el periodo de Gobierno 2020 – 2024”, el cual fue aprobado por el Poder Legislativo a través de la Ley N° 19.924. En dicha ley, la ANEP ocupa el Inciso 25, el que se encuentra conformado por 6 artículos. El análisis se centra en los artículos: 564, 565, 566. Estos permiten identificar cuál es el nivel de condiciones que ofrece el Estado para cumplir con las expectativas que se plantea la ANEP.

Para finalizar, se evalúa el “Tomo 2 del Plan de Desarrollo de Infraestructura” para el presente período. El mismo comprende el Plan de Obras quinquenal.

Proyecto de presupuesto solicitado por la ANEP.

Comenzando con el análisis de los artículos del “Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024”, en el artículo 1 se presenta la Línea Base de los montos requeridos para cubrir el funcionamiento de la ANEP. El mismo se muestra en la tabla 1.

Concepto	Financiación			Total
	Rentas Generales	Recursos con Afectación Especial	Endeudamiento Externo	
Servicios Personales	68.048.061.581	63.939.448	-	68.112.001.029
Gastos corrientes y suministros	2.596.807.314	3.590.571.949	39.337.453	6.226.716.716
Inversiones	1.660.832.719	48.979.000	559.309.479	2.269.121.198
Total	72.305.701.614	3.703.490.397	598.646.932	76.607.838.943

Nota: ANEP. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. (p. 13)

Teniendo en cuenta el dinero asignado al rubro Inversiones, se observa que el endeudamiento externo ocupa el 32,7%. Este es un aspecto a tener en cuenta, ya que los créditos destinados a educación, otorgados por los organismos internacionales, vienen atados a compromisos en materia de política educativa.

El artículo 2 refiere a “Gastos permanentes financiados con el Fondo de Inasistencias”, como fundamentación la ANEP plantea que cuenta con el marco legal⁵⁶ que autoriza a utilizar el “Fondo de Inasistencias” para el cumplimiento de los compromisos asumidos. Al mismo tiempo, la ANEP tiene la facultad de

“complementar el financiamiento con cargo al ‘Fondo de Inasistencias’, del incremento en media hora el pago de los profesores adscriptos, ayudantes preparadores y profesores orientadores pedagógicos del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional.” (p. 14)

⁵⁶ Artículo 6 de la Ley 19.438 de fecha 14 de octubre de 2016. Artículo 235 de la Ley 19.535 de 25 de setiembre de 2017. Artículos 248 y 255 de la Ley 19.670 de 15 de octubre de 2018.

Sumado a esto, “el artículo 255 de la Ley N° 19.670 posibilitó la utilización del citado Fondo con destino a la financiación de servicios personales asociados a nuevos espacios educativos.” (p.14)

En la tabla 2 se muestra la distribución del monto solicitado para ser destinado a Servicios Personales.

Concepto	2021	2022	2023	2024
Servicios Personales	496.721.441	496.721.441	496.721.441	496.721.441

Nota: ANEP. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. (p. 14)

Se observa un presupuesto austero, ya que no se visualizan incrementos para el período. Preocupa especialmente si se tiene en cuenta todo lo que financia dicho fondo:

- regularización de los gastos permanentes generados, como es el caso del pago de media hora a profesores adscriptos, ayudantes preparadores y POP del DGES y DGETP
- la creación de 12 Centros Educativos Asociados (CEA) y la ampliación de otros 6 (DGETP)
- la creación de un Polo Tecnológico y transformación de 3 Anexos (DGETP)
- el pago a los funcionarios de UTU que se desempeñan en horario nocturno en el marco de lo establecido en la Ley N° 19.313
- los incrementos salariales y solución de inequidades que fueron acordados en la negociación colectiva entre A.N.E.P. y sus asociaciones sindicales

El artículo 4 refiere a los “Gastos de funcionamiento para la puesta en funcionamiento de obras nuevas y de ampliación de centros educativos”. En el mismo se solicita la asignación de recursos desde “Rentas Generales” para

“financiar salarios y gastos de funcionamiento necesarios para la puesta en servicio de los centros incluidos en el Plan de Obras Quinquenal de la ANEP (obras nuevas, ampliaciones, sustituciones y rehabilitaciones). Se solicitan recursos que implican la ampliación de espacios educativos para la apertura de nuevos grupos en dichos edificios.” (p. 16)

En la tabla 3 se observa el detalle de lo solicitado para tal fin.

Concepto	2021	2022	2023	2024
Servicios Personales	577.115.861	1.298.208.274	1.638.104.420	1.751.643.765
Gastos Corrientes y Suministros	71.054.670	145.730.271	190.309.129	204.856.322
Total	648.170.531	1.443.938.545	1.828.413.549	1.956.500.087

Nota: ANEP. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. (p. 16)

Dentro del fundamento se detalla que estos montos se destinarán para 137 centros en ejecución, 75 obras a ejecutar dentro del Plan de inversiones de la ANEP y 15 centros bajo el régimen de Participación Público Privada⁵⁷ N°3.

Teniendo en cuenta lo que solicita el ente, se observa que no aparecen recursos para cumplir con el plan de obras que se habían dispuesto en la administración anterior con el proyecto

⁵⁷ Ley N° 18786 promulgada el 19 julio del 2011.

PPP N° 4. Muchas de las ampliaciones y construcciones nuevas que se encontraban comprendidas bajo esta modalidad de financiación, no podrán concretarse.

Mediante el artículo 5 la ANEP solicita presupuesto desde “Rentas Generales” para poder desarrollar Nuevas Políticas Educativas. Para implementarlas se destinarán recursos a:

- generar una transformación curricular
- programas focalizados destinados a los estudiantes más vulnerables en lo educativo y lo social, con propuestas en áreas clave como la lengua, la matemática, las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico
- un cambio necesario en la gestión de los centros educativos, con foco en la construcción de verdaderas comunidades profesionales, con la utilización de herramientas de planificación estratégica e información pertinente en tiempo real
- una política de desarrollo profesional docente y de todos los equipos directivos del país de los diferentes niveles educativos
- cambios en el régimen estatutario
- la concreción de una propuesta de formación de los profesionales de la educación de índole universitaria

A continuación, se observan en la tabla 4 los montos que el ente solicita.

Concepto	2021	2022	2023	2024
Servicios Personales	130.258.032	158.577.149	196.938.562	213.728.795
Gastos corrientes y suministros	7.657.180	9.952.900	11.552.900	13.792.900
Total	137.915.212	168.530.049	208.491.462	227.521.695

Nota: ANEP. Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020 – 2024. (p. 17)

Presupuesto aprobado por el Poder Legislativo.

A continuación, se aborda el análisis del Presupuesto Nacional para el periodo 2020 – 2024 aprobado por el Poder Legislativo, Ley 19.924.

El artículo 566, sustituye al 519 de la ley N° 16.170 del año 1990 y sus modificativas por el siguiente texto:

“El Consejo Directivo Central de la ANEP podrá disponer las transposiciones de créditos presupuestales, requeridas para el mejor funcionamiento de los servicios a su cargo (...)”. (p. 265)

Con este cambio se habilita a destinar parte, todo o lo que se considere necesario, de los fondos del “rubro 0” (salarios) a inversiones que incluyen desarrollo de infraestructura, nuevos planes, entre otros.

En este sentido, podemos señalar que no se comparte el fondo de la propuesta, debido a su carácter reducido en relación al presupuesto. Además, alertamos de cierta peligrosidad en el hecho de que no se fijen topes ni porcentajes máximos para este tipo de transposiciones. Un ejemplo de lo recesivo de este artículo es la pérdida de la partida complementaria que se percibía (en algunos años) en enero por el fondo de inasistencias y que se dejó de pagar.

De igual manera, el artículo 565 de la ley N° 19.924 elimina la obligación de destinar el “10% del valor de adjudicación de obras nuevas” (p. 265), a rubro cero en el mensaje presupuestal posterior. Estos montos son necesarios para atender el funcionamiento de las nuevas obras destinadas para la puesta en marcha de las infraestructuras. De esta manera observamos

cómo muchas obras ya ejecutadas no podrían entrar en funcionamiento porque no se crearían nuevos cargos para atenderlas.

Por último, el artículo 564 establece un incremento del presupuesto:

“asígnese al inciso 25 (ANEP), a partir del ejercicio 2021 una partida de 255.276.930, incluido aguinaldo y cargas legales, en el grupo 0, “Servicios Personales” con cargo a la financiación 1.1 “Rentas Generales”. Adicionalmente, asígnese, únicamente por el ejercicio 2021, una partida de 500.000.000 de pesos incluido aguinaldo y cargas legales, en el grupo 0, “Servicios Personales” con cargo a la financiación 1.1 “Rentas Generales”.

En la tabla 5 se detallan los montos asignados por la Ley de Presupuesto.

	2021	2022	2023	2024
Artículo 522	\$U255.276.930	\$U255.276.930	\$U255.276.930	\$U255.276.930
	\$U500.000.000*	\$U0	\$U0	\$U0
Incremento	\$U755.276.930	\$U255.276.930	\$U255.276.930	\$U255.276.930
Incremento / LB	0,98%	0,33%	0,33%	0,33%

Nota: FeNaPES. COMUNA. Informe presupuesto educativo 2020 – 2024. (p. 1)

De esta manera se observa cómo lo concedido por el Estado dista de lo solicitado por la ANEP (por ser un monto notoriamente inferior) para cubrir los gastos referentes a los servicios personales, con todo lo que ello implica.

Destacamos que estos fondos extra ya se estaban utilizando desde el fondo de inasistencias y por lo tanto no representa un incremento genuino sino el financiamiento de un gasto que ya se estaba dando por la vía de los hechos.

Sumado a esto, debemos considerar que desde el Poder Ejecutivo a través del decreto N° 90-20 promulgado el 11 de marzo del 2020, fija un límite máximo de ejecución presupuestal, donde en su artículo 1 establece

“el límite máximo de ejecución presupuestal para el ejercicio 2020, en los incisos 02 al 15 del presupuesto nacional, en el 85 % de los créditos comprometidos del ejercicio 2019, correspondiente a gastos de funcionamiento e inversiones, cualquiera sea su fuente de financiamiento”.

Para el caso de la ANEP, se aplica el artículo 9 donde se exhorta a los entes autónomos a cumplir con lo dispuesto en el artículo 1. Atendiendo a estos lineamientos, la ANEP llevó adelante un ajuste en su presupuesto en los años 2021 y 2022. En el caso puntual de la DGES se recortaron 10,5 millones de dólares en Educación Media Básica y 3,5 millones de dólares en Educación Media Superior⁵⁸.

Entre los recortes realizados en el marco de Educación Secundaria, se encuentra la no presupuestación de las ATD Nacionales y los montos que deberían ser asignados para su óptimo funcionamiento, a modo de ejemplo la falta de recursos para la convocatoria de las Comisiones Permanentes, así como el traslado de los representantes de la Mesa Permanente a los diferentes departamentos (pasajes, alojamiento, justificación de inasistencias, entre otros insumos).

En términos reales, en el año 2020 a la DGES se le han destinado 41 millones de dólares menos (recorte del 10,59% de su presupuesto). Según el informe realizado por COMUNA

⁵⁸ COMUNA. Consecuencias de la LUC: Recorte presupuestal en educación. Febrero 2022.

(2022) los recortes se concentraron en la masa salarial, lo que se evidencia con: reducción de grupos, clases sobrepobladas, menor cantidad de horas docentes, caída del salario real.

Esta estrategia de desfinanciación pública se enmarca dentro del cumplimiento de las metas fiscales y la regla fiscal aprobada por la ley 19.889.

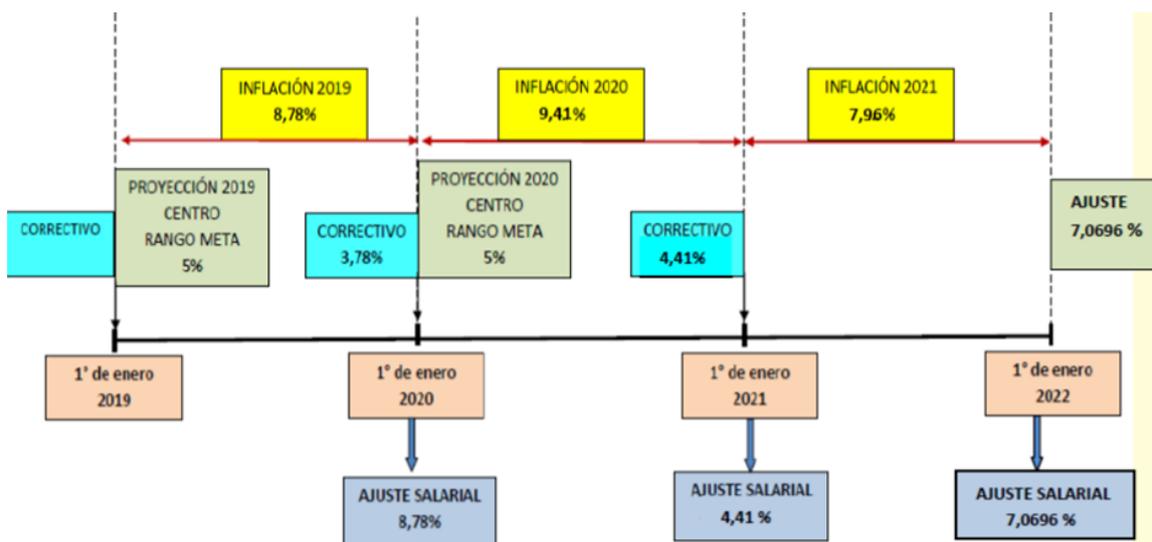
En resumen, de los 9.156 millones de pesos incrementales (valores del año 2020) solicitados por la ANEP, la ley otorga solamente 1.856 millones de pesos hasta el año 2024, adjudicando apenas la quinta parte (el 20,27%) de lo requerido por el ente autónomo. Cabe destacar que la solicitud de la ANEP, ya era reducida, asimismo se le asignó al ente un monto aún menor.

La inversión que un país hace en educación, refleja la importancia que este le otorga, por lo que, a partir del análisis de este presupuesto, se puede observar la relevancia que se le da a la Educación Pública dentro de la administración del Estado.

Plan salarial para el quinquenio

El artículo 271 de la ley N° 19.996 de Rendición de Cuentas para el ejercicio 2020, establece la reasignación de créditos presupuestales, dejando de ejecutar en salarios e inversiones 41 millones de pesos destinándolo a gastos corrientes y suministros. La consecuencia de esto la podemos apreciar en la reducción de grupos, pérdida de horas de coordinación, pérdida de cargos e infraestructura.

Se presenta a continuación un esquema que permite visualizar el criterio que adopta la nueva administración para fijar los ajustes salariales.

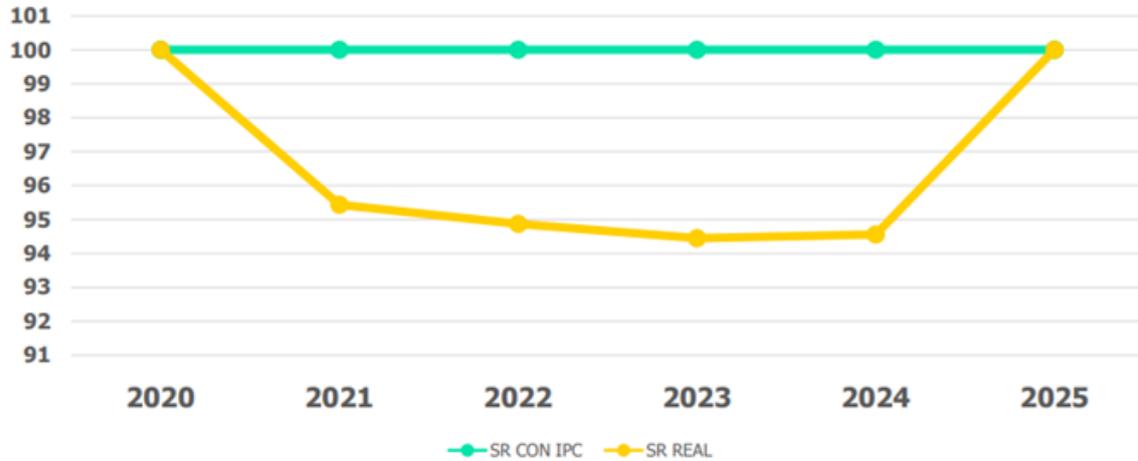


Nota: Elaboración propia del Prof. Walter Fernández Val. PRESUPUESTO ANEP INFORME. Equipo del consejero electo Prof. Julián Mazzoni. Abril 2022.

A partir del análisis del esquema se visualiza cómo para todo el año 2021 el salario permaneció congelado. En enero de 2021, solamente se aplicó el correctivo correspondiente al año 2020 sin ajuste por inflación proyectada y en enero de 2022 se ajustó por inflación proyectada (5.8%) más un 1,2% de recuperación, pero sin aplicar un correctivo por el año 2021. Esto permite concluir que la pérdida salarial es de un 7,96%, equivalente a la inflación medida en términos del IPC del año 2021 y de la que sólo hemos recuperado el 1,2% antes mencionado.

A continuación, la gráfica siguiente proyecta un escenario máximo de la evolución del Salario real en el quinquenio según el economista Daniel Olesker.

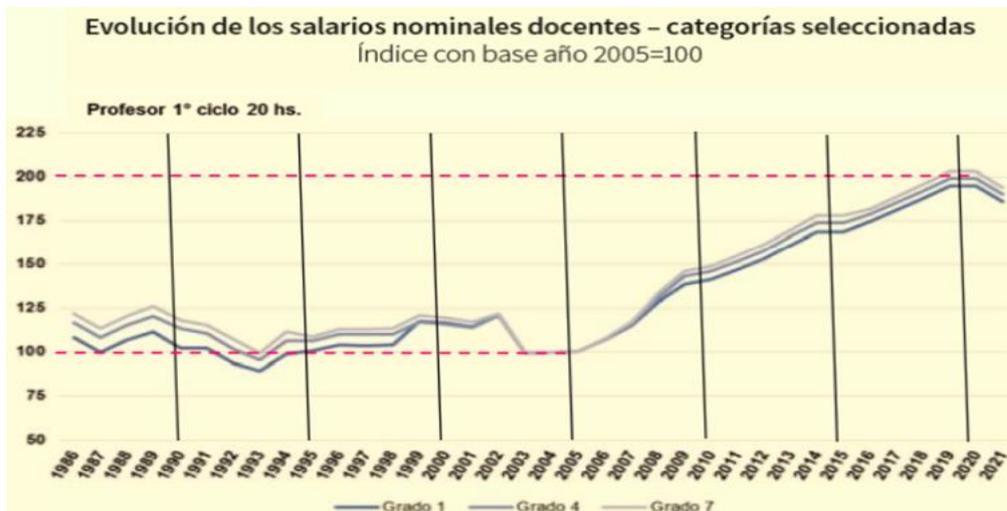
**SALARIO REAL PAUTA PÚBLICOS
ESCENARIO DE MAXIMA
RECUPERACIÓN DEL 100% EN ENERO DE 2025**



Nota: Elaboración propia del Prof. Walter Fernández Val (basado en el estudio del economista Daniel Olesker). PRESUPUESTO ANEP INFORME. Equipo del consejero electo Prof. Julián Mazzoni. Abril 2022.

Es importante enfatizar que cuando se plantea la recuperación, se refiere a retornar al nivel de ingresos anterior, pero no a recuperar lo efectivamente perdido durante ese periodo.

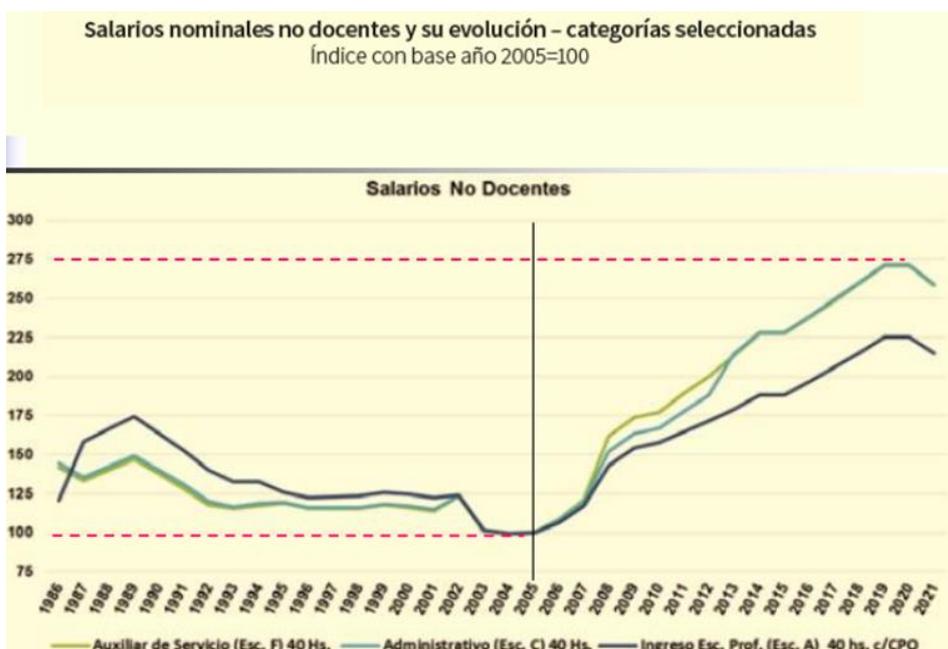
A continuación, los dos gráficos posteriores demuestran cómo se produjo un corte en la tendencia de crecimiento salarial anterior. La misma comienza su caída a partir del año 2020.



TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS

PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7
1986-1990	-5,4%	-3,0%	-3,0%
1990-1995	-1,6%	-6,2%	-8,2%
1995-2000	15,9%	9,2%	10,1%
2000-2005	-14,1%	-13,6%	-16,2%
2005-2010	41,1%	45,6%	48,7%
2010-2015	19,4%	19,4%	19,7%
2015-2021	10,3%	9,4%	8,9%

Nota: PRESUPUESTO ANEP INFORME. Equipo del consejero electo Prof. Julián Mazzoni. Abril 2022. Rendición de Cuentas ANEP ejercicio 2020.



Nota: PRESUPUESTO ANEP INFORME. Equipo del consejero electo Julián Mazzoni. Abril 2022. Rendición de Cuentas ANEP ejercicio 2020.

En suma, a partir del análisis realizado, se visualiza que la matriz presupuestal se encuentra en consonancia con los procesos de reforma educativa global que se han profundizado desde los años 90, orientadas por los organismos internacionales de crédito. Estos últimos han tenido un rol central en la cristalización de modelos educativos segmentados, excluyentes, reproductores del modelo económico dominante. Por lo tanto, este colectivo docente reitera una vez más la necesidad imprescindible de contar con un presupuesto que permita el funcionamiento de una Educación Pública libre de los mandatos del poder político y económico.

VOTACIÓN EN PARTICULAR Punto 2

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	226,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Propuestas de la comisión

- Solicitar a las autoridades de la Educación que en la próxima Rendición de Cuentas, se recomiende la aprobación de un presupuesto para la ANEP, UDELAR y UTEC, con un piso del 6% del PBI más el 1% para investigación
- Declarar el rechazo a toda forma de privatización del Sistema Educativo Público, ya que atenta contra el derecho de todos a la educación.
- Encomendar se destinen recursos al aumento del salario real, mejora de infraestructura y condiciones de trabajo y estudio.
- Que se retome el funcionamiento de la Comisión Permanente de Presupuesto de A.T.D de forma presencial, contando con los medios materiales adecuados para ello.
- Que los integrantes de las Comisiones Permanentes puedan asistir a las reuniones con la justificación correspondiente como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente.
- Exigir a las autoridades que se otorgue la asignación presupuestal necesaria para el funcionamiento de la Asamblea Técnico Docente Nacional, lo que implica financiamiento para las Comisiones Permanentes, el trabajo de la Mesa Permanente y la Asamblea Nacional.

VOTACIÓN EN PARTICULAR - Punto 3: Propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	226,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Bibliografía

- AHMED, Nabil (2022) *Informe sobre la Desigualdad Global*. OXFAM Internacional.
- ANEP (2022) *Marco Curricular Nacional*. Documento Curricular Nacional.
- ANEP (2020) *Proyecto de Presupuesto y plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
- BANCO MUNDIAL (2022) *Pobreza, panorama general*. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/poverty/overview#1>
- Brecha (2022) *Con hambre no se puede pensar*.
- CEPAL y OXFAM (2016) *La concentración del ingreso y la riqueza está en el corazón de la desigualdad en la región*. Disponible: <https://www.cepal.org/fr/node/36428>
- COMUNA (2022) *Consecuencias de la LUC: Recorte presupuestal de la educación*.
- COMUNA (2020) *Ejes de análisis del Proyecto del Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
- CUESTA DUARTE (2022) *Informe sobre la evolución de la desigualdad, incidencia y profundidad de la pobreza en Uruguay*. Disponible en: <https://www.cuestaduarte.org.uy/documentos-y-publicaciones/concentracion-del-ingreso-infancias-mas-pobres-minorias-mas-pobres-y>
- FUCVAM (2021) *Los de arriba. Estudio de la riqueza en Uruguay*.

- GIROUX, Henry (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público*. Criatura editora, Montevideo.
- Informe sobre el desarrollo mundial (2018) *APRENDER. Para hacer realidad la promesa de la educación*.
- Informe de la OIT (2021) *Panorama laboral*. Disponible en: https://www.ilo.org/americas/sala-de-prensa/WCMS_836198/lang--es/index.htm
- *Informe sobre la evolución de la desigualdad, incidencia y profundidad de la pobreza en Uruguay*, (2022). Disponible en: <https://www.pitcnt.uy/novedades/item/4732-informe-sobre-la-evolucion-de-la-desigualdad-incidencia-y-profundidad-de-la-pobreza-en-uruguay>
- Informe PAD4619 (2021) *International Bank for reconstruction and development project appraisal document on a proposed loan in the amount of US\$40 million to the oriental republic of Uruguay for a strengthening pedagogy and governance in Uruguay an public schools project*.
- Informe (2010) *XXVII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria*.
- Informe (2011) *XXIX Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria*.
- Informe (2017) *XXXVII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria*.
- Informe (2022) *Equipo del consejero electo Julián Mazzoni*.
- Resolución DE-67/21 (2021) *Contrato de Préstamo N° 5337/OC-UR entre República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo*.
- La diaria (2022) *Relevamiento de la coordinadora de ollas populares: se entregan 30.000 porciones más que en el 2021*. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2022/4/relevamiento-de-la-coordinadora-de-ollas-populares-se-entregan-30000-porciones-mas-por-semana-que-en-2021/>
- La concentración del ingreso y la riqueza está en el corazón de la desigualdad en la región. Disponible en: <https://www.cepal.org/fr/node/36428>
- Ley 18437. Ley general de educación, 16 de enero de 2009.
- Ley 19889. Ley de Urgente Consideración. LUC, 14 de julio de 2020.
- Ley 19924. Presupuesto Nacional para el periodo de Gobierno 2020 - 2024, 31 de diciembre de 2020.
- Ley 19996. Rendición de Cuentas del Ejercicio 2020, 3 de noviembre de 2021.

ANEXOS

MOCIÓN PARA HABILITAR USO DE LA PALABRA

Habilitar uso de la palabra a delegados de las listas de la asamblea para leer declaración alusiva a la fecha, 20 de mayo.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	62	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	229,6	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Las profesoras y profesores de la XL Asamblea Técnico Docente de Secundaria adherimos a la conmemoración del día en que se realiza la Marcha del silencio en reclamo de Memoria, Verdad y Justicia por las y los desaparecidos por el terrorismo de Estado.

Seguimos sin saber el destino de 197 uruguayas y uruguayos, entre ellos nuestras compañeras y compañeros docentes.

Este 20 de mayo seguimos preguntando dónde están nuestros dieciocho docentes:

Eduardo Chiozzola

Roberto Gomensoro

Manuel Liberoff

Carlos Alfredo Rodríguez Mercader

Cecilia Trías Hernández

Elena Quinteros

María Emilia Islas

Raul Borreli Catáneo

Alberto Chorchos Laviña

Carlos Federico Cabezudo

Jorge Zafaroni

Elena Lerena

Gustavo Inzaurrealde

Julio Cesa D'Elía Pallares

Elba Lucía Gándara Castromán

Graciela Susana de Fouveia

Júpiter Neo Delpino

Elena Paulina Laviña

¡PRESENTES!

La verdad sigue secuestrada, es responsabilidad de Estado.

MOCIÓN DE RESOLUCIÓN

Habilitar lectura de declaración de Listas 201, 202 y lista 101 independiente de Rivera

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	226,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Maldonado, 21 de mayo de 2022.

Las listas 201, 202, y la lista 101 independiente de Rivera, integrantes de la Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria, manifestamos nuestra profunda alarma y nuestro enérgico rechazo al conjunto de medidas que ha tomado esta Administración y que viene afectando de diversas maneras a las y los docentes de Educación Secundaria.

Para el discurso oficial, en estos momentos se está discutiendo una “transformación educativa” mediante mecanismos que se anuncian como participativos y plurales. Sin embargo, quienes integramos espacios colectivos de participación, conocemos muy bien la ausencia de real espíritu democrático que presentan estas consultas, simples escenografías formales de obras ya redactadas, ensayadas y, en muchos casos, estrenadas.

Al mismo tiempo, asistimos a una escalada persecutoria y de visos autoritarios por parte de las autoridades de la Educación Pública, manifestada a través de la censura a la libertad de expresión, el cerceamiento de las libertades sindicales por medio de sumarios con separación de cargo, castigos ejemplarizantes y represivos con clara intención de amedrentar al cuerpo docente.

La reforma educativa se está tramitando en un contexto de profundos recortes presupuestales, dejando a miles de estudiantes sin docentes y en grupos superpoblados y a centenares de profesores sin acceso a su fuente de trabajo o, en caso de acceder a ella, haciéndolo de manera precaria y tardía. Uno de los aspectos a considerar en este sentido, ha sido la virtualización del proceso de elección de horas docentes, que ha entorpecido la participación de veedores de ATD y sindicales, recortando nuestras garantías y propiciando diferentes irregularidades.

La Ley de Urgente Consideración 19.889 modificó el gobierno de la Educación Pública, transformando los Consejos en Direcciones Generales y otorgando más poder de decisión al Ministerio de Educación y Cultura. Esto configuró un escenario propicio para la toma de decisiones arbitrarias que, aunque se presenten como “en construcción” (encuesta individual mediante la libreta digital, encuesta para estudiantes a través de CREA), han prescindido abiertamente de los mecanismos legítimos de participación, como son las ATD liceales y la Nacional, con sus Comisiones Permanentes. Estas últimas, por ejemplo, no son convocadas desde el año 2020 por motivos presupuestales. Por su parte, la Mesa Permanente no ha sido citada a las reuniones periódicas acordadas con la Dirección General y ha visto gravemente afectado su funcionamiento a raíz del traslado de su locación física, entre otras cosas.

En este contexto, el Marco Curricular Nacional propuesto por el CODICEN de la ANEP, profundiza el modelo de educación por competencias, reduciendo la formación de las y los estudiantes a la adquisición de las herramientas que los grandes enclaves del poder empresarial-transnacional intentan imponer. Estas injerencias, ya habituales desde hace décadas, provienen de la OCDE, el BID y el Banco Mundial, y constituyen un atropello, tanto a nuestra soberanía nacional como a la autonomía de los órganos desconcentrados.

Ese Marco Curricular Nacional se intenta cristalizar a través de intervenciones y propuestas educativas pensadas para poblaciones socioeconómicamente vulneradas, configurando una verdadera educación fragmentada que propone a estos sectores un recorte disciplinar con la finalidad de “saber operar en el mundo”. Un mundo que intenta reducirse, para estas poblaciones, al mundo del trabajo, en el que, justamente, únicamente podrán ser “operarios”. Como ya hemos sostenido, el discurso de la crisis educativa debe desmontarse a la luz de la realidad arrolladora que demuestra constantemente que el verdadero problema se encuentra en el sistema de producción y de distribución de la riqueza.

Por todo lo expresado, las listas que componemos la Asamblea Técnico Docente de Secundaria reclamamos nuestro derecho a participar en la construcción de nuestra educación pública en el marco de lo que establece la Ley de Educación vigente, para lo cual se requiere la garantía que da el debido proceso en tiempo y forma. Asimismo, demandamos que se respeten los espacios de participación reales, que ponen en el centro la voz de las y los profesionales de la Educación, dejando de destinar cifras millonarias a la contratación de equipos consultores ajenos al ámbito educativo.

Bajo ninguna circunstancia cederemos a la degradación de los espacios colectivos de verdadera construcción democrática. Nuestro compromiso con la Educación Pública estatal se mantiene intacto.

Listas 201, 202 y lista 101 independiente de Rivera

ATD Educación Secundaria

ACTO DE CLAUSURA.

Estimados asambleístas, autoridades presentes, invitados.

La XL Asamblea Nacional Técnico Docente ha culminado sus sesiones con una fructífera labor, que se refleja en los informes aprobados de las cinco Comisiones por la casi unanimidad de los delegados presentes en todos los casos.

Durante los cinco días que ha durado esta Asamblea, se trabajó intensamente, con la alegría de haber recuperado un ámbito de reflexión que es reflejo de la opinión del cuerpo docente, luego de dos años y medio. Según los relatos de los delegados y de acuerdo a lo que se pudo constatar, la fraternidad, el respeto y el espíritu constructivo predominaron en las labores de la Asamblea. La profundidad del análisis y la calidad de los informes aprobados, así lo reflejan.

Esta Asamblea además del temario propuesto por la Mesa Permanente, en el cual venían trabajando las Asambleas anteriores, contó con un tema preceptivo a propuesta del CODICEN y de la DGES: el análisis del Marco Curricular Nacional (MCN) para los diferentes subsistemas educativos.

El MCN fue analizado por la **Comisión de Propuestas Educativas**, en cuyo informe se analizó la enseñanza por competencias, el origen de la misma y se valoró críticamente su pertinencia. El análisis del Marco Curricular fue acompañado del relevamiento de las Asambleas liceales del 28 de abril pasado, insumo fundamental para el posicionamiento de esta Asamblea en dicho tema. La inmensa mayoría de los informes liceales se pronunciaron en contra de los aspectos medulares del Marco Curricular, así como de la manera apresurada en que se realizó la consulta, no permitiéndose los tiempos necesarios para una reflexión profunda y el intercambio dentro de los colectivos docentes. La expresión del cuerpo docente sobre los temas, desde el momento en que se realiza colectivamente, necesita de plazos que permitan la lectura profunda, el intercambio entre colegas, la circulación de los textos y la opinión de los centros en los diferentes niveles que abarca la consulta. Todos tiempos que exceden los que se han propuesto las autoridades en las resoluciones que han dado lugar a la consulta.

La **Comisión de Presupuesto** realizó un prolijo análisis de los alcances de la propuesta presupuestal realizada por la presente administración, su insuficiencia, la necesidad de ampliar los recursos destinados a la educación en general, y el contexto nacional e internacional en que una propuesta presupuestal de estas características se realiza.

La **Comisión de Profesionalización** centró su análisis en aquellas resoluciones de la nueva administración que están cambiando las condiciones en que se lleva adelante la labor docente. La enseñanza en la virtualidad, precipitada por la irrupción de la pandemia de Covid 19, mostró los alcances y los límites de esa modalidad, así como la necesidad de la presencialidad para la concreción de aprendizajes de calidad entre nuestros estudiantes.

La creación de un Consejo de Laicidad, propuesta en el parlamento, también fue analizada en una de las ATD liceales. El procesamiento de esos datos, retrasado por la no convocatoria de la Asamblea Nacional y las Comisiones Permanentes. La inmensa mayoría de los liceos cuestionó la necesidad de un Consejo de Laicidad con las características propuestas y señaló los peligros que para el ejercicio de la libertad de cátedra representa.

La **Comisión de Ciclo Básico y Bachillerato** centró su análisis en dos propuestas pedagógicas, oportunamente analizadas por las ATD liceales: los Centros María Espínola y las intervenciones focalizadas Luisa Luisi. Ambas propuestas fueron enmarcadas en el análisis de las propuestas focalizadas, señalando sus debilidades y criticando la pertinencia de las políticas focalizadas como forma de abordar los problemas de la enseñanza.

La **Comisión de Adultos y Extraedad** se centró en la desnaturalización de propuestas pedagógicas como la modalidad Libre Asistido, en cuanto a su forma de implementación durante la presente administración. También se abordaron los reclamos provenientes de las ATD liceales en cuanto a la necesidad de ajustar algunos aspectos del Plan 94 referidos a la evaluación, así como se criticó la manera como se implementó la semestralización, especialmente en lo referido a los grupos espejo y la creación de grupos a demanda para la enseñanza de adultos en general.

La Mesa Permanente quisiera cerrar esta Asamblea con un agradecimiento a los profesores asambleístas por la dedicación y el profesionalismo que han demostrado en las pasadas jornadas, agradecer al Hotel y a sus empleados por la atención recibida y los espacios puestos a nuestra disposición. Deseándoles un buen retorno a sus hogares y un merecido descanso, los saluda

Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria