



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

XLI ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

22 al 26 de febrero de 2023 - 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

**XLI Asamblea Nacional Ordinaria
de Docentes de Educación Secundaria
22 al 26 de febrero de 2023**

Rincón 707 Esq. Juncal

Telefax 29032488

Correo electrónico atdces@gmail.com

ÍNDICE

ÍNDICE.....	4
PALABRAS DE LA MESA PERMANENTE A LA XLI ATD NACIONAL ORDINARIA.....	6
PALABRAS DEL CONSEJERO DE CODICEN DR. JUAN GABITO ZÓBOLI.....	10
PALABRAS DEL CONSEJERO DE CODICEN PROF. JULIÁN MAZZONI.....	11
PALABRAS DE LA PROFA. LETICIA BARRIOS POR ATD DEL CFE	13
INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES.....	14
INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL	16
RÉGIMEN DE TRABAJO.....	17
TEMARIO	18
INFORME DE LA COMISIÓN: ADULTOS Y EXTRAEDAD Y EDUCACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO.....	20
INFORME DE LA COMISIÓN: PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.....	29
INFORME DE LA COMISIÓN: PRESUPUESTO.....	50
INFORME DE LA COMISIÓN: PROPUESTAS EDUCATIVAS, CICLO BÁSICO, BACHILLERATO Y POLÍTICAS DE LENGUA	63

INFORME DE LA COMISIÓN ELECTORAL SOBRE LAS ELECCIONES DE LA MESA PERMANENTE	96
INFORME DE LA COMISIÓN ELECTORAL SOBRE LAS ELECCIONES DE LAS COMISIONES PERMANENTES	97
MEMORIA DEL PERÍODO	99
PALABRAS DE HOMENAJE AL PROF. DANIEL LÓPEZ	106
PALABRAS DE CIERRE DE LA XLI ASAMBLEA NACIONAL	107
ANEXOS	109

PALABRAS DE LA MESA PERMANENTE A LA XLI ATD NACIONAL ORDINARIA

Autoridades, profesores y profesoras delegados, la Mesa Permanente saluda a todos los presentes en ocasión de celebrarse la XLI Asamblea Técnico Docente Nacional. Damos la bienvenida también a los nuevos delegados a este espacio colectivo.

En momentos en que las discusiones cruciales previas a la implementación de la reforma educativa han concluido, podemos aseverar que las autoridades, en principio, no consideraron tomar en cuenta las posturas disidentes en política educativa que los diversos colectivos docentes manifestaron (lo que también se extendió a los otros subsistemas). La ATD tiene como función el asesoramiento pedagógico así como también tiene la potestad de realizar propuestas, sin embargo no fue citada a trabajar en la elaboración de los documentos estructurantes de la transformación curricular.

Sin duda, cuando la transformación educativa se implementa desde una concepción autocrática, su imposición no requiere conducirse democráticamente. Sin embargo, creemos que la firme crítica emanada de las Asambleas Liceales y de las Asociaciones de Profesores, y colectivos académicos evitó que el plan original se desarrollara en toda su magnitud. Ejemplo de esto lo constituye la permanencia de todas las disciplinas, así como se tuvo que rever graves errores conceptuales, como haber eliminado el concepto de terrorismo de Estado. También debemos decir que el sentido que este colectivo otorga a la educación y al sujeto que la misma concibe, se opone radicalmente al sentido que tiene desde una ideología en la que el sujeto es simplemente capital humano, haciendo casi imposible conciliar dos modelos antagónicos.

¿Cómo mejorar una propuesta pedagógica cuyos fundamentos son éticamente rechazables por la forma y por el contenido?. No creemos que la educación deba adaptar a los sujetos al mismo sistema que los discrimina, que bajo el discurso de la inclusión se constituye como excluyente, imponiendo una serie de competencias exigidas por un mercado laboral que no puede ni siquiera prometer empleo para todos, ni en el presente ni menos en el futuro avizorado por el avance de la inteligencia artificial.

En la declaración pública de la última Asamblea extraordinaria se expresó “el gobierno justifica el derecho a impulsar su propuesta en base a una visión electoralista de la democracia en la que se limita la participación ciudadana a distintas instancias de sufragio”. Nos preguntamos, los ciudadanos que optaron por la opción de gobierno triunfante ¿tenían conocimiento de que esta transformación curricular se implementaría siguiendo un modelo global, que significa de alguna manera, una renuncia a la soberanía educativa, una profunda sumisión a los mandatos del mercado, que precisamente son el origen de la crisis cultural que constantemente profundiza la violencia?

Entonces, si basados en representar a las mayorías se arrogan el derecho de imponer un modelo de educación y de sujetos por sobre otros posibles, se obstaculiza el disenso y la facultad de construir propuestas alternativas.

A partir de ahora, comienza la etapa de la imposición contumaz, que se verifica en la serie de cursos y cursillos de carácter obligatorio donde la interacción está descartada ya que tienen como objetivo el adiestramiento conductual de profesores y profesoras que deberán acatar los formatos didácticos y pedagógicos, renunciando así a lo que fuera una de las características más importantes de nuestro sistema educativo: la libertad de cátedra. Para ello están creados nuevos cargos, facilitadores, mentores, coordinadores de mentores, que nos acercan a un panóptico foucaultiano ajeno a cualquier concepción que se tenga de la autonomía y la libertad docente.

Si la mayoría electoral justifica esta forma de concebir la reforma educativa entonces cabe recordar que la mayoría de los docentes consultados a través de la ATD ha cuestionado los fundamentos y la instrumentación de la misma. Seguimos afirmando que una “transformación” que no cuenta con el apoyo y el compromiso de los docentes tienen pocas posibilidades de éxito. La historia ha demostrado, una y otra vez, que los cambios que se imponen por la fuerza no perduran en el tiempo.

Una vez más decimos que “para atender las múltiples emergencias existentes en las diferentes áreas educativas” es imprescindible atender las múltiples emergencias en la calidad de vida de sus jóvenes ciudadanos.

Al eliminar un sistema de evaluación exigente, estaremos formando sujetos endebles con cada vez menos capacidad de asumir responsabilidades y baja tolerancia al fracaso, produciendo más infantilización e individualismo. Los nuevos sistemas de evaluación mejorarán, sin duda, las estadísticas, que se tomarán como muestra de un supuesto éxito de la transformación. Es importante destacar que desde hace más de una década este modelo se viene aplicando, bajo el mismo paradigma ideológico, en muchos países y los resultados muestran claramente su fracaso. Generaciones de sujetos frustrados, a los que solo les queda deambular en el hedonismo y padecer las enfermedades del siglo (depresión, angustia, pánico, burnout y un largo etcétera); no encuentran sentido a la vida, han renunciado a la posibilidad de concebir otros mundos posibles. A esto se suma, la superficialidad de los conocimientos adquiridos que conducen a las universidades a implementar cada vez más cursos de nivelación, posgrados, etc.

Lamentamos la exclusión que la Dirección General de Enseñanza Secundaria le ha propinado a la ATD, menoscabando los recursos materiales para su correcto funcionamiento y la prescindencia que ha tenido para el asesoramiento técnico pedagógico para la cual fue creada.

El espíritu de la ATD no ha sido nunca poner “palos en la rueda”, las críticas son una forma de construcción pues invitan a la reflexión y promueven la revisión constante de los planes y programas con el fin de mejorarlos. En tiempos en que las Comisiones Permanentes funcionaban la ATD elaboró propuestas, como el Plan 2013, el Plan 94 Marta Averbug o el formato de evaluación del mismo Plan en el contexto de pandemia. Lamentablemente en este último período la posibilidad de estudiar propuestas alternativas se ha visto impedida por la falta de recursos materiales.

A pesar del incierto panorama que nos depara este momento histórico, el colectivo docente deberá seguir apostando a la reflexión crítica que nos permita sostener los principios pedagógicos históricos que han embanderado nuestro sistema público de enseñanza.

En la defensa de esta posición estamos. Buen y fructífero trabajo, colegas profesores.

Palabras del Consejero Prof. Juan Gabito Zóboli

Buenos días. Son unas breves palabras pero espero sean bienvenidas. En primer lugar para testimoniar nuestro reconocimiento a la labor docente de cada uno de nuestros funcionarios más allá de esta instancia. Nunca está de más ratificarlo, estamos conscientes del valor de la tarea de cada uno de ustedes, de su rol institucional y de lo que hacen por nuestra juventud y en general por la educación pública.

En segundo lugar también subrayar la importancia que para mí tiene el rol de las ATD en su función específica. Las ATD, como ésta, forman parte de la institucionalidad de la Educación Pública Uruguaya. No están en la Ley porque sí, sino que, por un lado recogen una tradición muy antigua en el caso de Secundaria, pero que fue reinstituída en 1985 por lo que entonces se llamó la Ley de Emergencia de la Educación que tuvimos el gusto de volver a reinstalar y poner en práctica hace 32 años. Quiero recordar particularmente que las ATD no sólo tienen función consultiva, es decir no sólo tienen que pronunciarse a instancias de los planteos o propuestas que les hagan llegar las autoridades, sino que tienen derecho de iniciativa que es algo que me parece sería muy bueno de recibir.

Por último quiero recordarles que esa institucionalidad se completa con el rol de los dos consejeros electos por los docentes, uno de los cuales es Julián Mazzoni que está aquí conmigo y yo creo que de la síntesis del funcionamiento de todo este complejo orgánico nosotros vamos a poder concluir con lo mejor para la educación, así que sin más, quizás pasando un aviso porque Julián ya me lo dijo, mi opinión personal es que en la nueva instancia en la Transformación Curricular en lo que refiere al Segundo Ciclo de la Educación Media haya una invitación a las ATD de Secundaria y UTU para que participen en los trabajos desde su inicio. Esto no está resuelto por el Consejo, yo lo voy a impulsar y veremos qué éxito tiene. Así que sin más les agradezco mucho lo que han hecho desde siempre sino el esfuerzo de haberse hecho presentes en esta asamblea y les auguro una muy provechosa deliberación. Gracias a todos.

Palabras del Consejero Prof Julián Mazzoni

Buenos días. Igual que señaló el consejero Gabito Zóboli hay que recordar que desde 1947 Secundaria tiene su Asamblea art 40 que era en la antigua Ley y que producto de un acuerdo político interesante que fue la Concertación Nacional Programática, una organización que funcionó en los últimos meses de la dictadura para generar una serie de acuerdos democráticos, se instauró no solamente en Secundaria sino también en las otras ramas de la Educación. Por lo tanto hay que reconocer que cada uno de estos ámbitos es una conquista democrática, es una conquista popular, que nosotros tenemos que manejar y tenemos que trabajar en ella con la responsabilidad que corresponde. Teniendo en cuenta esa historia, el consejero Gabito, modestamente no lo dijo, pero era él el presidente del CODICEN, cuando en el 91 creo que fue, comienzan a funcionar en todas las ramas de la educación las Asambleas.

Yo quiero hacer una reflexión, mañana voy a estar en Rivera porque se hace un homenaje al prof. Daniel López Alvez que fue presidente de la Mesa Permanente de la ATD en un momento crucial de esta historia, porque hubo un proceso que la Asamblea lo entendió críticamente que fue la llamada Reforma de Rama, que de alguna manera intentó cooptar miembros de la Mesa Permanente a tal punto que una profesora que era miembro terminó integrando el CODICEN en los tiempos que no había consejeros electos y también uno de los miembros de la Mesa Permanente fue designado director del Centro Regional de Profesores del Norte. La reacción democrática de la Asamblea fue enarbolarse y sustituir a la Mesa Permanente y quien tuvo que tomar las riendas de esa Mesa Permanente fue el prof. Daniel López Alvez, que justamente en el día de mañana, en su natal ciudad de Rivera, se le va a hacer un homenaje que creo muy merecido. En realidad vamos a participar ahí con mucho gusto. Y bueno a partir de ahí las ATD han tenido una producción crítica respecto a un debate que ya tiene 30 años, que es el debate de cómo transformar la Educación Pública en el Uruguay, más allá de las reformulaciones y demás, la discusión yo creo que es básicamente la misma y la respuesta a partir de esa reacción de la ATD, en este caso de Secundaria, también ha sido la misma. Entonces la otra

pregunta que nos hacemos es si vale la pena estar 30 años discutiendo las mismas cosas y manteniendo las mismas posiciones. Yo creo que hay un momento donde el desarrollo teórico y la producción pedagógica y el esfuerzo físico inclusive, de los miembros de la Asamblea tuvo un fruto muy importante que fue cuando en el año 2006 se concreta el Primer Congreso Nacional de Educación que se autodenominó maestro Julio Castro. Ahí hay una síntesis de producción teórica popular que a mí me parece es una guía que lamentablemente la Ley de Educación del año 2008 no recogió plenamente esa elaboración, pero sí hay que decir que la propia ATD de Secundaria como las de los otros subsistemas más otras organizaciones populares lograron definiciones teóricas sobre qué tipo de educación queremos que me parece que siguen vigentes y son documentos que se completan con el Segundo Congreso Nacional de Educación. Ese llevó el nombre de Reyna Reyes y el tercero, que se llamó Enriqueta Comte y Riqué. No es casual que lleven el nombre de grandes pedagogos.

Y por lo tanto, en este momento que se comienza a instrumentar la Transformación Curricular Integral, lo que diga esta Asamblea es muy importante, sobre todo para aquellos que tenemos que hacer el esfuerzo de representar a los docentes de todo el país de la manera más fiel posible. Los documentos emanados de esta Asamblea son vías muy importantes para nuestra actuación en el ámbito del Consejo. Y yo creo que vale la pena el esfuerzo que ustedes van a hacer, vale la pena porque esa cuestión está permanentemente presente y tarde o temprano encontraremos los mecanismos para que esta producción fructifique. Hay que discutir mucho, hay problemas políticos que seguramente van a estar presentes pero hay expectativas y yo recibo con expectativa digamos para no exagerar, la propuesta que ha hecho el consejero Juan Gabito en el sentido de que tenemos que recorrer otro camino diferente al que se recorrió para la transformación del Ciclo Básico, así que adelante con la tarea, la vamos a recibir con mucho interés y esto nos va a permitir continuar con nuestro trabajo de la mejor manera posible. Éxitos y muchas gracias.

Palabras de la Profa. Leticia Barrios, representante de ATD de Formación Docente

Buenos días a todos los compañeros, yo soy representante de la ATD de Formación Docente, de la Mesa Permanente, trabajo en todos los sistemas así que conozco a muchos de los colegas que están acá, casi todos los sistemas menos Primaria, pero UTU, Secundaria, Formación Docente y bueno de alguna manera queríamos estar acá de forma presencial con otro colega que viene ahora pero no ha llegado aún, para decirles que tengan unas buenas jornadas de trabajo. Decirles que está difícil toda la situación de discutir la documentación que tenemos. Es muy pronto para reunirnos y discutir, nosotros necesitamos insumos de las ATD locales para poder venir acá y discutir y como decía el consejero, ser lo más fiel posible de las opiniones de los colegas que estamos representando y que no podemos distorsionar esa información, entonces tenemos que tener esa información, ese documento, eso que elaboran los compañeros en las ATD locales para poder discutir y ver qué es lo que se piensa a nivel nacional y crear un documento para eso y entonces sin una ATD local se hace imposible. Primero, sería el orden lógico, las ATD locales para luego una ATD nacional. No tenemos fechas aún.

Desearles lo mejor en estas jornadas de reflexión, de discusiones, de mejora de documentación y opiniones porque son jornadas muy creativas y que se saca toda la información que se puede de la opinión de los docentes que es lo que importa en realidad. Estamos en un momento difícil, estamos como en un caldo y como que lo único que hacemos es usar la pala y agitar ese caldo y no podemos hacer otra cosa. Estamos desde el otro lado, pero como decía el consejero son instancias muy provechosas, de las que tenemos que disfrutar. Mirando el panorama veo la cantidad de gente que vino a la ATD, porque a veces por distintas razones son pocos los compañeros que pueden asistir y tenemos un público importante. Así que bueno, a trabajar, a sacar las mejores ideas y esperemos que desde las Direcciones de Secundaria, el Consejo de Formación Docente puedan escuchar lo que se redacta acá, lo que se discute acá con responsabilidad y seriedad, comprometidos desde siempre, desde que hicimos la carrera que estamos acá, por eso somos importantes. Bueno desearles éxitos.

COMISIÓN DE PODERES

Maldonado, 24 de febrero de 2023

Presidente: Maurenre, Mónica
Secretario: Núñez, Eduardo
Vocal: Merki, Carlos

En la XLI 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, 136 delegados de 175, lo que representa el 78% de asistencia. Cabe destacar que los departamentos de Flores, Florida y Treinta y Tres, no cuentan con delegados departamentales homologados por la Corte Electoral.

Los colegios quedan conformados de la siguiente manera:

- 74 delegados departamentales
- 62 delegados nacionales

La distribución por departamento es la siguiente:

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

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

Eduardo Núñez

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	43	0	0
Departamental	245,4	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		

COMISIÓN ELECTORAL

Maldonado, 24 de febrero de 2023

Profesores y profesoras de la XLI Asamblea Técnico Docente Nacional de Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar la siguiente propuesta de integración de la Comisión Electoral para la elección de miembros a la Mesa Permanente y a las Comisiones Permanentes del período que se inicia.

Lista 301 - Andrés Vartabedian (titular)

Lista 302 - Carlos Dopico (titular)

Lista 304 - José Luis González (titular)

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	43	0	0
Departamental	245,4	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

e

**RÉGIMEN DE TRABAJO XLI ATD NACIONAL
ORDINARIA DEL PERÍODO 2022 – 2024
HOTEL DEL LAGO, MALDONADO, 22 AL 26 DE FEBRERO DE 2023**

Miércoles 22/2

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 Merienda

18:30 a 21.00 TRABAJO EN COMISIONES

21:00 a 22:00 Cena

Jueves 23/2

07:30 a 8:30 Desayuno

09:00 a 13:00 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
(a criterio de cada una)

Viernes 24/2

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 SEGUNDO PLENARIO

18:00 a 18:30 Café

18:30 a 20:30 TERCER PLENARIO

21:00 a 22:00 Cena

Sábado 25/2

07:30 a 8:30 Desayuno

09:00 a 12:30 CUARTO PLENARIO

13:00 a 14:00 Almuerzo

15:00 a 18:00 QUINTO PLENARIO

18:00 a 18:30 Café

18:30 a 21:00 ELECCIONES Mesa
Permanente

21:00 a 22:00 Cena

22:00 a 24:00 ELECCIONES
Comisiones Permanentes

Domingo 26/2

07:30 a 8:30 Desayuno

09:00 a 11:30 Trabajo Comisión
Electoral

11:30 a 12:30 ACTO DE CLAUSURA

12:30 a 13:30 Almuerzo

14:00 Salida de ómnibus de
regreso

TEMARIO PARA LA XLI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE ORDINARIA

Montevideo, 14 de febrero de 2023

Sra. Directora General del Consejo de Educación Secundaria.

Prof. Jenifer Cherro

Presente

En virtud de la realización de la XLI Asamblea Nacional a realizarse entre los días 22 al 26 de febrero del corriente año, la Mesa Permanente de ATD propone el siguiente temario:

1. Ciclo Básico, Bachillerato, Propuestas Educativas y Políticas de lenguas
2. Adultos, extraedad y Educación en contexto de encierro
3. Presupuesto
4. Profesionalización Docente

Conforme a lo establecido por el Art. 10.6 del Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas Docentes, las propuestas de temario realizadas por el Consejo Directivo Central de la ANEP o por el Consejo respectivo, deben ser preceptivamente consideradas. Las restantes, “lo serán si lo aprueba la Asamblea por la doble mayoría prevista en este Reglamento”.

De existir temas preceptivos, la Mesa Permanente solicita que los mismos sean enviados a la brevedad en formato papel y digital, para hacerlos llegar a los delegados con el tiempo adecuado para su estudio.

En ejercicio del derecho de iniciativa que le asiste, la Asamblea puede considerar otros temas de carácter técnico-pedagógico o de educación en general no incluidos en el temario de la convocatoria, “siempre que cuente con el voto de la doble mayoría”.

Saludos cordiales

Estela Gramajo

Presidenta

Shirley Porteiro

Secretaria

Leonor Berna

Secretaria

Además, a las 16.14 hrs del día viernes 14 de febrero de 2023 se recibe el siguiente correo electrónico desde Secretaría de la DGES conteniendo la formulación de un tema preceptivo para la XLI ATD Nacional Ordinaria que dará inicio el próximo 22 de febrero.

“A través de este medio, se hace llegar el **tema preceptivo** propuesto por las Autoridades a ser considerado en la próxima ATD del mes de febrero, en atención al derecho que les asiste.

Planteo: **La Educación Media es obligatoria** y ante un proceso de adecuación, teniendo en cuenta las actuales exigencias para el ingreso a las carreras terciarias **¿qué opina la ATD, en relación con la creación de un BACHILLERATO GENERAL, concebido como una diversificación que se sumaría a otras, vinculadas a los espacios curriculares de la Enseñanza Básica Integrada, que aseguren la continuidad en los estudios superiores y la navegabilidad inter e intrasistemas?**”.

COMISIÓN DE ADULTOS, EXTRAEDAD Y EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Maldonado, 22 al 26 de febrero de 2023

Integrantes

Presidente: Claudia Marsicano (Treinta y Tres)

Secretario/a: Ángel Denis (Maldonado) y Ernestina Leguisamo (Río Negro)

Delegados/as:

Viviane De Oliveira (Cerro Largo)

Karina Celery (Río Negro)

Alejandra Cañete (Montevideo)

Ana Gabriela Cabrera (Cerro Largo)

Patricia Costa (Paysandú)

Rubén Cortizo (Colonia)

Bettina Caraballo (Río Negro)

Mónica Queijo (Río Negro)

Fernando Manzanares (Río Negro)

Fedra Motta (Rocha)

Rodrigo Camejo (Lavalleja)

Noelia Rodríguez (Río Negro)

Beatriz Toledo (Lavalleja)

Sergio Sabornin (Maldonado)

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	68	0	0
Departamental	244	0	5,2
Resultado	AFIRMATIVO		

Introducción

La Transformación Educativa a implementarse el presente año, atraviesa todo el sistema, incluidos los turnos nocturnos y extraedad, sus planes y programas. Esta transformación no prioriza a esta población. Históricamente la educación extraedad no ha sido de tratamiento imperioso en las políticas educativas, e inclusive, ya era cuestionada la

existencia de los nocturnos a principios de la década del 90, cuando desde el espacio de ATD surge el Plan 94 “Martha Averbug”.

El objetivo principal fue brindar a personas adultas y jóvenes con condicionamientos laborales, territoriales o de salud una formación educativa de calidad. Cuando decimos “calidad”, coincidimos con la conceptualización de Bertinat, López y Marzano, en la definición del término cuando mencionan: *“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”*¹.

La/el estudiante adulta/o debe redescubrirse como ser integral y autónomo que posibilite su participación plena en la vida social y en los procesos democráticos.

Por otra parte, el estudiantado adulto, no es ajeno a la complejidad de los procesos sociales, la estigmatización de su condición se agudiza cuanto mayor tiempo de desvinculación existe. Exige al centro educativo socializar, organizar, involucrar y relacionar al estudiante con el conocimiento en varias de sus expresiones.

“Cuando pensamos en educación, generalmente la asociamos con la educación formal de niños, adolescentes y jóvenes. Si bien ellos son los principales beneficiarios de la educación según el derecho internacional de los derechos humanos, a los adultos también se los reconoce como titulares de derechos. El derecho a la educación es como todos los derechos humanos, es universal y se aplica a todas las personas, independientemente de su edad” (UNESCO, 2015)

Es importante que la educación como derechos y específicamente la igualdad se lleve a la práctica, y contemple a las y los estudiantes adultos y extraedad. La idea de proceso se asoma y erige para marcar el destino pedagógico que implica mejorar las condiciones del estudiantado adulto, interpelando a los actores educativos para su consideración.

1 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., pp 5- recuperado de 12 XL ATD NACIONAL ORDINARIA – Maldonado 17 al 21 de mayo de 2022.

Plan 94

Según los datos recogidos en el Monitor Educativo de la ANEP en el año 2022 hubo 34.791 personas inscriptas en el Plan 94 de todo el país. Esta comisión reivindica los siguientes puntos:

1. La alta demanda de esta población requiere la creación de Liceos Nocturnos (en vez de turnos nocturnos) si se pretende obtener aprendizajes de calidad. Existe la necesidad de que los mismos cuenten con infraestructura adecuada como recursos humanos pertinentes. De ellos se destaca: Equipo de dirección, secretarios/as, administrativos/as, adscriptos/as, POITES, Ayudantes Preparadores/as, POB, equipo multidisciplinario y auxiliares de servicio.
2. Respetar el espíritu de la modalidad Libre Asistido tal y cómo se creó en sus orígenes. 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).

**VOTACIÓN en PARTICULAR - Documento completo excepto el
Punto 3 del capítulo Plan 94.**

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	72	0	0
Departamental	244	0	5,2
Resultado	AFIRMATIVO		

3. Atentos al relevamiento de los informes de las ATD liceales y de salas docentes

específicas del plan, esta comisión propone la modificación del REPAG en lo que refiere a la instrumentación de la Segunda Prueba Parcial para segundo y tercero de Bachillerato, como mencionan los artículos 33 y siguientes.

Se propone que el/la estudiante apruebe dichos niveles con la realización del segundo parcial como forma natural de culminación de la evaluación procesual dentro del curso, sin la conformación de un tribunal examinador.

En este sentido, este planteo busca la equidad de los/las estudiantes de segundo y tercer año en relación a los/las estudiantes de primero de bachillerato del mismo plan y de otros planes. Esto no significa una baja de la calidad educativa ya que el segundo parcial se conserva, y se mantienen las calificaciones para eximir y promover: calificación seis para ambas pruebas y siete para el proceso (respetando las excepciones que el reglamento prevé).

En caso de no lograr la promoción del curso (reglamentados o eximidos) o estudiantes libres, estará vigente la instancia de examen con Tribunal en los períodos previstos.

VOTACIÓN - Punto 3 del capítulo Plan 94

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	59	3	8
Departamental	205	40,2	4
Resultado	AFIRMATIVO		

4. Profesionalización: incluir Andragogía² en la formación de grado en la órbita del CFE. Asimismo crear cursos opcionales específicos para docentes interesados en el trabajo con esta población.

Ciclo Básico Extraedad

Se define como “extraedad” (de acuerdo a REPAG vigente) a todas aquellas personas que no han accedido a la culminación del Ciclo Básico, a partir de los 15 años en primero, 16 en segundo y 17 años en tercero en el Plan Reformulación 2006.

² Andragogía (de 'andro' + (ped)agogía) F. Pedagogía o educación de adultos. RAE.

Esta Comisión revisa y encuentra que conviven en Secundaria varios planes para culminar Ciclo Básico destinado a estudiantes con rezago y/o extraedad. Dichos planes son a nivel nacional³:

- Plan 1996 (Actualizado 2021)
- Plan 2009 (Actualizado 2021)
- Plan 2009 (Actualizado 2021) Semipresencial.
- Plan 2009 Tutorado (PUE).
- Plan 2012.
- Plan 2013.

Otros Planes de exploración pedagógica

- Áreas Pedagógicas, en convenio con INAU.
- CECAP-CES.
- Propuesta PRUEBA ACREDITA CB.

De todos los planes mencionados el único evaluado en cuanto a su población y resultados es el Plan 2013. Este último surge en el seno de la ATD, es decir que emerge del contexto vivenciado por actores institucionales, y es la propia ATD quien se encargó del seguimiento. Dejamos constancia que actualmente no hay Comisiones con su seguimiento.

Históricamente la ATD ha manifestado su categórico rechazo a los planes que recortan contenidos y bajan la exigencia de la calidad de los aprendizajes, limitando y condicionando la continuidad educativa de los/las estudiantes. Por lo que proponemos que se generalice la opción del Plan 2013 a nivel nacional; establecemos que las siguientes condiciones serían indispensables para garantizar el funcionamiento:

³ Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/estudiantes/26591-planes-para-ciclo-basico> (Fecha 23/02/2023).

- Que los/las estudiantes cumplan con la definición de extraedad ya mencionada.
- Que se mantenga Educación Física e Informática como optativa en tercer año.
- Que se incorporen ESM y EVP en el mismo nivel como obligatorias con el objetivo de mostrar a los/las estudiantes una visión artística, holística y humanística del mundo, ampliando los horizontes en los que se pueden proyectar a futuro.
- Que se establezcan : Equipo Multidisciplinario, POITE, POP, Adscripto/a, Ayudante de Laboratorio, POB que atiendan las necesidades de esta población y del centro educativo.

Educación en Contextos de Encierro

Esta comisión se ha abocado a trabajar algunos de los temas que considera preponderantes a partir de los documentos emanados desde las ATD liceales, anexando otros que considera de orden.

En el presente año se comienza a transitar una serie de cambios en todo el sistema educativo y la Educación en Contexto de Encierro (ECE), además de continuar doblemente afectada, como ya se ha manifestado, porque por un lado se tiene un Marco Curricular Nacional impuesto desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), y por otro lado, los propios del Ministerio del Interior (MI) derivados de la LUC, también se ve involucrada en un Plan Nacional de Educación en Cárceles totalmente desconocido por los integrantes de esta Comisión.

De los insumos obtenidos⁴ se desprende que existe un plan interinstitucional del que forman parte la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio del Interior (MI) y el Ministerio de Economía, cambiando las leyes de Presupuesto N° 19924 y La Ley General de Educación⁵ en su artículo 51, literal “N)”, incorporándose el cometido de “coordinación interinstitucional”. En este sentido, la argumentación es que se observa

⁴<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/gobierno-presento-estrategias-para-estimular-educacion-carceles-mejorar#:~:text=solo%20estudian%204.000-,Gobierno%20present%C3%B3%20estrategias%20para%20estimular%20la%20educaci%C3%B3n,y%20mejorar%20la%20reinserci%C3%B3n%20social&text=En%20la%20presentaci%C3%B3n%20del%20proceso.y%20100%20cursan%20formaci%C3%B3n%20terciaria>

⁵ <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
<https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/tematica/ley-19924>

un incremento significativo en lo que tiene que ver con la oferta educativa, sobre todo en la educación no formal, como lo son por ejemplo “Aprender siempre”, INEFOP, entre otros, presentes en las 24 unidades del INR del país. Esto evidencia un inminente riesgo de que desaparezca la educación formal, o que ella se adscriba esporádicamente a las unidades en las que las Personas Privadas de Libertad (PPL), carezcan de algunas de las habilidades básicas como lo son leer y escribir.

Un plan emanado de las políticas educativas supone un interjuego entre lo universal y lo particular. Las políticas universales pueden garantizar el acceso a lo común, así como habilitar la atención a las particularidades de los sujetos desde el punto de vista pedagógico, sin naturalizar la injusticia y la desigualdad. Las desigualdades sociales existen y no se trata de que el sistema educativo o las políticas educativas las desconozcan ni de que las asuman y naturalicen bajo el riesgo de reproducirlas. Tampoco se trata de pensar que las políticas educativas pueden cambiar la matriz desigual de nuestra sociedad, mientras no se implementen otras estrategias que generen cambios o transformaciones estructurales en la misma. De lo que se trata es de señalar cómo la relación de un sujeto con elementos valiosos de la cultura, en una experiencia educativa que lo vea como un igual, puede abrir posibilidades para que no se reproduzca su posición social.

Teniendo en cuenta los informes de las ATD liceales se releva los siguientes planteos:

- Proteger las trayectorias educativas de los/las estudiantes, potenciando actores institucionales como la Dirección Nacional del Liberado (DINALI) que permita al cuerpo docente realizar un seguimiento en conjunto.
- Generar, promover e implementar políticas públicas homogéneas para el seguimiento de los/las 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 estatales.
- 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.

- Contar con la figura de un/una 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, y cuyo objetivo sea el estudio y seguimiento de las trayectorias de los/las 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 las direcciones liceales referentes que realicen el informe al docente consensuado con el/la Coordinador/a referente territorial de zona designado por la DGES si lo hubiese.

Propuestas de la Comisión

- Crear la Comisión Permanente de Adultos Extra Edad, y Contextos de Encierro, conformada por siete miembros titulares y sus respectivos suplentes, con el objetivo de generar un seguimiento de la realidad de los planes que atienden esta población específica, así como realizar propuestas para la mejora.
- Solicitar información sobre todo lo relacionado con el Plan Nacional de Educación en Cárceles.
- Sugerir el trabajo en redes que permita a todos los/las docentes de ECE intercambiar experiencias pedagógicas utilizando recursos informáticos.
- Considerar la formación específica del cuerpo docente que trabaje en ECE.
- Estudiar las implicancias del eventual desligamiento del centro de referencia con el objetivo de generar autonomía.
- Considerando el punto 2 del análisis del Plan 94 se solicita a la comisión permanente analizar y valorar la pertinencia y vigencia de la MLA así como también las implicancias de la semestralización de este plan.

Bibliografía

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,. pp 5- recuperado de 12 XL ATD NACIONAL ORDINARIA – Maldonado 17 al 21 de mayo de 2022.

Gobierno presentó estrategias para estimular la educación en cárceles y mejorar la reinserción social (2021), recuperado de

<https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/gobierno-presento-estrategias-para-estimular-educacion-carceles-mejorar#:~:text=solo estudian 4.000-,Gobierno presentó estrategias para estimular la educación,y mejorar la reinserción social&text=En la presentación del proceso,y 100 cursan formación terciaria.>

Ley N° 19924 <https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/tematica/ley-19924>

Monitor educativo (2022) Portal WEB de

<http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>

Unesco (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. recuperado de <https://unesdoc.unesco.org>

COMISIÓN DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Maldonado, 22 al 26 de febrero de 2023

Integrantes

Presidente: Ferreira, Antonio (Montevideo)

Secretario/as: Caussán, Augusto (Artigas)

Chaves, Alexandra (Canelones)

Sanabia, Mariana (Canelones)

López, Anita (Paysandú)

Dominguez, M. Noel (Treinta y Tres)

Medina, Leonardo (Canelones)

Esquivel, Noelia (Río Negro)

Da Col, Marcela (Salto)

Suárez, Alex (Tacuarembó)

Pereyra, Lidia (Maldonado)

Sastre, Carolina (Maldonado)

Caballero, Ana (Lavalleja)

Mendoza, Abayubá (Salto)

Lima, Romina (Tacuarembó)

Silvera, Santiago (Lavalleja)

Rodríguez, Gabriela (Rocha)

Galeano, Andrés (Canelones)

Barreto, Virginia (Cerro Largo)

Capobianco, Alexis (Canelones)

Goñi, Maximiliano (Río Negro)

Guzmán, Brian (Montevideo)

Conze, Gonzalo (Montevideo)

Guichón, Sully (Paysandú)

Boichenco, Ana (Río Negro)

Charbonnier, Milena (Soriano)

Ramagli, Mariana (Canelones)

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	63	6	0
Departamental	242,4	2,2	0
Resultado	AFIRMATIVO		

Régimen de trabajo

La comisión comienza su tarea eligiendo a sus representantes, a través de las figuras de Presidente y Secretario/as.

Una vez cumplida esta tarea, se comienza a trabajar en plenario, intercambiando sobre conceptos estructurantes, que serán analizados en este informe. La Comisión decide abordar tres temas generales, que se detallan a continuación:

1. El rol docente en la Transformación Educativa.
2. Los cursos de la Transformación Educativa: ¿Formación y perfeccionamiento o capacitación y entrenamiento?
3. Estatuto docente y política de concursos: la legitimación de la reforma educativa.

1- El rol docente en la Transformación Educativa.

Elegimos comenzar por visualizar a la Educación en su gran contradicción, desde sus inicios en la etapa moderna: su carácter reproductivo en tensión con su carácter emancipador. Estas contradicciones son constantes en la historia, ya que por un lado sirven al engranaje productivo, social y cultural desde el patrocinio del Estado, y por otro a quienes la conciben como una conquista social y un derecho inalienable.

Estas paradojas han sido centro de discusión de diferentes políticas educativas, entre quienes la consideran el motor de una mejor humanidad, y quienes la entienden como una “nostalgia igualitarista”.

Desde finales del siglo XX la concepción de ser humano ha migrado de ciudadano a consumidor (Lewcovitz: 2006). Por analogía, la educación se transmuta en un servicio e incorpora lógicas empresariales, alojando entonces a estudiantes que ahora son clientes. Hay una concepción de educación individualista, en la cual no se forma al estudiante como ciudadano que aporte a su comunidad, sino que la educación debe de satisfacer las supuestas necesidades de los estudiantes en tanto clientes, que a su vez, muchas de ellas son sugeridas o inducidas por la publicidad y la hegemonía cultural. Estas transformaciones, que no parten de soberanía nacional alguna sino que responden a modelos internacionales coloniales, requieren romper con tradiciones pedagógicas y conquistas sociales para imponer sistémicamente nuevos rumbos y objetivos educativos.

Desde una visión particular, se introducen migraciones conceptuales e institucionales que se asimilan al neogerenciamiento pretendido como objetivo crucial de la imposición de este modelo. La resistencia y la mirada crítica es opacada, neutralizada, ya que estas propuestas exógenas se oponen al interés popular y a la tradición pedagógica local. Aquí ya no está en juego la soberanía de los diferentes territorios y las decisiones de autodeterminación que les asisten en torno al rumbo de su devenir histórico. Las democracias, avasalladas por la geopolítica, introducen versiones “locales” pero con la misma intencionalidad, explícita en muchos casos, y opaca en otros. Tal es el caso de los documentos oficiales analizados, en los que se descontextualizan pensadoras/es y pedagogas/os nacionales y regionales, que evidencian la intencionalidad de aterrizar estas gruesas transformaciones haciéndoles decir muchas veces lo que no dijeron en su obra.

En nuestro caso, la Transformación Educativa a implementarse en el 2023, constituye un engranaje, producto de la dependencia que demanda en los territorios subsidiarios a los centros de poder y dominación, y que desarticulan las institucionalidades y las soberanías nacionales desde una imposición global. En esta misma línea el pedagogo Luis Bonilla Molina (2016) en *Apagón Pedagógico Global* agrega que *“no es novedad que el centro capitalista imponga a la periferia la ruta de las adaptaciones que requiere el modelo de producción y sus sistemas de engranaje, en este caso el educativo. La variante en el presente viene dada por el hecho de legitimar ante el público en general los mecanismos de determinación de la agenda de cambios desde el propio centro de gobernanza global, Ministerios de Educación Nacionales -o sus equivalentes- aparecen ahora interpelados a cambiar (...) conforme a las orientaciones que dictan los organismos económicos internacionales (...)”*

Para este autor no es novedosa la insistencia en la precarización de la formación docente en función de las metas preestablecidas, diferenciándose de aquella formación donde se priorizaba la multiplicidad de herramientas teóricas, epistemológicas y filosóficas, enriquecedoras de una praxis más libre y profesional en el aula.

Para profundizar en torno a esto, tomamos a continuación dos ejes de análisis: las formas en las cuales se realiza esta Transformación Docente y los contenidos de la misma.

La participación que no fue: una reforma sin docentes ni estudiantes

Desde el comienzo, la Transformación en la formación docente se ha presentado desde el hermetismo al que nos hemos mal acostumbrado. Los procesos tanto de diseño como de implementación de dicha transformación no se llevaron a cabo respetando los canales legales previstos. De la misma manera que ocurre en la Educación Media, la ATD del CFE

no fue consultada de forma previa al diseño de los cambios sino que, la consulta es hecha con documentos ya elaborados, en su mayoría sin conocer los autores reales de los mismos. También, en el CFE, fue de público conocimiento que algunos de sus documentos estaban impregnados con el tan castigado plagio, denunciado públicamente.

“Toda transformación curricular debe estar asociada a una estructura académica que está ausente absolutamente en el documento de referencia, lo que lo constituye en un documento inconsistente, escasamente sostenido académicamente, que parece desconocer el marco de complejidad que implica la transformación de la educación pública en Uruguay. El propósito de una transformación curricular requiere un proceso de construcción colectiva, con la participación de los genuinos actores sociales que han sostenido la formación de educadores.” (XXIX Asamblea Nacional de Docentes del CFE: 2022. p.109).

A todo este panorama se suma el hecho de que las instancias “de consulta” a los colectivos se llevaron a cabo sin respetar las mínimas garantías de tiempos y espacios, por lo tanto la elaboración de propuestas así como las discusiones y el intercambio fueron como respuesta a presiones coyunturales, exigencias normativas, y meras formalidades con resultados improductivos.

Han sido reiteradas las ocasiones en que las ATD fueron desconocidas como órganos consultivos y propositivos. A nivel del CFE tampoco se escuchó a las Salas de asignaturas y los Consejeros, tanto del orden docente como el de estudiantes, quienes debieron realizar declaraciones sobre su postura por fuera de los canales oficiales.

Otro hecho importante enmarcado en este contexto fue el desmantelamiento de la estructura académica del CFE, que tuvo como consecuencia la desaparición de los Coordinadores Nacionales de los Departamentos Académicos, los cuales tenían dentro de sus funciones realizar encuentros nacionales con los colectivos docentes y sistematizar tanto las ideas como las propuestas que de estos surgían en varios ámbitos. Es evidente que la eliminación de dichos Coordinadores se realizó previendo que sería mucho más simple realizar una propuesta de reforma educativa sin dichas figuras.

“El problema es que tal proceso se está llevando a cabo sobre la base del desconocimiento del trabajo hecho en años anteriores desde distintos colectivos de docentes del Consejo de Formación en Educación (CFE) -los departamentos académicos de las distintas especialidades, las comisiones de carrera de los centros y nacionales-; en cambio, se opta por la poca o nula participación de los principales involucrados y se

proponen tiempos y calendarios que, a juzgar por la urgencia, evidencian que la reforma se encuentra decidida desde siempre.”⁶

Lo anterior deja en evidencia una situación que para las/los docentes de Educación Secundaria ya es conocida. La misma forma de actuar frente al proceso de transformación tanto en un subsistema como en el otro sustenta el verticalismo con el que lo llevan adelante sus principales impulsores. Para que se den procesos participativos se deben garantizar las condiciones mínimas en términos de tiempos, espacios y medios materiales, además de tener voluntad política de escuchar lo que tienen para decir quienes participan. Si bien la Administración realizó todo un despliegue comunicacional para informar a la población de las distintas instancias participativas, estas quedaron en meros relatos sin sustento real: la Transformación Educativa fue elaborada e implementada de espaldas a docentes y estudiantes.

Dato mata relato: de la educación integral a la dinamitación del profesorado

Según el Acta 12 Res. 3169/22 del CFE, la nueva formación docente se divide en cuatro trayectos, a saber: Formación equivalente para educadores (sería un “tronco común”), Didáctica Prácticas Pre-profesionales, Formación específica y Lenguajes diversos. Los trayectos atraviesan toda la carrera, e incluyen materias tanto anuales como semestrales.

En este análisis hemos decidido enfocarnos en una generalidad de lo que vemos en la malla curricular del nuevo plan, centrándonos en dos grandes ejes: el recorte conceptual y el recorrido hacia una didáctica general.

Sobre el primer eje, corresponde referirnos a la semestralización con reducción horaria de algunas asignaturas, sumada a la desaparición o recorte de contenidos en otras. Esto lo vemos tanto en el tronco común como en el área específica de las disciplinas. Sobre las primeras, se renuncia a contenidos de Ciencias de la Educación reemplazándolos por otros más instrumentales, como Pensamiento computacional o las materias optativas Educación para la paz y Ciudadanía digital.

A partir de la lectura y análisis de diversos documentos y fuentes que realizó esta Comisión, se observa que la propuesta de Transformación Educativa para el profesorado prioriza una concepción pragmática por sobre una profundidad teórica y conceptual, que no puede ser lograda si no es mediada por el saber. En la ATD pasada, de carácter extraordinario, la comisión que abordó los programas de asignatura eligió dos líneas de profundización: la enseñanza de la historia y de la sexualidad. Para continuar con esa misma lógica de análisis, consideraremos de manera breve y general lo que sucede con

⁶ <https://brecha.com.uy/los-que-llamanblanco-a-lo-negro/> Recuperado [24/02/2022]

la nueva malla curricular del profesorado de Historia. Como ya ha sido planteado, el profesorado de Historia es uno de los que se ve ideológicamente más afectado, a través de un fuerte recorte en materia disciplinar. Desaparece el estudio de períodos tales como la Prehistoria, comprimiendo el abordaje de la Antigüedad, Edad Media y comienzos de la Época Moderna. Sucede algo similar con la Historia Americana, donde se partiría de la Época Colonial, y en el caso de la Historia Universal se pretenden abordar los contenidos de un período de 300 años en un único semestre, sin continuidad entre el tercer y cuarto año de la carrera. Desaparece casi por completo la enseñanza de la Historia del Arte y se agrega como novedoso a las Tecnologías multimediales (comprendiendo el diseño y liderazgo en el desarrollo de productos y servicios digitales) casi en un mismo plano que el de la enseñanza de la Historia Local.⁷

Podemos observar este recorte conceptual también en la eliminación de los Seminarios que formaban parte de la carrera, Sexualidad, Derechos Humanos y Dificultades del aprendizaje. En los tres casos se deja al estudiantado de carreras de Educación sin la posibilidad de profundizar su formación en estos sentidos. Se eliminan seminarios específicos que apuntaban a incentivar la investigación, una de las funciones básicas de cualquier Universidad.

En la nueva malla curricular, la investigación queda vinculada solo a lo educativo, dejando de lado lo disciplinar, y, además, a una metodología única (Aprendizaje Basado en Proyectos).

Sobre la enseñanza de la sexualidad, la ATD pasada llamaba la atención acerca del vaciamiento conceptual tanto a nivel de los ejes temáticos propuestos como de la bibliografía definida (prácticamente inexistente). Al constatar en la nueva malla curricular la eliminación del Seminario de Sexualidad de la formación docente, queda claro que se pretende renunciar al abordaje educativo de la sexualidad, como si la misma quedara por fuera del alcance de nuestra profesión. Siendo la sexualidad una dimensión inherente a lo humano, su abordaje educativo es ineludible, no porque todas las personas que educan deban trabajar estos temas de forma explícita, sino porque todo acto educativo está atravesado por un currículum oculto, que "funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es

⁷ La ATD de CFE manifiesta que no aparece ninguna indicación para trabajar aspectos relacionados con la esclavitud, un concepto estructurante de la modernidad capitalista occidental. Las identidades afroargentinas pierden una referencia histórica fundante, operándose una invisibilización histórica de una parte importante de nuestra sociedad. Lo mismo ocurre con las mujeres, las cuales tampoco aparecen como un sujeto histórico protagonista del devenir temporal, con el agravante de que ha habido en las últimas décadas una renovación historiográfica que se ha preocupado por rescatar su lugar en la historia. La sustracción de "grupos subalternos", que también ocurre en las sugerencias para trabajar la sociedad del 900, son muy burdas. I ATD NACIONAL Extraordinaria, Salto 2022, pág.49.

que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad" (Torres, 1992)⁸. De aquí se desprende que quien ejerza como profesional de la educación deberá ser una persona formada en una perspectiva crítica de las construcciones sociales en torno al sistema sexo-género moderno (Lugones, 2007), el origen socioeconómico que genera nuestra matriz productiva, la diversidad corporal y funcional, la racialización de poblaciones históricamente oprimidas, entre otras. Estos ejes, si fueran considerados de forma transversal a la formación y profesionalización del profesorado, permitirían la construcción de una mirada interseccional (Crenshaw, 1989) de todos los contenidos educativos y todas las construcciones técnico-pedagógicas que el cuerpo docente piensa y propone como posibles políticas educativas.

Si bien nos podríamos extender ampliamente sobre las carencias que tenía el Seminario de Sexualidad, en el sentido de ser absolutamente insuficiente para formar a las y los profesionales de la educación en este aspecto, su eliminación constituye un gran retroceso, que nos deja ahora muy lejos de pensar en una formación docente atravesada por el abordaje educativo crítico de las características estructurales de nuestra sociedad que configuran opresiones en clave sexual y corporal.

El segundo eje de análisis que nos interesa desarrollar es el hecho de que el ámbito de la didáctica se piensa ahora separado de "lo específico". Si bien esta asignatura sigue siendo específica de cada disciplina, la separación conceptual en trayectos diferentes de la formación parece estar caminando hacia una didáctica general, difuminando los límites conceptuales-cognitivos que determina cada una.

Esto no resulta incoherente con el paradigma educativo que esta reforma viene imponiendo: si la Educación Media de la población uruguaya consistirá en una única metodología de trabajo que atraviesa a todas las asignaturas, pierde sentido abordar lo didáctico desde la especificidad del terreno del conocimiento del que se trate.

En el documento *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la Educación en Uruguay*, los y las docentes del CFE comentan la tensión existente entre una idea de didáctica específica y una general. Sobre ello, afirman que *"esta oposición histórica surge frente al temor de que perder la especificidad de la Didáctica, podría significar alejarse de la especificidad del contenido disciplinar"*. Este dilema es resuelto por las autoridades del CFE planteando *"un aspecto que puede conciliar ambas posiciones: no hay aprendizaje si no es un aprendizaje "sobre algo", por lo que siempre deberá haber un soporte epistemológicamente definido como contenido a aprender. En ningún caso, se trata de negar las especificidades de los distintos campos del saber y disciplinares, sino de*

⁸ "El currículum oculto", Torres Santomé Jurjo, Ediciones Morata, 1991, Madrid.

beneficiar a los distintos campos del saber de lo que ha sido producido por otros campos del saber, como una manera de abrir los horizontes. Éstos, en la actualidad, cada vez amplían sus fronteras a partir de la priorización del trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.”

Se ha hecho costumbre que en los distintos documentos oficiales emanados en el marco de la Transformación Educativa, la Administración use un lenguaje y plantee unas ideas que a priori podrían parecer adecuadas para quien las lee, pero no basta más que romper la superficie para descubrir sus falencias.

Para constituir un verdadero trabajo interdisciplinario o transdisciplinario, lo que debería establecerse es un diálogo conceptual y didáctico entre disciplinas, a partir del cual surgirían los contenidos a abordar y las metodologías con las que hacerlo. No es sino desde el saber específico de la didáctica de la disciplina que cada docente debe pararse para entablar dicho intercambio. En el marco de una didáctica que se vuelve cada vez más general, y de una Formación Docente que impone una única metodología de trabajo (Aprendizaje Basado en Proyectos), ¿se puede hablar de verdadera interdisciplinariedad? ¿Qué espacios de encuentro y diálogo técnico-pedagógico y didáctico entre disciplinas se prevén para la Educación Pública en todos sus niveles?

Al responder a estas preguntas podemos identificar claramente que, aunque se usa un léxico que podría parecer adecuado, los argumentos que ofrece el CFE en favor de alejarnos de las didácticas específicas carecen de asidero real, incurriendo en toda una falacia para la opinión pública primero y para el profesorado y el estudiantado después. En los hechos, lo que ocurre realmente es una pauperización de la formación en clave didáctica, anulando la multiplicidad de marcos metodológicos posibles (y cercenando en el mismo acto la libertad de cátedra docente), para pasar a un modelo donde lo didáctico es una serie de pasos obligatorios a seguir.

Es aquí donde debemos hacer el énfasis necesario al señalar que justamente disolver la formación didáctica específica en el profesorado, impidiendo que el mismo adquiera una serie de conocimientos conceptuales y metodológicos que le permitan elegir la forma de enseñar, se dinamita la propia profesión. Sobre esto, parece pertinente compartir el siguiente pasaje:

“La Didáctica muestra también la necesidad de reinterpretar lo que se entiende por bagaje cognitivo de los estudiantes, así como la necesidad de que los conocimientos que serán la base del desarrollo de las competencias se integren a las redes cognitivas. Sin embargo, se observa que hay contenido, “pretendidos aprendizajes” que quedan en la periferia, sin integrar estas redes. Estos conocimientos son los que se olvidan, los que quedan por el

camino, los que no aportan al desarrollo de las competencias. En ese contexto, para facilitar lo antes mencionado, se debe priorizar el aprendizaje autónomo del estudiante, lo que requiere del formador, la adopción de nuevas y distintas estrategias de enseñanza y de evaluación, permitiendo a cada uno ser capaz de movilizar los conocimientos que va logrando, convirtiéndose en competente en situaciones diversas". (ANEP CFE: 2021)

La "reinterpretación" del bagaje cultural que se plantea aquí queda clara: si no tributa al desarrollo de las competencias establecidas (aquellas definidas en esferas que tienen que ver con los grandes poderes globales), se descarta. Esto debería ser útil para comprender, entre otras cosas, por qué esta Transformación Educativa ha impuesto una retirada de la educación artística en las mallas curriculares. Por último, cabe decir que la expresión de ser "competente en situaciones diversas" es de una amplitud y ambigüedad tal que sólo se puede interpretar como una forma "bonita" de decir lo que no debe ser dicho explícitamente en este documento. Sin embargo, podemos volver a traer una cita del documento que fundamenta el préstamo monetario del Banco Mundial a nuestro país, que aunque pueda sonar reiterativa, no deja de ser fundamental para comprender el trasfondo de lo que se nos dice:

"Uruguay necesita enfocarse no sólo en la cobertura y calidad de la educación, sino también en su relevancia, alejándose del currículum tradicional, rígido y enciclopedista y acercándose a un modelo que prepare a todos los estudiantes para un mercado laboral que evoluciona rápidamente. Aprovechar esta oportunidad requiere acumular el suficiente capital humano y material para aumentar la productividad de una manera sustentable en un mediano y corto plazo."⁹

Nos quedan claros algunos aspectos: que las "situaciones diversas" a las que hace referencia el CFE tienen que ver con el mercado laboral, y que el Sistema Educativo se piensa exclusivamente en función de él. Un mercado laboral que, según el Banco Mundial, estaría "evolucionando rápidamente". Podemos preguntarnos cuál es la naturaleza de esta evolución, y si es pertinente el uso de esa palabra si lo que colocamos en el centro es el interés de la clase trabajadora. La idea de la evolución del mercado laboral puede relacionarse con la de "un futuro impredecible" al cual hacen referencia muchos documentos de la reforma educativa. ¿No constatamos día a día la precarización laboral progresiva, que deriva de un modelo global colonial cuyo extractivismo se profundiza cada vez más? Si algo tenemos claro es que, en estas condiciones, el futuro es completamente predecible y la única "evolución" comprobable es la de la capacidad de acumulación de capital y poder regional y mundial. Si hay algo que queda en el terreno de la incertidumbre para las generaciones venideras, ciertamente es la Seguridad Social, que no solamente no parece "evolucionar" como una parte más del mercado laboral, sino que

⁹The World Bank (2021). Traducción propia.

se nos presenta en un franco retroceso a la hora de garantizar condiciones de vida dignas para quienes trabajan.

Entendemos importante traer aquí la tendencia que señala Nico Hirtt de que los mercados se proyectan cada vez más duales: por un lado, el autor plantea la existencia de una gran masa de trabajadoras/es de baja calificación y, por otro, un grupo reducido con alta especialización. Ambos son dependientes de los requerimientos del capitalismo, de manera que aquí el sistema educativo público se ubica como proveedor del primer grupo: el objetivo no sería crear mano de obra con altos niveles de especialización sino todo lo contrario.¹⁰

El eslogan “todos competentes” no tiene como objetivo macroeconómico favorecer el empleo, sino más bien bajar los salarios en los nuevos empleos no cualificados. Según Hirtt, en este escenario se produce una alianza entre los intereses inmediatos de las familias y estudiantes en tener un título, y el interés de reformadores/as neoliberales, de ofrecer titulación exprés. Ahora bien, cuando indagamos conceptualmente sobre la aplicación del modelo competencial en nuestro país, el aporte realizado por María Luisa Battegazzore¹¹ nos parece más que pertinente, al identificar que es a través del Marco Curricular donde comienza a regirse toda la educación, desde la infancia hasta el profesorado inclusive, estableciéndose primero los objetivos, las competencias a alcanzar, para luego diseñar los perfiles de egreso y tramos. Más adelante, se incorporan las progresiones de aprendizaje, y por último, no se sabe cuándo, los planes y programas, que son los que ocupan un lugar secundario y relativamente poco relacionado con la adquisición de conocimiento. En estas instancias, ya se incluyen actitudes, modos de pensar, y hasta sentimientos y emociones, subordinados a las “*competencias previstas*” y *los omnipresentes “monitoreos y evaluación”*. *Este orden de prioridades sería gracioso, si no fuera trágico, en la tan mentada “sociedad del conocimiento”*¹².

Sin lugar a dudas en esta contemporaneidad, se impone la cultura inmediatista, la que busca la satisfacción instantánea, evitando una vía larga y costosa hacia el éxito. Esto genera tensión entre una sociedad altamente consumista complaciente, donde los modelos -y especialmente el educativo- apuntan a un goce inmediato y no priorizan el conocimiento, donde los procesos para la adquisición de saberes no son siempre sencillos, lineales, cuantificables en términos de resultados. En definitiva, la renuncia al encuentro con el saber: los programas se reducen, las familias protestan, se abandona la práctica de la lectura y la reflexión en todos los niveles educativos, donde la red se

¹⁰ Hirtt, Nico (2010). La educación en la era de las competencias. p.110

¹¹<http://kalewche.com/uruguay-en-el-reino-de-la-competencia/>

¹²<http://kalewche.com/uruguay-en-el-reino-de-la-competencia/>

presenta como el lugar y se deposita el saber disponible, pero también el encuentro con el Otro.¹³

En esta coyuntura las y los docentes dejan de ser depositarias/os de la autoridad simbólica, de la tradición cultural y del conocimiento, siendo empujadas/os hacia la contradicción de sufrir una fuerte pauperización de su profesión, resultado del brutal recorte presupuestal ejercido por el Estado.

Así, la función y significado docente se encuentran separados, en parte por el desdibujamiento de las y los docentes como portadores y garantes de la transmisión del conocimiento, y por el choque de intereses de corporaciones y centros de poder mundial (OCDE, Banco Mundial, Comisión Europea), los que justifican en nombre de una pretendida “modernidad” y de un simulacro de “equidad”¹⁴ este tipo de reformas. Estas últimas tienen como objetivos centrales la organización de un tronco común de enseñanza hasta los 16 años, donde las competencias básicas y el aprendizaje autónomo son protagonistas, materializándose en definitiva, la conciliación en los sujetos en un triple carácter: ciudadano, trabajador y consumidor, quien se presenta despolitizado, vaciado culturalmente e impedido de construir una sociedad más solidaria y justa.¹⁵

2. Los cursos de la Transformación Educativa: ¿Formación y perfeccionamiento o capacitación y entrenamiento?

En las últimas décadas, el discurso reformista viene cooptando a docentes mediante diferentes estrategias institucionales. Los avances de esta corriente son evidentes y sus discursos y prácticas están hoy en los liceos del país. A pesar de un amplio rechazo de los colectivos docentes, se diseña e implementa una capacitación de cara a la impuesta Transformación Educativa, que consiste en una serie de cursos virtuales y autoasistidos, de carácter obligatorio (mediante la Resolución 1238/22). Están dirigidos a las y los docentes de todos los subsistemas de la ANEP, y en su introducción establecen como objetivos curriculares de formación del estudiantado “operar en el mundo y sentirse bien operando en ese mundo”. Nos preocupa que esta sea la finalidad de la educación en Primaria y Educación Media y que se ponga énfasis en el carácter pragmático de su formación, como desarrollamos en el inciso anterior.

A la fecha se han lanzado dos cursos, el primero de los cuales realiza una presentación del enfoque competencial, y el segundo se centra en la planificación y evaluación en el marco de dicho modelo.

¹³ Recalcati, Máximo, *La hora de la clase*, pp. 40-41

¹⁴ Hirtt, Nico. *Escuela digital y clase inversa 2020*, pp 8-9.

¹⁵ Irmen, Pablo y otros: *Neoliberalismo y Educación, Análisis crítico de las Metas 2021*, p.147 en (p.93, Librillo ATD CFE, mayo 2022)

Como mencionamos anteriormente, el carácter utilitario de la educación está marcado desde la matriz de la capacitación docente que se impulsa, de manera que estos cursos no llegan con otro propósito que no sea el de “apuntalar” conceptualmente y direccionar operativamente lo que se espera del profesorado.

Consideramos la capacitación como *“un conjunto de acciones necesarias pero no suficientes en la formación, por las cuales este (el docente) adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia.”* (Libro ATD XXXIX Asamblea Nacional Ordinaria: 2019. p.67).

Esta capacitación, como cualquier otra, no satisface las reivindicaciones de formación permanente a las que aspiramos como colectivo. Hemos identificado constantemente la necesidad de ampliar nuestra formación de grado y posgrado en toda la carrera docente, profundizando nuestros conocimientos disciplinares y pedagógicos, e incentivando la producción e investigación académico-profesional. No es novedoso que se nos impongan cursos o capacitaciones que nos entrenan a ser meros/as aplicadores/as de recetas o modas didactistas.

Frente a esto, cualquier curso de formación o capacitación debe reivindicar los ámbitos que están implicados en nuestro ethos profesional, poniendo énfasis en la dimensión política e ideológica inherentes a nuestra profesión. Es por ello que, una vez más, hacemos uso de la reiteración, no para aburrir sino para reafirmar nuestras convicciones respecto a lo que es ser docente: *“...un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objeto profesional y que no reduce su papel al trabajo aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colaborativamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática”*¹⁶

Es evidente que lo enunciado en el pasaje anterior se ubica en las antípodas del modelo que esta reforma impone, dado que las y los profesionales de la enseñanza quedan en un lugar de meros implementadores de recetas de carácter empresarial. Es por eso que su instrumentalidad será indispensable para el desempeño docente. La obligatoriedad expresada en los documentos coaccionará al docente a presentar esta nueva forma de planificar y evaluar en el aula. La aplicabilidad del curso será la condición necesaria para ser el brazo ejecutor de la transformación, ya que será evaluado por mandos superiores y

¹⁶ Libro XXXVIII ATD Piriápolis Marzo 2018 pág 57. Plan de formación de Maestros “Primera aproximación a un marco conceptual” Primer encuentro Nacional de Representantes de los Institutos de Formación Docente. (12° ATD, Carmelo, 2005)

medios. Es de destacar el rol que en ese sentido cumplirán las y los mentores, como figuras de control y asesoramiento a disposición de la Transformación Curricular.

Para comprender esto que decimos, sería importante detenernos en la siguiente cita del documento “Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe”, del Banco Mundial (2015):

“Una vez que se ha contratado a los profesores, es responsabilidad del sistema escolar lograr que sean lo más eficaces posible. Esto implica respaldar el desarrollo de cada docente individual en su oficio y construir una comunidad profesional de docentes, tanto dentro de las escuelas como en el sistema escolar en su conjunto. Las tareas críticas son cuatro:

- *Inducción: apoyo al desarrollo de los profesores durante la fase crítica de los primeros cinco años de enseñanza.*
- *Evaluación: sistemas robustos para la evaluación periódica de las fortalezas y debilidades de cada docente.*
- *Desarrollo profesional: capacitación eficaz para subsanar las debilidades detectadas y potenciar las capacidades de cada docente.*
- *Gestión: asignación de los profesores conforme a las necesidades de las escuelas y de los alumnos, y promoción de la interacción profesional y la práctica compartida.”*

Aquí podemos ver, entonces, que el curso de la Transformación Educativa forma parte de lo que denominan como “inducción”, o sea, un dispositivo pedagógico y normativo que indica cómo se debe trabajar y sienta las bases de los que serán los requisitos de permanencia en el sistema e incluso de acceso a determinados cargos dentro de él. Apenas unas líneas más adelante, el documento afirma que en la fase de inducción *“los sistemas escolares tienen una oportunidad crucial para respaldar y maximizar el desarrollo de los nuevos docentes y detectar a aquellos a los que se les debería sugerir dejar la profesión”*.

Si bien estas citas no responden a la especificidad de las interrogantes que la realización de este curso despierta en el profesorado de nuestro país, sí que nos da algunos elementos para pensar y prever cuál es la dirección que irán tomando las autoridades al implementarlo. Nos hallamos ante un escenario que desde distintas aristas acorrala a las y los profesionales de la enseñanza para que tomen el rumbo que se les impone, donde su estabilidad profesional y laboral quedan en jaque.

3. Estatuto docente y política de concursos: la legitimación de la reforma educativa

Esta comisión no puede ser omisa a la inminente reforma del Estatuto del Funcionario Docente (EFD) porque ello hace a las condiciones de profesionalización, esto es, regula el acceso, permanencia y pauta en la ANEP la actividad habitual de las y los docentes.

La Ley N° 19.889, conocida como LUC, introduce modificaciones a la ley General de Educación, Ley N° 18.437, donde, además de eliminar el Sistema Nacional de Educación Pública, cambia las condiciones laborales del cuerpo docente, necesarias para concretar la transformación educativa que intentan llevar adelante las autoridades.

La propuesta de reforma, objetada por las ATD liceales, necesita disuadir a los detractores y cooptar adeptos/as.

Las modificaciones introducidas por la LUC pueden ser usadas para que el EFD se transforme en una herramienta para controlar al cuerpo docente, premiando a quienes acompañen las políticas dominantes y castigando a quienes asuman posicionamientos críticos.

Así, los artículos 163¹⁷ y 193¹⁸ de la Ley N°19.889 refieren a un nuevo régimen estatutario y sus literales confirman las aseveraciones aquí vertidas. El artículo 163 sustituye al artículo 69 de la Ley N°18.437 y establece la indispensabilidad del título habilitante para acceder a la efectividad. Sin embargo preocupa la redacción dada en el literal "D", el que enumera "el compromiso con el proyecto del centro" entre los requisitos para considerar la carrera funcional.

Si bien el artículo 193 es toda una innovación, ya que no viene a sustituir artículo alguno de la ley de educación vigente, el literal "F" establece que el CODICEN de la ANEP *"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"*. Además, resulta peligrosa la posible arbitrariedad en la toma de decisiones cuando éste *"podrá delegar esta atribución en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos"*. También cede responsabilidad en el literal "E" para fomentar planteles estables. Igualmente preocupante es la fragmentación a la que se condena al sistema educativo cuando se alienta a compensaciones diferenciales (literal "D") y al sostener la vigencia de dos estatutos simultáneos para regir la actividad funcional de sus dependientes, docentes y no docentes (literales "B" y "C").

¹⁷ Ver en anexo.

¹⁸ Ver en anexo.

La reforma del EFD se está procesando a puertas cerradas en el CODICEN de la ANEP, por lo que solicitamos a la Mesa Permanente que realice los trámites tendientes a procurar el documento que se está elaborando. Vuelven a resonar propuestas planteadas en un borrador del CODICEN de la ANEP del año 2017 presentadas por el propio Prof. Robert Silva, referidas a la creación de un octavo grado escalafonario, así como la creación de nuevas figuras institucionales en roles de supervisión y control. Entendemos de suma importancia que las y los trabajadores de la enseñanza conozcan las condiciones que se están planteando.

Algunos planteos vienen siendo constantes en esta asamblea desde hace 25 años. Un aspecto esencial en pos de la profesionalización docente es la adopción de una política en materia de concursos; para ello esta comisión propone que se cumpla con lo establecido en el EFD en su artículo 23 y apartado 23.1 los cuales se transcriben a continuación:

“ Artículo 23:

“El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo de los escalafones docentes del ente. El concurso será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal docente.”

23.1 “ Las modalidades de los concursos serán las siguientes:

- a) méritos.*
- b) oposición y méritos.*
- c) oposición libre.”*

En este escenario, es fundamental atender el marco legal que regula la profesión docente. Es necesario el cumplimiento de las normas contenidas en el EFD en aspectos como política de concursos , licencias , ausencias y ordenamiento escalafonario, por ejemplo.

La desregulación que se intenta imponer y el desconocimiento sobre qué aspectos serán cambiados, generan incertidumbre y malestar entre las y los docentes.

Más allá de la situación que se genera a raíz de la reforma que se está procesando sobre el estatuto, esta ATD deberá retomar algunas discusiones en torno al mismo.

Cabe recordar que en los años 2014 y 2015 se aprobó un estudio minucioso de la Comisión de Reglamentación Vigente, en el que se propusieron modificaciones a la normativa autoritaria existente.

Uno de los aspectos fundamentales es acordar entre los subsistemas de la ANEP la misma interpretación del articulado ante las mismas situaciones. La falta de criterio

común hace posible que cada subsistema siga reproduciendo vicios propios, las más de las veces en perjuicio de las y los docentes.

Esto resulta preocupante también por las crecientes potestades otorgadas al equipo de dirección de los centros educativos. La implementación del Artículo 71 del EFD es un claro ejemplo de esto: sabemos muy bien que existe una lógica distinta por cada centro educativo en la que trabajamos, donde podemos encontrar criterios como no otorgarlo los días viernes o lunes, a continuación de un feriado o utilizarlo para justificar faltas a las cuales les corresponde otro causal. Así también sucede con las licencias por estudio, que las direcciones otorgan con una diversidad de criterios alarmante, incurriendo en muchos casos en una lógica totalmente discrecional.

Otro ejemplo que traemos a colación es el del artículo 50, cuando se lo utiliza como un recurso administrativo que contempla algunos casos y excluye a otros igualmente válidos para este procedimiento.

Por esto debemos rescatar otro aspecto fundamental a trabajar, y ratificamos lo aprobado en la XXXVII ATD ordinaria de febrero 2017 respecto al análisis de dicho artículo y que aún sigue sin contemplarse: *“Mediante su análisis se constatan algunas contradicciones y vacíos normativos, por ejemplo: la función docente exige la formación y actualización permanente, sin embargo a la vez que estas son requeridas para acceder a cursos, concursos y ascender en el ordenamiento escalafonario, la licencia extraordinaria para estudio (Art. 70.11) afecta la actividad computada. Tampoco incluye a todas las enfermedades inherentes a nuestra profesión. Esta Comisión entiende oportuno complementar la lista de excepcionalidad prevista en dicho artículo en los casos de:*

- *Licencia por estudio.*
- *Violencia doméstica.*
- *Acoso laboral.*
- *Enfermedades que aún no han sido contempladas que implican ausencia del docente por período mayor de diez días.*
- *Licencia por paternidad.” (ATD 2017:47-48)*

El ritmo de los sucesos deja la sensación de estar asistiendo a un avance vertiginoso en este proceso reformista, sobre todo cuando consideramos (aunque sea en líneas generales, como hicimos aquí) su dimensión normativa, que hace que se vea lejana la posibilidad de materializar otros horizontes. Sin embargo, esta Comisión elige una vez más hacer el mayor despliegue posible de férrea insistencia en establecer un diálogo con el profesorado de nuestro país, profesionales a cargo de la educación del pueblo. Como dijimos varias veces a lo largo de este documento, reivindicamos la repetición de algunos conceptos y fragmentos de libros de ATD anteriores, primero porque intentamos poner en

práctica la idea de que los procesos intelectuales no tienen que tener la finalidad de ser entretenidos, y segundo porque nos parece fundamental tener los pies firmes en las convicciones con las que nos dejan los principios históricos de esta Asamblea. Son históricos no porque están en el pasado, sino porque son - vienen siendo - el resultado de una construcción sostenida en el tiempo: están en el presente.

Desde ese lugar, entonces, queremos terminar el informe de esta Comisión sintetizando los principales puntos que consideramos nos deben ocupar en este tiempo histórico.

No caben dudas de que los cambios en el EFD que introdujo la LUC generaron terreno fértil para los que en un futuro cercano se agregarán. Queda claro entonces que este proceso de reforma educativa se corona con un movimiento final, que termina de concretar a través de la norma las condiciones necesarias para “inducir” a las y los docentes hacia la dirección mandatada. Se confirma entonces el perfil verticalista y precarizador desde lo laboral que tiene la Transformación Educativa, de manera que podemos observar claramente que no se trata solamente de consolidar los “nuevos” paradigmas didácticos.

Los tres puntos elegidos para abordar en esta Comisión, aunque tengan sus especificidades, tributan todos a una misma realidad educativa nacional, a la que debemos hacer frente a través de la rica y crítica tradición pedagógica que caracteriza al profesorado de nuestro país.

Propuestas:

1. Que se conforme la Comisión Permanente de Profesionalización y Estatuto Docente con siete miembros, y que disponga del presupuesto necesario para reunirse en forma presencial y regular.
2. Que las y los integrantes de esta Comisión puedan justificar sus inasistencias a los centros educativos, como establece el Estatuto del Funcionario Docente.
3. Que la Comisión Permanente aborde la política de concursos y el análisis del EFD y las posibles modificaciones que se están llevando a cabo en el marco del avance de la Transformación Educativa.
4. Solicitar a las autoridades del CODICEN de la ANEP, que las delegadas y los delegados de ATD concurren a las instancias de la Comisión que trata la reforma del EFD en la órbita del CODICEN.
5. Buscar los mecanismos necesarios para articular la Comisión Permanente con la ATD de CFE para continuar analizando la Transformación Educativa en la Formación Docente.

VOTACIÓN en particular del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	64	6	0
Departamental	244,8	2,2	0
Resultado	AFIRMATIVO		

Referencias

- ANEP. CFE (2021). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la Educación en Uruguay*. Pp. 56-59.
- BATTEGAZZORE, Maria Luisa (2022). *Uruguay en el reino de la competencia*. Recuperado de: <http://kalewche.com/uruguay-en-el-reino-de-la-competencia/> [24/02/2023]
- BONILLA-MOLINA, Luis. (2016). *Apagón Pedagógico Global. Las reformas educativas en clave de resistencias*. Recuperado de: https://cdn.vientosur.info/Vscompletos/vs_0147.pdf Revista Vientosur, 147. Pág. 93. [22/02/2023]
- BRUNS, B.; LUQUE, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*.
- HIRTT, Nico (2013). *Educar y formar bajo la dictadura del mercado de trabajo*. Con-Ciencia Social. 17. Pp. 39-54.
- LEWKOWICZ, Ignacio. (2006). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Ed. Paidós. Pág. 19.
- MESA PERMANENTE DE ATD NACIONAL DEL CFE (2022). *XXIX Asamblea Nacional de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. Pp. 93; 109.
- MESA PERMANENTE DE ATD DE LA DGES (2018). *XXXVIII Asamblea Nacional Ordinaria*. Pág. 57.
- MESA PERMANENTE DE ATD DE LA DGES (2019). *XXXIX Asamblea Nacional Ordinaria*. Pág. 67.
- MESA PERMANENTE DE ATD DE LA DGES (2022). *I Asamblea Nacional Extraordinaria*. Período 2019-2021. Pág. 49.
- NUÑEZ, P.; REVELLO, Á.; SOSA, G (2022). *Los que llaman blanco a lo negro*. Recuperado de: <https://brecha.com.uy/los-que-llamanblanco-a-lo-negro/> [23/02/2023]
- RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Editorial Anagrama. Pp. 40-41.
- THE WORLD BANK. (2021). *Strengthening pedagogy and governance in uruguayan public schools project*.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid. Ediciones Morata. Pág. 76.

Normativa

- Ley N° 19889 de 2020. Ley de urgente consideración. 9 de julio de 2020. IMPO.
- Memo 16/2007 [A.N.E.P] Propuesta de modificación del Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP. 30 de agosto del 2017.
- Ordenanza 45. Acta 68. Resolución 9 [CODICEN de la ANEP]. Estatuto del Funcionario Docente. 20 de diciembre de 1993 y modificaciones de agosto de 2015.
- Resolución 1238/022. Acta N° 18 [A.N.E.P] En la cual se aprueba el calendario para la formación de docentes, Inspectores y Directores respecto a la implementación de la transformación curricular. 8 de junio del 2022.
- Resolución 3169/022. Acta N°12 [CFE]. Sobre el plan 2023 para la formación de grado de los educadores. 8 de diciembre del 2022.

Anexo

1. El artículo 163, de la Ley N° 19889, dice: "(Del estatuto docente y del funcionario no docente). (Del estatuto docente y del funcionario no docente).- Sustitúyese el artículo 69 de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, por el siguiente:

"ARTÍCULO 69. (Del estatuto docente y del funcionario no docente).- El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), previa consulta a las Direcciones Generales respectivas y al Consejo de Formación en Educación, aprobará los estatutos de docentes y de funcionarios no docentes, de acuerdo a las siguientes bases:

A) Para el ejercicio de cargos docentes, administrativos y de servicio será preciso acreditar dieciocho años de edad cumplidos y estar inscriptos en el Registro Cívico Nacional, sin perjuicio de lo establecido por el artículo 76 de la Constitución de la República.

B) Los maestros responsables de grupos, maestros inspectores y directores de Educación Inicial y Primaria deberán poseer el respectivo título habilitante. En Educación Media el título habilitante será condición indispensable para acceder a la efectividad en cargos u horas de docencia directa. La ANEP desarrollará acciones tendientes a que los funcionarios que ejerzan actividad docente obtengan el título correspondiente a través de programas diseñados a tal efecto.

C) El sistema de concurso será de precepto para ocupar en efectividad cualquier cargo docente, así como será obligatorio para el ingreso y ascenso del personal administrativo.

D) A los efectos de la carrera docente se considerarán la titulación, la evaluación del desempeño en el aula, la actuación (asiduidad y puntualidad), el compromiso con el proyecto del centro, la antigüedad y los cursos de perfeccionamiento o posgrado, así como las publicaciones e investigaciones realizadas por los docentes en un marco general de no discriminación y de respeto a los derechos adquiridos.

E) La destitución de los funcionarios solo podrá ser resuelta por causa de ineptitud, omisión o delito, previo sumario administrativo durante el cual el sumariado haya tenido oportunidad de presentar sus descargos, articular su defensa y producir prueba".

2. El artículo 193 de la Ley N° 19889 dice: "(De los estatutos del personal docente y no docente).- El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) establecerá el estatuto de sus funcionarios docentes y no docentes en el marco del artículo 204 de la Constitución de la República, de conformidad con las bases contenidas en los artículos 58 a 61 de la misma y con las siguientes reglas fundamentales, que se declaran de interés general:

A) Las normas estatutarias de los funcionarios docentes y no docentes de la ANEP definirán con claridad sus derechos, deberes y garantías funcionales, cuyo conocimiento público será asegurado mediante su publicación en lugar destacado del sitio web institucional u otros recursos tecnológicos pertinentes.

B) En caso de modificación de las normas estatutarias o de creación de regímenes especiales, se recabará la voluntad de los funcionarios, que podrán optar por permanecer en el régimen anterior o pasar a regirse por el nuevo. Quienes optaren por el nuevo régimen podrán ejercer el derecho de volver al anterior hasta haber transcurrido un plazo máximo de tres años contados desde formalizada su opción, procediéndose a la recomposición de la carrera funcional, de corresponder. Cumplido dicho plazo, la incorporación al nuevo régimen sujetará al funcionario a las condiciones del mismo que se hallaren vigentes a esa fecha, así como a las que se establecieren en el desarrollo de sus disposiciones, en un marco de estricto respeto a los derechos adquiridos y a las disposiciones constitucionales y legales aplicables.

C) Todo nuevo régimen podrá aplicarse a los centros educativos públicos actuales, a un subconjunto de los mismos o a los que se creen. En cualquier caso, todos los funcionarios docentes y no docentes de un centro educativo quedarán alcanzados sin excepción por el régimen definido para el mismo.

D) El Consejo Directivo Central de la ANEP podrá establecer compensaciones o complementos salariales y otros beneficios, atendiendo a circunstancias como la ubicación geográfica del lugar de trabajo, el contexto socio cultural en el que funciona el establecimiento o el cumplimiento de metas de política pública definidas en cada caso, de acuerdo con las atribuciones constitucionales y legales atribuidas al efecto.

E) El Consejo Directivo Central de la ANEP, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41 de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, fomentará la conformación de planteles estables, con permanencia de funcionarios y concentración de carga horaria en un mismo centro educativo, pudiendo delegar estas atribuciones en las Direcciones Generales de los subsistemas educativos (o, en su caso, en el Consejo de Formación en Educación), las que podrán ser delegadas a su vez en las direcciones de los centros educativos.

F) El Consejo Directivo Central de la ANEP 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. También podrá delegar esta atribución en las Direcciones Generales, o en las direcciones de los centros educativos, con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación impartida. Esta facultad deberá ejercerse en el marco de un estricto respeto al principio de no discriminación.

G) El Consejo Directivo Central de la ANEP, en el marco de sus competencias, podrá establecer mecanismos que permitan optimizar el uso de los espacios educativos disponibles con el fin de ampliar el tiempo pedagógico, pudiendo combinar modalidades y niveles educativos de los diferentes subsistemas.

H) Sin perjuicio del derecho a la licencia anual reglamentaria, los funcionarios docentes y no docentes de la ANEP podrán ser convocados durante períodos vacacionales para cumplir tareas de evaluación de alumnos de acuerdo con los Reglamentos de Evaluación y Pasaje de Grado, o para acompañamiento de estudiantes e instancias de desarrollo profesional, entre otras.

COMISIÓN DE PRESUPUESTO

Maldonado, 22 al 26 de febrero de 2023

Integrantes

Presidente: Leonardo Dalmao (Salto)

Secretarios: Matías Berger (Salto)

Valeria Luna (Montevideo)

Dariela Leivas (Salto)

Fátima Leivas (Salto)

Julia Núñez (Artigas)

María Noel Cabezas (Artigas)

Eliana Silva (Artigas)

Nilda Arregín (Artigas)

Eduardo Nizarala (Rivera)

Fabián Marenales (Lavalleja)

Istra Acasuso (Montevideo)

Horacio Acuña (Paysandú)

Sergio Fernández (Canelones)

Ramiro López (Salto)

Luis Raineri (Salto)

Leonor Berná (Canelones)

Gustavo Domínguez (Treinta y Tres)

Fabián Claro (San José)

Pablo Márquez (Salto)

Pablo Martino (Soriano)

Juan Andrade (Montevideo)

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	71	0	5
Departamental	236,2	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		

VOTACIÓN en particular del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	71	0	5
Departamental	246,2	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		

La comisión se reúne con el Prof. Walter Fernández Val, integrante del equipo de trabajo del Consejero electo por los docentes, Prof. Julián Mazzoni. Luego de la elección de presidente y secretarios se comienza con el trabajo.

1. Introducción

La evolución económica global reciente ha estado jalonada, desde 2007-2008 a la fecha, por sucesivas crisis que han producido reacciones diversas en las élites

dominantes. Conforme se va despejando el panorama que los efectos económicos de la pandemia dejaron, se hace visible un debate sobre qué camino adoptará el centro del capitalismo: más monetarismo en la macroeconomía y proliferación de Tratados de Libre Comercio, o una vuelta a políticas neokeynesianas con inclinaciones proteccionistas (en esa dirección fue el último Discurso de la Unión del presidente norteamericano J. Biden, el 7 de febrero pasado).

La disyuntiva aún no se muestra tan categórica y es posible que la síntesis se produzca más por una combinación de estos factores que por la opción por uno de estos extremos. A todo esto se suma la incertidumbre que genera el rol que desempeñará China en la geopolítica mundial.

El modelo de negocios dominante de los gigantes económicos corporativos, basado en la superproducción y la distribución *just in time*, se vio afectado por las complicaciones ocasionadas al transporte global producto de la pasada pandemia (escasez de contenedores, almacenes saturados, congestión portuaria, explosión del precio del transporte marítimo, bloqueos de vías de comercio neurálgicas, entre otras). A esto se le debe sumar el cierre de un ciclo de bajos precios en los mercados globales de petróleo y las consecuencias sobre los precios de la energía y las materias primas que el enfrentamiento OTAN-Rusia provoca. La coyuntura económica postpandemia parece repetir un escenario de *estanflación* (una combinación de estancamiento productivo y suba generalizada de precios) que amenaza con producir un aumento de la desigualdad y peores condiciones materiales de existencia para los pueblos de nuestro continente.

De todas maneras, el orden económico neoliberal vigente desde la década de 1970 mantiene constantes las tasas de acumulación de capital, concentrando cada vez más ingresos en las grandes corporaciones transnacionales, algunas de las cuales generan más producto que economías nacionales enteras. Las grandes masas siguen postergadas, sin embargo, aumentando la desigualdad y la pobreza extrema, fenómenos que toman un cariz urgente en nuestra región, la más desigual del planeta. David Harvey (2005) caracterizó esta etapa como una nueva fase en la expansión imperialista occidental, en la que la acumulación se produce por desposesión y se da un avance mercantilizador sobre ámbitos en los que el mercado no entraba hasta ese momento (por ejemplo, el educativo)¹⁹. Dicha penetración por desposesión implica, entre otras cosas, una pérdida de soberanía y la imposición de un pensamiento hegemónico de que solamente existe una forma de hacer las cosas en economía.

¹⁹ Harvey, D. (2005). El "nuevo" imperialismo : acumulación por desposesión, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>

Las consecuencias de este modelo de acumulación, llevadas al extremo, pueden traer aparejados efectos irreversibles en el horizonte, entre los cuales la proliferación de movimientos de ultraderecha, la proximidad del “punto de no retorno” en cuanto a la crisis ambiental o las amenazas a la soberanía alimentaria de grandes porciones de la humanidad (los millones de “descartables” para la doctrina ultraliberal) son lamentablemente escenarios cada vez más plausibles²⁰.

2. De la teoría del capital humano al New Public Management

En enero de este año el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) organizó un evento en su sede en Washington DC., denominado “Habilidades para la juventud. Invertir en el capital humano de América Latina y el Caribe”²¹. De acuerdo a sus organizadores, nuestro continente enfrenta un panorama que cambia rápidamente y “los jóvenes carecen de las habilidades que necesitan para tener éxito”. Por lo tanto, se requiere instrumentar una educación que permita “adquirir las habilidades fundacionales y transversales para reinventarse a lo largo de la vida”. Con base en este razonamiento, la educación debe estar articulada a un mercado laboral que demanda sujetos que puedan “navegar el mundo digital y convertirse en actores productivos que promuevan la innovación”²².

Estas premisas orientadoras para dirigir las “inversiones en capital humano en la región” son las mismas que sustentan filosóficamente la estructura presupuestal de la actual Transformación Curricular Integral (TCI). En medio de expresiones de deseo, plenas de autoconfianza y éxito asegurado, emparentadas con el recetario del *coaching* y el *self management*, aflora el núcleo ideológico de la reforma educativa en curso en nuestro país:

“En el marco de una intensa campaña para imponer la idea de que el problema de la educación son los docentes, su desprestigio, su falta de capacitación, la pérdida de su vocación, tiene mucho sentido suponerlos destinatarios adecuados de este tipo de propuestas, que subordinan lo educativo a los giros efectistas del mercado. La educación emocional piensa al mundo escolar como si se guiara por los mismos

²⁰ De acuerdo a datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), en el año 2021 40,6% de la población latinoamericana (268 millones de personas) enfrentó inseguridad alimentaria moderada o grave. Esto supuso casi 30 millones más de personas con inseguridad alimentaria grave en relación a 2019.

²¹ Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QuhKJnC7HKY&t=1545s>

²²<https://www.summaedu.org/habilidades-para-la-juventud-invertir-en-america-latina-y-el-capital-humano-del-caribe/>

valores de la jungla corporativa en la que gurúes y coaches pueden implementarla con éxito.” (Brailovsky, 2018)²³

Podríamos agregar aquí, para el caso uruguayo, en simetría con las figuras de gurúes y coaches, la de los mentores. Continúa señalando Brailovsky:

“Y sin embargo, aunque parezca un sinsentido, se trata de un enfoque que ocupa un lugar importante en las políticas públicas actuales, junto con todo un conjunto de ideas relacionadas, que apelan al funcionamiento cerebral, al modelo del emprendedor comercial, a una ideología de la infinita adaptabilidad ante el mundo cambiante, a la exaltación de las tecnologías y los entornos virtuales en detrimento de las relaciones humanas, al desprecio del pensamiento crítico por ser ‘negativo’.” (Brailovsky, 2018)

En la XL ATD Nacional de mayo de 2022 ya alertamos sobre el origen de este proceso. El pensamiento económico liberal conservador norteamericano de mediados del siglo pasado desembarcó en las ciencias políticas y en la pedagogía a través 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...”²⁴, que implica la utilización de las Matemáticas, la Estadística y el análisis de datos económicos para la explicación de otros fenómenos sociales, con una perspectiva racional orientada a los costos y beneficios.

Así, desde esa mirada, se financia un proyecto educativo portador de un sujeto atomizado, un individuo hedonista, un emprendedor de sí mismo. Se espera que el educando realice elecciones racionales para maximizar un objetivo individual, usualmente asociado a mejorar sus condiciones de empleabilidad, para una eficaz inserción en el mercado laboral.

²³ BRAILOVSKY, D. Fisuras de la “pedagogía UniCABA” en BORDES, NOVIEMBRE DE 2018-ENERO DE 2019. REVISTA DE POLÍTICA, DERECHO Y SOCIEDAD

²⁴ XL ATD Nacional, mayo de 2022, p. 47

La filósofa y politóloga norteamericana Wendy Brown lo expresa claramente cuando afirma que “los sujetos, incluidos los sujetos ciudadanos, se configuran a partir de la métrica de mercado de nuestro tiempo como capital humano de autoinversión. El capital humano no está guiado por sus intereses, como el homo oeconomicus del pasado; tampoco es el sujeto liberal clásico, libre de hacer su vida y elegir sus valores según su voluntad. Por el contrario, el capital humano está restringido a la autoinversión en formas que contribuyan a su apreciación o, al menos, que eviten su depreciación...”²⁵.

El contexto que justifica estas decisiones es uno que se presenta en constante cambio, hacia un futuro de incertidumbre. Atrás quedó el “empleo para toda la vida”. Según este modelo, cada uno debe ser emprendedor para ganarse el sustento, adaptable a los cambios de lugar y trabajo constante.

Pero paradójicamente estos cambios son constantemente registrados como externos a los sujetos, así como inevitables e irreversibles. No existe en este paradigma ningún horizonte de un posible cambio social y de transformación de la realidad; no hay otro mundo posible más que el que ofrece el neoliberalismo triunfante. La educación basada en competencias supuestamente debe fortalecer las condiciones de adaptabilidad de los sujetos a esa incertidumbre, porque la concepción de ciudadano que maneja es una que carece de agencia propia y transformadora, enajenado de su condición de clase, de su perfil colectivo.

La actual TCI es un capítulo más en la larga serie de intervenciones presupuestales que han venido instalando en la educación pública de nuestro país esta teoría del capital humano, a través de préstamos provenientes de organismos internacionales de crédito como el Banco Mundial o el BID.

Si el problema que radica allí fuera estrictamente financiero, sería posible interrumpir sus efectos con la sencilla voluntad política de hacerlo. Sin embargo, como lo hemos venido denunciando históricamente, las consecuencias negativas para nuestros países se manifiestan en dos dimensiones: primero, en las orientaciones pedagógicas que se han ido adoptando en las pasadas décadas, en el marco de las reformas educativas neoliberales globales; y en segundo término, en las lógicas de privatización y mercantilización en los sistemas de educación públicos.

En la actual administración gubernamental, desde la formulación de la LUC y los sucesivos mensajes presupuestales y rendiciones de cuentas aprobados por la coalición multicolor, no solamente asistimos a un brutal recorte de libertades,

²⁵ Brown, Wendy (2015), p. 193.

participación y recursos materiales para dignificar la educación pública. También se completó la instalación de un nuevo paradigma de gerenciamiento de la cosa pública, especialmente visible en la ANEP.

La Nueva Gestión Pública originada en el mundo anglosajón (de donde surge el término *New Public Management*), traducida como nueva gerencia o nuevo gerenciamiento público, es un paradigma global de manejo de lo público que propone crear una cultura organizacional conforme a la lógica empresarial y de negocios privados dentro del aparato del Estado. Su esquema conceptual constituye la sustancia básica del neoliberalismo: la introducción de mecanismos de competencia de mercado en el sector público, los procesos de privatización y la disminución del gasto gubernamental, con la consiguiente reconversión del ciudadano en un “cliente.”

Según el investigador mexicano Omar Guerrero, esta renovada esencia empresarial dentro del gobierno, resulta de un proceso conformado por dos etapas: una primera de *exoprivatización* del Estado, por la cual se transfiere la producción de bienes y servicios públicos a la administración privada, y una segunda fase de *endoprivatización*, en la que se sustituye la administración pública de los asuntos nacionales por las ideas, metodologías y técnicas de la gerencia privada²⁶.

La racionalidad administrativa del neogerenciamiento se manifiesta preocupada por la modernización y eficiencia estatal, poniendo énfasis en una asignación de recursos mediada por el control de resultados. Es decir, una política orientada por objetivos y metas, con estándares de rendimiento e indicadores de éxito.

Una muestra de esta política puede verse en la creación de dos Direcciones Ejecutivas dependientes directamente del CODICEN, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas y la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional. La Circular 56/2020 de CODICEN que crea la primera de ellas, a cargo de la Dra. Adriana Aristimuño, está orientada al “diseño, elaboración, instrumentación, desarrollo y evaluación del conjunto de las políticas públicas de educación”. En sus consideraciones se sostiene el firme propósito de concretar una estructura organizacional que permita “un accionar profesional, eficiente y eficaz” y “mejorar la asignación, distribución y utilización de los recursos”. Asimismo se manifiesta que “la ANEP ha establecido lineamientos estratégicos para el cumplimiento de sus cometidos (...) por lo que la mejora en el diseño, la ejecución, monitoreo y evaluación de las políticas educativas resulta un imperativo para una buena administración pública que además de redimensionar su

²⁶Omar Guerrero en <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.246.90269>. Un planteo similar lo podemos encontrar en “El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas” (2019) , Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M, Sánchez, E. y Sanguinetti, M., Internacional de la Educación.

actuación en clave sistémica, optimice la asignación y uso de los recursos públicos que la sociedad en su conjunto invierte en la educación”.

Otra característica de este paradigma es la concepción de las direcciones como “gestoras” de las instituciones de enseñanza, en el marco de una supuesta “autonomía de los centros”. Una muestra paradigmática en este sentido son los centros educativos María Espínola (CME). Estas instituciones trabajan centradas en la elaboración o reelaboración de un proyecto de centro contextualizado, que debería expresar los grandes objetivos y logros a alcanzar en un período de tres años. Esta herramienta se complementa con una guía de autoevaluación institucional (con sus diversos componentes y metodología) y un plan de mejora.

En el “Monitoreo de la implementación de esta modalidad” de julio de 2022 se puede observar la prioridad asignada a la gestión institucional, no solo por el trabajo en los diseños operativos del Proyecto de Centro, sino por la centralidad de las figuras de acompañamiento externo: “facilitadores de gestión que orienten y promuevan la gestión institucional para el cambio y la mejora”. Además se incorpora un coordinador de enseñanza, un coordinador de actividades y participación y un profesor de tecnología e innovación, que no tienen por qué ser docentes. Para consustanciar a todos los docentes con este modelo educativo, se organizan diversos cursos como: “la propuesta educativa de los CME”; “Herramientas de gestión”; “Recorridos de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)”; “Liderazgo y procesos de cambio en educación”; “Sistemas de información para la toma de decisiones”; “Evaluación de aprendizajes a nivel macro”; “Convivencia escolar e involucramiento familiar”. Para estos cursos se estima que cada profesor debe dedicar unas cinco horas semanales a esta tarea.²⁷

3. Presupuesto de la ANEP 2020-2024

A nivel nacional el discurso del gobierno ha recurrido a los efectos tanto de la pandemia como de la crisis mundial (vinculada, entre otros motivos, a la guerra en Ucrania) para realizar un recorte presupuestal y una rebaja salarial. En un año de crecimiento del PBI del 5%, y de ganancias récord en el sector agroexportador, la pobreza infantil trepó desde el 16,1% entre enero y junio del 2021 a 22,5 % en igual período del 2022.²⁸ Este proceso evidencia que el crecimiento económico no “derramó” hacia los sectores populares, materializando una transferencia de riqueza de los trabajadores hacia el capital.

²⁷<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/Centros-m-espino-la/Monitoreo%20M-ari%CC%81a%20Espino-la%202022%20v2.pdf>

²⁸ El Observador. 29 de setiembre de 2022.

En este contexto social y económico del país se plantea una reforma educativa sin destinar mayores recursos. En contraposición a las recomendaciones mundiales, se pretende una “transformación integral” reduciendo la inversión en el sistema de educación pública.

Frente al relato de las autoridades constatamos en nuestros liceos que las condiciones edilicias se deterioran, faltan equipos multidisciplinarios y personal administrativo y de servicio, se suprimen grupos y horas. Mientras la Dirección General de Educación Secundaria se jacta de su eficiencia ahorrando y devolviendo partidas no ejecutadas a la Administración Central, cada vez son más los estudiantes con serias carencias materiales (alimenticias, vivienda, salud, etc.). Los docentes hemos financiado copas de leche, almuerzos, meriendas, canastas solidarias, donaciones de vestimenta y artículos escolares sin el apoyo de la ANEP, saliendo de nuestro propio salario, ese mismo que fue reducido y financia la TCI.

Tal como lo habíamos enunciado en la XL ATD Nacional Ordinaria la Enseñanza Secundaria se mercantiliza utilizando parámetros y modalidades de gestión empresarial observando a nuestros estudiantes como un eslabón más de la producción de mercadería, preparándolos para ser competentes en la cadena productiva y no formándolos como seres críticos y autónomos.

De acuerdo al siguiente cuadro sobre la asignación, ejecución y no ejecución del Presupuesto de la ANEP (en pesos uruguayos), “...se observa que se registró una disminución del presupuesto acumulado de 6.637 millones de pesos en los dos primeros años de gobierno. Una reducción de más de 150 millones de dólares”²⁹. De la suma de lo no ejecutado se obtienen 4.449 millones de pesos que no se utilizaron por parte de la DGES.³⁰

Cuadro 1. Asignación y ejecución presupuestal de ANEP

AÑO	ASIGNACIÓN	EJECUCIÓN	%	NO EJECUTADO
2019	85.345.571.519	84.444.287.618	98,9	901.283.901
2020	83.393.689.404	81.845.867.082	98,1	1.547.822.322
2021	82.406.639.117	80.406.331.188	97,6	2.000.307.929

El siguiente cuadro muestra lo solicitado por la administración en cada uno de los artículos establecidos dando como valores fijos y constantes en los años 2023 y 2024.

²⁹ Presentación sobre “Rendición de cuentas y salarios” del prof. Walter Fernandez Val, febrero 2023.

³⁰ Se tomó 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; la Ley N° 19.924, artículos: 564 y 569, y la Ley N° 20.075, artículo 373 (inciso 23 correspondiente al rubro 0 y el 25 Rendición de cuentas ejercicio 2022), octubre 2022, destinado a la ANEP.

Cuadro 2. Articulado con costo solicitado por ANEP en su proyecto de Rendición de Cuentas

Artículo	2023	2024
Artículo 1.- Recursos para financiar el pasaje de grado por concurso en educación media para el fortalecimiento de la carrera docente	73.956.012	147.912.023
Artículo 2.- Fortalecimiento de equipos de dirección de centros educativos y de supervisión.	310.987.967	310.987.967
Artículo 3.- Inequidades salariales	286.000.000	286.000.000
Artículo 4.- Actividades de investigación en el marco de una carrera docente de rango universitaria	5.000.000	5.000.000
Artículo 5.-Transformación curricular integral en toda la Administración	477.740.528	530.740.528
Artículo 6.- Servicios personales y gastos asociados a los Centros María Espínola en la educación media	163.791.242	375.737.024
Artículo 7.- Gastos asociados a la extensión del tiempo pedagógico en centros urbanos de primaria más vulnerables	57.940.000	149.210.000
Artículo 8.- Servicios Personales asociados a nueva obra edilicia	250.327.306	404.206.275
Artículo 9.- Financiamiento de Servicios Personales de Polos y Anexos, Centros Educativos Asociados y Nocturnidad.	366.357.416	366.357.416
Artículo 10.- Auxiliares de servicio	92.732.249	92.732.249
Artículo 11.- Infraestructura edilicia	200.000.000	200.000.000
TOTAL	2.284.832.720	2.868.883.482

El Poder Ejecutivo en su proyecto de Ley de Rendición de Cuentas (inciso 25, artículo 373, e inciso 23, artículo 460), aprobado por el Parlamento, otorga 67,66% de los fondos solicitados por ANEP para el año 2023, y 68,53% para el año 2024, **no asignándole un tercio de la ya muy magra solicitud del Ente.**

A nivel salarial, en la cláusula 4 del acuerdo CSEU-ANEP se establecen los siguientes ajustes salariales:

Cuadro 3. Cláusula 4 acuerdo CSEU-ANEP

FECHA	RECUPERACIÓN	INFLACIÓN PROYECTADA	CORRECTIVO POR INFLACIÓN
1º Enero 2022	1,2 %	5,8 %	X
1º Enero 2023	2 %	6,7 %	2,35 %
1º Enero 2024	1,5 %	✓	✓
1º Enero 2025	1 %	✓	✓

Fuente: Prof. Walter Fernández Val - Equipo del Consejero electo Julián Mazzoni

Cuadro 4. Aumento general en ANEP y aumentos para cargos por convenio

AUMENTO GENERAL EN ANEP	9,22%
AUMENTOS PARA CARGOS POR CONVENIO (incluye el aumento general):	
<i>Inspectores, Directores, Subdirectores</i>	12,80%
<i>Adscriptos, Ay. Preparador, Coordinadores POP de la DGES y la DGETP</i>	
<i>Cargos de 24 horas</i>	13,97%
<i>Cargos de 33 horas</i>	14,21%
<i>Maestro Escuela de Tiempo Completo (promedio grados 1 a 7)</i>	10,98%
<i>Maestro Escuela Especial - 30 hs</i>	
<i>Grado 6</i>	10,53%
<i>Grado 7</i>	10,48%
<i>Maestro único Escuela Rural mal ubicada - 40 hs (promedio grados 1 a 7)</i>	10,49%
<i>Maestro Escuela Rural mal ubicada - 25 hs</i>	
<i>Grado 6</i>	10,10%
<i>Grado 7</i>	10,06%
<i>Prof. Agrario Jefe de Producción - Profesor Agrario Nivel Superior (promedio grados 1 a 7)</i>	10,95%
<i>Mtro. Manualidades Agrarias - Profesor Agrario Experto (promedio grados 1 a 7)</i>	10,83%
<i>Mtro Técnico Jefe Internado - Instructor Agrario (promedio grados 1 a 7)</i>	10,53%
<i>Ayudante Internado (promedio grados 1 a 7)</i>	10,34%

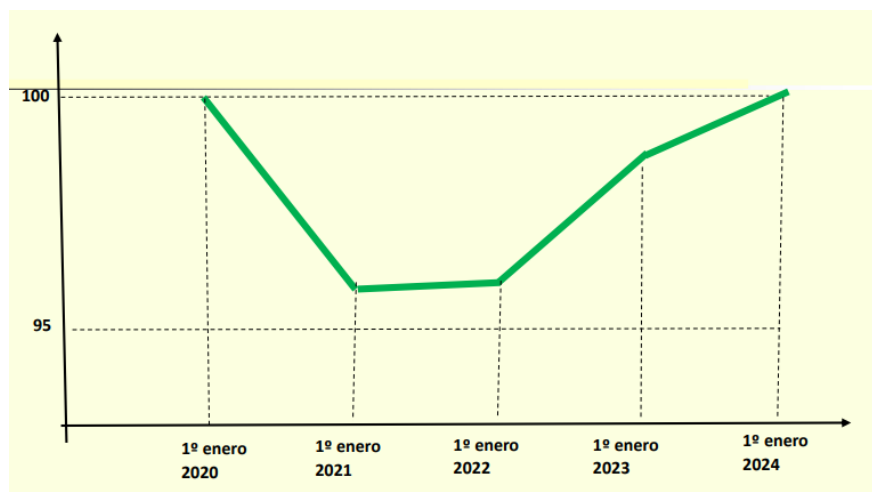
Fuente: Prof. Walter Fernández Val - Equipo del Consejero electo Julián Mazzoni

Según los datos oficiales a enero del 2022, se logra una recuperación de un 1,2%, con una inflación proyectada del 5,8%, no asignándose un correctivo por inflación. En julio de 2022, se otorga un ajuste del 2% a cuenta del correctivo por inflación a realizarse en enero del 2023, una recuperación del 2%, una inflación proyectada de 6,7% y un correctivo por inflación de 2,35% (el cual ya fue asignado en julio de 2022). Teniendo

en cuenta que la inflación real de 2022 fue de 9,41%, igualmente se registra una pérdida salarial anual de 0,19%.

En contraposición a la recuperación salarial promocionada por el gobierno, los ingresos docentes terminarían al final de este período en los niveles de 2019 (ver gráfica abajo). En realidad, lo que se plantea es una recuperación salarial de lo perdido en este período, no un aumento del salario real. Estamos, pues, ante una falacia escandalosa que pretende establecer que hubo un aumento salarial real cuando en los hechos nos deja en el mismo punto de partida del año 2019 ocultando, además, que se ha operado una sustracción del salario docente, que equivale en total a un salario mensual por año, aproximadamente. Es decir, todo un período de gobierno de pérdida salarial acumulada en un contexto de crecimiento del PBI.

Gráfico 1. Evolución salarial al 1° de enero de 2024



Fuente: Prof. Walter Fernández Val - Equipo del Consejero electo Julián Mazzoni

Por otra parte, se ha producido una disminución de horas docentes. De acuerdo a los datos de los Aportes Personales al BPS por parte de la ANEP, entre marzo de 2020 y marzo de 2021, es inocultable este recorte. Según datos de la Cooperativa Comuna, Secundaria pagó \$15.387.014 menos de Aportes Personales al BPS. Esto implica un ahorro en Masa Salarial de \$78.907.764. Si tomamos en cuenta que el sueldo de un/a docente titulado/a, grado 1 de Primer Ciclo, con 20 horas era de \$37.270,03, entonces el recorte representa unas 2.117 unidades docentes de 20 horas semanales. Es decir, se recortaron más de 40.000 horas por semana.³¹

³¹ Cooperativa Comuna (2022), "Rendición de cuentas" en <https://cooperativacomuna.uy/>

Después de analizar los fundamentos ideológicos y filosóficos de los mensajes presupuestales, y mirar detenidamente las cifras reales de los mismos, no quedan dudas de que nos encontramos ante un ajuste regresivo en el presupuesto de la Educación Pública uruguaya, con el agravante de que, como mencionamos más arriba, somos todas/ todos las/ los docentes quienes con su pérdida de salario real financiamos el costo de la reforma educativa.

PROPUESTAS DE LA COMISIÓN

- 1) Que se apruebe un Presupuesto acorde a las necesidades del sistema educativo público que, considerando parámetros internacionales, debería ser de un 6% del PBI para ANEP-UDELAR y un 1% para investigación como mínimo.
- 2) Que la DGES incorpore en su mensaje presupuestal un rubro específico en la ley de Presupuesto que garantice el funcionamiento de la Asamblea Técnico Docente: la realización de una ATD Nacional Ordinaria de siete días y una eventual Asamblea Extraordinaria de cuatro días, así como el funcionamiento de las Comisiones Permanentes.
- 3) La creación de una Comisión Permanente de Presupuesto integrada por hasta siete miembros y sus respectivos suplentes. Asignación de los recursos correspondientes para asegurar el funcionamiento de forma presencial y continua de la citada comisión.
- 4) Encomendar a la Comisión Permanente el seguimiento presupuestal de la Reforma Educativa.

VOTACIÓN en particular del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	71	0	5
Departamental	246,2	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		

Bibliografía y fuentes consultadas

- ANEP (2021), Monitoreo de la implementación de la modalidad Centros Educativos María Espínola, en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/campanas/Centros-m-espino-la/Monitoreo%20Mari%CC%81a%20Espino%CC%81nola%202022%20v2.pdf> [Recuperado el 23 de febrero de 2023].
- ATD DGES (2022), Maldonado, 17 al 21 de mayo de 2022.
- BRAILOVSKY, D. Fisuras de la “pedagogía UniCABA” en BORDES, NOVIEMBRE DE 2018-ENERO DE 2019. REVISTA DE POLÍTICA, DERECHO Y SOCIEDAD
- Brown, Wendy (2015), “El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo”, Ed. Malpaso, Barcelona.
- Cooperativa Comuna (2022), “Rendición de cuentas”, recuperado de <https://cooperativacomuna.uy/> el 23 de febrero de 2023.
- Dufrechou, H., Jauge, M., Messina, P., Oroño, M, Sánchez, E. y Sanguinett, M., (2019= “El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas” Internacional de la Educación.
- El Observador. 29 de setiembre de 2022. <https://www.elobservador.com.uy/nota/fuerte-suba-de-la-pobreza-infantil-que-llego-al-22-5-durante-el-primer-semester--202292918629> [Recuperado el 23 de febrero de 2023).
- Guerrero, Oscar (2019). “Neoliberalismo y neogestión pública”. Read. Revista Eletrônica De Administração (porto Alegre), 25(READ. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre), 2019 25(2)). <https://doi.org/10.1590/1413-2311.246.90269>
- Harvey, D. (2005). “El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión”, en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Odriozola Guitart, Silvia (2008), “Análisis crítico de la teoría del capital humano: apuntes para una concepción alternativa para la construcción del Socialismo”, en Economía y Desarrollo, 143, 237-268 [fecha de consulta 24 de febrero de 2023]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425541312011>
- SUMMA-BID, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe. “Habilidades para la juventud en América Latina y el Caribe” <https://www.summaedu.org/habilidades-para-la-juventud-invertir-en-america-latina-y-el-capital-humano-del-caribe/>
- UruguayXXI (2022), “Informe anual de comercio exterior elaborado por el Departamento de Inteligencia Competitiva de Uruguay”. <https://www.uruguayxxi.gub.uy/es/centro-informacion/articulo/informe-anual-de-comercio-exterior-de-uruguay-2022/>

INFORME DE LA COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS, CICLO BÁSICO, BACHILLERATO Y POLÍTICAS DE LENGUA

Maldonado, 22 al 26 de febrero de 2023

Integrantes

Presidencia: Baneira, Pablo (Canelones)

Secretaría: Hornos, Natalia (Colonia) y Cabrera, Robert (Canelones)

Rivero, Laura (Rocha)	Abogado, Cecilia (Soriano)
Oddone, Julio (Montevideo)	Olesker, Nicolás (Montevideo)
Drömer, Federico (Montevideo)	González, Nelson (Tacuarembó)
Goñi, Bernardo (San José)	Ferreira, Álvaro (Maldonado)
Fonseca, Natalia (Salto)	Hellbusch, Gustavo (Colonia)
Slamovitz, Marcel (San José)	La Paz, Susana (Colonia)
Ventura, Matías (Salto)	González, José Luis (Colonia)
Cuña, Nicolás (Montevideo)	Severo, Ariel (Tacuarembó)
Guerra, M. José (Montevideo)	Silva, Rosario (Treinta y Tres)
Mallo, Mabel (Canelones)	Villalba, Dante (Canelones)
Ferrari, Hebert (Florida)	Leal, Ailton (Rivera)
Fagundez, Patricia (Rivera)	Morales, Adan (Soriano)
Clavell, Micaela (Montevideo)	Moreira, Gabriela (Salto)
Pintos Vida, Natalia (Rocha)	Albarenga, Andrea (Tacuarembó)
Palleiro, Aliné (Canelones)	Porteiro, Shirley (Montevideo)
Imperial, Adriana (Paysandú)	Lamas, Patricia (Paysandú)
Machado, Andrea (San José)	Olascuaga, Ethel (Treinta y Tres)
Lucía, Iliana (Maldonado)	Rinaldi, Magela (Durazno)
Ferreira, Richard (Río Negro)	Enciso, Pablo (Río Negro)
Acuña, Ruben (Rivera)	Dos Santos, Gabriela (Rivera)
Silvera, Claudia (Treinta y Tres)	Villegas, Schubert (Colonia)
Vitalis, Claudio (Colonia)	Ostocchi, Oscar (Colonia)
Zerpa, Lucas (Soriano)	Pons, Gabriela (Colonia)
Gutiérrez, Yamandú (Cerro Largo)	González, Andrea (Durazno)
Coimbra, Marcos (Artigas)	Rodríguez, Carolina (Montevideo)
Pereyra, Carol (Montevideo)	Olivera, Yamandú (Salto)

Ruiz Díaz, Evangelina (Montevideo)
Chocho, Soraya (Soriano)

Fernández, Grecia (San José)

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	83	0	0
Departamental	244,6	0	0
Resultado	AFIRMATIVO		

Régimen de Trabajo

La Comisión elige entre las delegadas y los delegados la presidencia y la secretaría. Se trabajó sobre las temáticas Ciclo Básico (EBI) y Bachillerato, funcionando en tres subcomisiones, una de ellas redactando su informe en minoría.

Estructura del informe:

A- SUBCOMISIÓN CICLO BÁSICO (EBI)

- I) Planes y programas
- II) Reglamento de evaluación del estudiante (REDE)
- III) Las lenguas en la EBI
- IV) Nuevas figuras en el marco de la Transformación Curricular Integral TCI

B- SUBCOMISIÓN BACHILLERATO

C - INFORME EN MINORÍA

A- SUBCOMISIÓN CICLO BÁSICO (EBI)

Dando continuidad al análisis sobre la EBI de la I ATD Nacional Extraordinaria del 23 al 26 de noviembre de 2022, que reúnen las consideraciones realizadas por parte del colectivo docente en las instancias de ATD liceales de todo el país, en el que queda claramente explicitada la caracterización que realizamos sobre esta Transformación Curricular Integral (TCI). A la luz de las modificaciones efectuadas por las autoridades de la educación en materia de I) Planes y Programas, II) Reglamentos de Evaluación del Estudiante, así como también la evidente incorporación de III) nuevas figuras docentes

que aseguraría la concreción de la reforma; definimos trabajar en la profundización de estas temáticas.

I) Planes y programas

Debido al escaso tiempo destinado al trabajo en comisiones para abordar una temática tan amplia como lo es “Planes y programas”, esta ATD resuelve realizar las siguientes puntualizaciones:

1. En este plano se evidencia la incoherencia entre los principios fundantes del Plan EBI en relación a la centralidad e integralidad del estudiante y la protección de sus trayectorias, en el entendido de que para este nuevo comienzo del año lectivo 2023 está prevista la aplicación de una transformación curricular integral en bloque para todos los grados a los que esta alcanza. Esto significa que los y las estudiantes que en el año 2022 cursaron 1ro y 2do de Ciclo Básico en su Plan Reformulación 2006, en el año 2023 se enfrentarán a un plan completamente nuevo en cuanto a currícula, metodología y evaluación, promoviendo a un grado que no condice con el tránsito educativo que vienen realizando, vulnerando el derecho del estudiante de culminar su trayectoria educativa en el plan en el que comenzó ¿Podemos hablar entonces de que los y las estudiantes son el centro de esta transformación? ¿Podemos desprender de estas definiciones que lo importante es dar continuidad al tránsito educativo? Por la vía de los hechos, queda demostrado que no.

2. En relación con el punto anterior, es relevante mencionar que así como el dispositivo informático utilizado para la protección de las trayectorias educativas (Módulo de asistencia estudiantil) que permitía visualizar y clasificar las inasistencias de las y los estudiantes y también UCDIE (Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa) se han visto en parte desarticulados como consecuencia del contexto de pandemia de Covid-19, pero también como resultado de una política de recorte presupuestal.

3. Con respecto al análisis general de los nuevos programas de asignaturas, dando continuidad al análisis que se viene realizando en las ATD anteriores, nos interesa hacer hincapié en lo que refiere a las bibliografías y recursos web recomendados, su falta de rigurosidad académica así como el evidente sesgo y arbitrariedad en su selección.

II) Reglamento de evaluación del estudiante (REDE)

En febrero de 2023 se publica en la web de La Dirección General de Educación Secundaria (DGES) la versión final del documento REDE, aprobado por resolución del

CODICEN n° 3305 del acta n°45 de fecha 21 de diciembre de 2022. Se procede a analizar el nuevo documento a partir de las consideraciones realizadas en el informe de la I ATD Extraordinaria de noviembre de 2022.

PARTE PRIMERA: Análisis del apartado "Fundamentos".

No se evidencian cambios sustanciales en este apartado en relación a la fundamentación y modelo pedagógico que impone este reglamento. En términos generales, se realizan modificaciones concretas de eliminación de términos que la ATD valoró como inadecuados en la forma de caracterizar sus postulados. Un ejemplo concreto es la desaparición (eliminación) del término "Innovación" que caracterizaba al documento al inicio de su fundamentación en la versión preliminar, dejando en su versión definitiva el énfasis en que esta transformación trasciende las miradas históricas respecto al abordaje de la educación.

En la versión definitiva no aparecen desarrollados los principios orientadores que sustentan el reglamento, así como tampoco las referencias de fuentes y bibliografía sobre los mismos.

PARTE SEGUNDA: Análisis del articulado.

En este apartado también se evidencian modificaciones entre sus versiones preliminar y definitiva. Las modificaciones consisten en aclaraciones a los cuestionamientos realizados por la I ATD Nacional Extraordinaria de noviembre de 2022 y en la incorporación de un capítulo aparte al final del mismo (Capítulo XI - Disposiciones específicas para la DGES) que incorpora artículos desconectados con la coherencia que debería presentar este reglamento.

En términos generales, una vez más destacamos la desconexión e incongruencia entre el aspecto discursivo presente en los documentos que orientan este reglamento y la aplicación efectiva del articulado que propone.

Se detalla el análisis del articulado:

- *Capítulo II - Derechos y obligaciones de los estudiantes.* Se mantiene la crítica al artículo 27 de la versión definitiva (art. 25 de la preliminar) en relación al desdibujamiento de los límites del acto educativo, instalando en la virtualidad otro campo de acción para la evaluación de las acciones de las y los estudiantes.

- *Capítulo III - Atención a la diversidad.* La ATD Nacional manifiesta la necesidad de potenciar y reforzar el rol de los equipos multidisciplinarios como recursos necesarios y específicos para la atención de la diversidad de los y las estudiantes en los centros educativos. La versión definitiva, lejos de reforzar estas figuras, agrega la expresión “y otras instituciones” dentro de los actores involucrados en hacer efectivo el principio de inclusión en el abordaje de los diferentes ritmos y situaciones particulares de las y los estudiantes. No especifica de qué manera se articulan las acciones del centro educativo con esas “otras instituciones” (¿instituciones médicas, por ejemplo?).

Entendemos que la posibilidad de coordinar estas acciones deben estar a cargo del equipo multidisciplinario, actuando no solo como nexo, sino también dando sentido a la misma en la lógica educativa. La posibilidad de coordinar acciones con otras instituciones no es excluyente de la necesidad de la existencia de equipos multidisciplinarios que además trabajen los aspectos grupales de las comunidades educativas y no únicamente las individualidades particulares.

Nuevamente evidenciamos la sobrecarga del rol docente trasladando a los mismos responsabilidades de contención afectiva y emocional de los y las estudiantes, en el entendido de que como docentes no contamos con formación específica para este abordaje que compete a otros roles.

- *Capítulo IV - Registro y seguimiento de la trayectoria educativa del estudiante.* En este capítulo se evidencian modificaciones en la redacción de sus artículos que hacen referencia a que serán las autoridades (sin especificar a qué autoridades se refiere) quienes determinen los medios y formatos a utilizar para la realización de los registros formales de la trayectoria educativa de las y los estudiantes.

- *Capítulo V - Evaluación de los aprendizajes.* El articulado de este capítulo continúa manifestando la imposición de un modelo de evaluación establecido. Ante la crítica del avasallamiento a la libertad de cátedra del docente, en este aspecto, surge el agregado de la expresión “entre otras posibilidades” dentro del conjunto de propuestas vertidas. En la versión definitiva persiste el carácter directriz del cuerpo inspectivo, cada vez más alejado de su rol orientador.

En relación al Módulo Introductorio y a su rol diagnóstico dentro de la evaluación de los aprendizajes ya institucionalizado en su versión preliminar, agrega en la versión definitiva su carácter interdisciplinario direccionando una vez más la práctica docente.

Sobre la tabla que describe el nivel de avance de las y los estudiantes en relación a las competencias evaluadas, visualizamos una modalidad que se limita a estandarizar sus desempeños, que no atiende la diversidad de situaciones ni la concepción de la evaluación como una herramienta para potenciar y motivar los procesos de aprendizaje de cada una/o de las y los estudiantes. Asimismo, no contempla situaciones específicas y reales como la de aquellas/os estudiantes que no evidencian ningún tipo de avance más allá de la activación de los protocolos de actuación ante la posible desvinculación durante el curso.

Sobre los fallos finales de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, la versión definitiva desglosa los fallos para 8vo y 9no grado y define las acreditaciones de las unidades curriculares en proceso de la siguiente manera:

- Las y los estudiantes que cursan el 8vo grado y mantienen unidades curriculares en proceso del 7mo grado, realizarán actividades de acreditación en la unidad curricular correlativa superior. Esto supone una sobrecarga de trabajo del docente de 8vo y no está prevista la forma de implementación.

Nos preguntamos cómo se definirán los fallos de octavo si los y las estudiantes no acreditan las unidades curriculares del 7mo grado. ¿Las cuatro o más unidades curriculares sin acreditar a las que hacen referencia en los fallos del 8vo grado, corresponden únicamente a este grado? ¿Qué ocurrirá con las eventuales unidades curriculares pendientes de séptimo?

- Las y los estudiantes que cursan 9no grado con hasta 3 unidades curriculares sin acreditar, quedarán habilitados a realizar una prueba de acreditación elaborada por el espacio curricular correspondiente a la unidad. Dicha prueba de acreditación se realizará en períodos establecidos (marzo, julio y diciembre), lo cual parece sustituir a las instancias de examen del reglamento anterior y desvirtúa la especificidad de las disciplinas. A su vez, no se especifica si esas unidades curriculares corresponden únicamente a este último grado o puede incluir también a unidades curriculares de 7mo y 8vo sin acreditar.

- En relación al fallo “*Recurso*”, no se define la forma de implementación del mismo. Se debería tener en cuenta, que se trata de una población de estudiantes de ciclo básico, cuyos procesos de aprendizaje pueden verse afectados por la discontinuidad de los cursos.

Nuevamente, reivindicamos los roles pedagógicos de la repetición y el examen como parte del proceso de maduración e interacción social de las y los estudiantes.

- *Capítulo VII - De la relevancia de la asistencia como factor de protección de las trayectorias educativas.* Seguimos visualizando la incongruencia entre el principio de “obligatoriedad de asistencia” y las disposiciones generales que desvirtúan su concreción. Aparece el concepto *participación* para definir otros formatos de vinculación sin especificaciones debidamente argumentadas. Siguen sin ser definidos los conceptos de “barrera coyuntural, circunstancial o por motivos de salud”.

En este capítulo se aclara la definición de los fallos en función de la superación del límite de 30 inasistencias. Puntualmente el artículo 74 de la versión final nos genera más dudas que certezas en función de la afectación de las inasistencias en los diferentes casos. Por ejemplo, no especifica cual es el fallo para un estudiante con más de seis unidades curriculares con escaso o mínimo nivel de avance. Preocupa que aquello que no está claramente establecido en este reglamento quede librado a las diferentes interpretaciones que cada institución pueda realizar.

- *Capítulo XI - Disposiciones específicas para la DGES.* El articulado presente en este capítulo contiene la regulación de asuntos variados que no fueron abordados en capítulos anteriores.

La subcomisión de EBI expresa especial preocupación con los cambios en la modalidad de liceos rurales que implica la presente transformación educativa.

Históricamente, desde esta ATD la educación en el medio rural ha sido objeto de análisis y preocupación.

Hoy más que nunca esta preocupación se fundamenta en la inexistencia de un plan EBI 2023R, en analogía con el anterior Reformulación 2006R. Esto implica serias transformaciones en aspectos pedagógicos, metodológicos y técnicos que hacen a la educación en contextos rurales.

Consideramos que estos cambios van en detrimento de todo lo avanzado durante largos procesos con un enfoque territorial, que tienen como metodología la investigación acción y el trabajo en forma interdisciplinaria.

La única mención referente a la modalidad rural presente en el REDE es por lo menos una falacia puesto que expresa:

- “Capítulo XI – Disposiciones específicas para la DGES

Artículo 90 - En el Tercer Ciclo de la Educación Básica Integrada en modalidad rural, se incorpora a la malla curricular las Actividades Adaptadas al Medio (AAM) con una carga horaria mínima de 12 horas por centro, a fin de llevar adelante la implementación de los proyectos institucionales contextualizados. La Dirección gestionará los procedimientos para la distribución y designación de las horas según las orientaciones y disposiciones reglamentarias aprobadas oportunamente.”

La redacción de este artículo pretende suponer que las AAM son parte de la innovación que la transformación educativa viene implementando, pues nada más lejos de la realidad. Cabe destacar que las AAM son el eje vertebrador de la educación en el medio rural y se vienen implementando desde la reformulación 2006R, con una carga horaria de acuerdo a los grupos de cada institución; que históricamente, desde la ATD Nacional se ha cuestionado el mecanismo por el cual se designan proyectos y horas de las AAM desconociendo el escalafón docente. Por lo cual, en algunas localidades advertimos la reducción drástica de las horas asignadas a la misma. Según datos del Monitor Educativo, por ejemplo en Cerro Pelado, la carga horaria total se redujo de 24 horas en 2022 a 16 en 2023, como se evidencia en el comunicado a las CODED publicado el 23 de febrero de 2023, distribuidas de la siguiente manera: seis horas en primer año (1 grupo), seis horas en segundo año (2 grupos) y tres horas en tercer año (2 grupos).

Según luce en la resolución 334 Exp 2023-25-3-000053 del 13 de febrero de 2023, se establece una nueva propuesta acerca de la implementación de las AAM.

“El equipo de inspección de institutos y Liceos de liceos rurales y el (sic) Agencia Nacional de Desarrollo, elaboraron una propuesta busca incluir de manera transversal en la educación, la temática emprendedora. Esto no se vincula necesariamente con la creación de emprendimientos, sino con el fortalecimiento de ciertas habilidades y el desarrollo de una actitud emprendedora”.

La misma se presenta con un enfoque limitado y mercantilista; ofreciendo además una visión reduccionista y parcializada de lo que significa la educación en los contextos rurales. Lo cual está explicitado en la propuesta presentada por la Inspección de Institutos y Liceos de Liceos Rurales y la Agencia Nacional de Desarrollo, que se adjunta en la resolución citada anteriormente.

Sumado a ello, no hemos tenido conocimiento ni participación en ninguna instancia de evaluación ni en investigaciones (ya sean de corte cuantitativo o cualitativo) sobre el funcionamiento o el impacto de la educación media rural en los contextos en los cuales se desarrolla, así como tampoco los colectivos docentes de tales contextos. Por lo cual, la afirmación citada del REDE que refiere a la atención a la heterogeneidad (art. 9) no es más que un párrafo en un discurso colmado de falacias e incoherencias.

Estos cambios inicialmente constituyen más que el recorte en la carga horaria de la asignatura AAM, la que originalmente fue concebida como eje transversal de la propuesta pedagógica para liceos rurales. Basados en el aprendizaje situado, en la valoración de las particularidades de cada territorio como forma de atender a la diversidad y de proteger las trayectorias de los y las estudiantes, en un medio donde muchas veces no se cuentan con los recursos materiales y humanos para que las y los estudiantes logren la tan valorada continuidad educativa. Debería ser además un espacio donde convergen las asignaturas para contribuir al desarrollo de los y las estudiantes desde sus múltiples dimensiones y realidades, cuyo objetivo además de ser la valoración de lo propio, también implica una concepción humanista de la educación como herramienta de transformación y mejora. Todo lo cual contribuye a reforzar la idea de que quienes han diseñado e ideado estos cambios no se han vinculado en lo más mínimo con las distintas realidades del medio rural.

III) Las lenguas en la EBI

En un nuevo abordaje a la Educación Básica Integrada (EBI) se puede observar con preocupación, una vez más, la falta de una política "real" de lenguas en nuestro país. Es importante dejar constancia que la ATD ya ha denunciado esta situación en el Informe de la XXXIX ATD Nacional Ordinaria, Canelones, 2019. En dicho informe, se entiende como necesaria "una política de Estado, a mediano y largo plazo, que trascienda los avatares político-partidarios y la mercantilización que ha venido sufriendo nuestro sistema educativo" (ATD XXXIX, 2019, p. 77).

Sin embargo, cuando se analizan los documentos de la Transformación Educativa se aprecia que el único idioma que cobra relevancia es el inglés. Estos documentos evidencian que no existe un hilo conductor a la hora de pensar las Políticas de Lenguas, pues se deja de lado lo planteado en el año 2006 por el Programa de Políticas Lingüísticas, cuyo objetivo es:

...formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de

plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras). (Citado en ATD XXXIX, 2019, p. 42)

La lengua extranjera con más presencia académica dentro del sistema educativo uruguayo es el Inglés, asignatura a la que recientemente se le han incorporado los nuevos libros “Living Uruguay”, por parte de la ANEP. Estos libros no contaron con la participación y consulta a la ATD.

Si bien los mismos cumplieron con el protocolo de presentación ante la Comisión Permanente de Políticas Lingüísticas de ATD, no existió ese protocolo para los textos de Bachillerato, que tampoco tuvieron instancia de consulta, análisis y participación en su proceso de elaboración. Una vez más la Dirección de Políticas Lingüísticas desconoce a la ATD como órgano consultivo.

También se ha presentado, como experiencia piloto, la introducción del chino mandarín en algunas instituciones pero se carece de datos que muestren los alcances de esa experiencia y sus resultados hasta el momento, persistiendo confusos lineamientos al introducir una nueva lengua al sistema educativo. Es prioritario fundamentar su introducción, pensar en la población objetivo y crear programas de estudio que aseguren el “éxito” y no quede desdibujada como un proyecto más dentro de la Dirección de Políticas Lingüísticas.

En esta misma línea, el 15 de febrero del corriente año, en la página de la Dirección de Políticas Lingüísticas se da a conocer la noticia de una nueva experiencia en lengua. En esta oportunidad, el objetivo es la lengua armenia. Se observa que si bien la noticia es de conocimiento público no se evidencian lineamientos claros como los mencionados anteriormente que sustenten esta experiencia.

Por otra parte, llama poderosamente la atención que en el artículo 91 del REDE, se haga mención a la Lengua de Señas Uruguayas (LSU) siendo que en la Educación Básica Integrada no se evidencia la incorporación de la asignatura Lengua de Señas. Seguimos cuestionando la escasa e insuficiente instrumentación en términos de políticas de atención a la población sorda e hipoacúsica y a las y los estudiantes con dificultades visuales a cargo de los centros CERESO y CER. En esta misma línea denunciemos la eliminación de la figura de intérprete institucional y la supresión de horas de coordinación de las y los intérpretes de LSU (Lengua de Señas Uruguayas), así como el impedimento de que participen en las ATD liceales.

Tampoco queremos dejar de mencionar la importancia que posee un sistema de lecto-escritura hasta ahora no contemplado en las políticas educativas como es el sistema Braille, puesto que se debe dar respuesta a esta necesidad de inclusión dentro de la universalización de la educación pública uruguaya.

Desde la ATD, denunciamos la inexistencia de criterios claros y objetivos para estos planteos. Si bien la presente administración hace mención a que existe una política de lenguas en el Proyecto “Uruguay plurilingüe 2030” referenciado en la página de la Dirección de Políticas Lingüísticas (DPL), esta comisión constata que tal proyecto está en vías de desarrollo, no existiendo una documentación de acceso público luego de consultada la referida página de la DPL.

En definitiva, no existe la política de lenguas, lo que es peor, la misma ha sido reducida a una función instrumental-comunicativa.

“La transformación educativa, pretende, a través de las modificaciones curriculares que quiere llevar a cabo, la eliminación de esa particular relación del sujeto con los libros (con la cultura letrada, con la lectura y la escritura, con la forma de hacer entra lo ajeno a lo propio, lo extranjero a lo doméstico), relación estética y, por ello, política, que ocurre por, en y a través de la lengua; una relación, en suma, cuyo punto más significativo – aquel que debemos defender a toda costa, por ejemplo, rechazando la modalidad de enseñanza virtual que se ampara en el demagógico argumento de la democratización educativa – se encuentra en la posibilidad que nos ofrece de pensar la enseñanza como amor a la lengua, como una “forma” de afectación del sujeto por palabra”.³²

V) Nuevas figuras en el marco de la Transformación Curricular Integral TCI

El Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 incorpora la figura de “Mentores”, con la finalidad de conformar equipos departamentales cuyo objetivo inicial es el apoyo a la implementación de la TCI en instituciones de Educación Media de la ANEP.

El registro nacional de mentores se conformó por un llamado de aspiraciones a fines del año 2022, los cargos fueron elegidos en enero de 2023 y los cursos de formación para mentores se llevan a cabo entre el 7 de febrero y el 3 de marzo del corriente, con una carga de 100 horas en modalidad mixta (sincrónica y asincrónica, presencial y virtual).

³² Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2023/1/las-letras-contra-las-cuerdas/>

Las tareas adjudicadas al rol de esta nueva figura son diversas, incluyéndose algunas tales como participar y fomentar actividades de formación, coordinar las dinámicas de trabajo institucional con equipos directivos, mantener vínculo con los equipos inspectivos de institutos y de asignaturas, apoyar en la tarea de planificación por competencias, sistematizar experiencias y realizar informes, entre otras tantas. En síntesis, se trata de un rol viabilizador de la TCI.

Presentamos algunas consideraciones respecto a las características de esta figura, que se evidencian en las bases del llamado a integración del registro nacional de mentores.

En principio creemos imprescindible realizar un análisis comparativo entre los roles de Inspecciones y el nuevo rol de Mentor, ya que evidenciamos una superposición entre ambos, sobre todo en lo que respecta a una de las tareas que implica el rol de Mentor: “Apoyar la tarea de planificación por competencias, selección de metodologías de enseñanza, elaboración de rúbricas de evaluación, promoción del trabajo por proyectos”.

La redacción de este párrafo se presta a dos posibles interpretaciones:

1. Si la palabra “apoyar” con la que comienza es aplicable a todas las otras cuestiones referidas, como son la selección de metodologías, la elaboración de rúbricas y la promoción de trabajo en proyectos, entonces vemos un claro solapamiento con las tareas de las Inspecciones de asignaturas, sin obviar la generalidad con la que es presentada, que deja claramente de lado las particularidades de la asignatura que le corresponden a dicha Inspección. Somos conscientes de que todo esto está enmarcado en la educación por competencias, pero es innegable la superposición con los cometidos específicos de una Inspección de asignatura. Es por esto que no vemos necesaria la existencia de la figura de Mentor.
2. La otra interpretación posible tiene que ver con que la palabra “apoyar” que aparece al principio del citado párrafo, haga solo referencia a la tarea de planificación en competencias. De ser así, entonces el mentor sería quien impondría las rúbricas y las metodologías a las y los docentes, atentando flagrantemente contra la libertad de cátedra.

Si bien a la figura de Mentor no corresponden las tareas de fiscalizar y calificar a las y los docentes de aula, el alcance de su rol implica contribuir con las miradas de Dirección e inspección respecto a la puesta en marcha de la TCI, por lo que genera incertidumbre sobre cuán importante resultará su visión en la evaluación de los y las docentes.

Queda claramente establecido un desdibujamiento de los roles docentes e inspectivos, que se ven desconfigurados por esta nueva figura impuesta, cuyo objetivo es garantizar que la TCI fluya de forma rápida y “exitosa”.

No podemos dejar de lado el hecho de que la expresión “apoyar en la tarea de planificación por competencias” ignora por completo el pronunciamiento argumentado en las ATD Nacionales y refrendado por amplias mayorías en las ATD Liceales, que cuestiona el marco competencial.

Todo esto da cuenta de una transformación educativa de perfil netamente autoritario que desconoce la importancia de los aportes realizados desde las Asambleas Técnicas.

Nos preguntamos por qué se está creando esta nueva figura, con funciones superpuestas a las inspecciones, en un marco de recorte presupuestal, que se visualiza en la disminución de horas de coordinación y reducción del número de grupos. Nos resulta contradictorio invertir dineros públicos en nuevos cargos que no son imprescindibles, en vez de volcarlos en mejorar las condiciones de aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes.

A esto debemos sumar una observación para nada irrelevante sobre la escasísima “formación” de las y los docentes que asumirán este rol, en función de la amplitud de las atribuciones que se les otorga, lo que evidencia una improvisación más de la TCI.

Percibimos la construcción de una estructura institucional paralela a las existentes, con una clara intención de sustitución de roles y de instrumentalización de la labor docente.

En síntesis, puntualizamos los siguientes aspectos:

- La ley de educación vigente, en su artículo 70 establece que ante cualquier modificación programática debe ser preceptiva la consulta a las ATD, lo cual en la presente administración no se ha respetado.

- Destacar que las autoridades no han tomado en cuenta las elaboraciones previas que las ATD han construido, ni tampoco han atendido a los aportes específicos que se han realizado sobre esta transformación, aportes que al nutrirse de las producciones de los liceos reflejan las inquietudes y las propuestas de quienes están día a día dentro de las instituciones, en contacto con quienes deben ser en la práctica y no sólo en el discurso los sujetos de tal transformación.

- El avasallamiento de la libertad de cátedra, como consecuencia de las constantes imposiciones por parte de las autoridades, a través de las figuras de Inspección y Mentores, como fiscalizadoras de la aplicación de la TCI.
- La legitimación de la virtualidad como esfera de acción docente, que queda institucionalizada en las nuevas reglamentaciones.
- La incertidumbre, improvisación e incongruencia entre el discurso de los fundamentos rectores de la TCI y las metodologías que se proponen para materializarlos con programas, reglamentaciones y normativas que dan marchas y contramarchas, sobre cuestiones medulares que debieran estar laudadas por ser consideradas la esencia del proceso de transformación. Por ejemplo, los instrumentos de evaluación propuestos en el REDE, no reflejan la atención a la diversidad, que tanto profesan en las bases fundantes de esta transformación.
- La sobrecarga y burocratización del rol docente que se evidencia en la inminente desprofesionalización del mismo, a partir del aumento de las tareas administrativas que requiere la implementación de la TCI. A esto se suma la pauperización de las condiciones de trabajo, en tanto a mayor cantidad de tareas correspondientes al rol, se disminuyeron las horas destinadas a coordinación.

B- SUBCOMISIÓN BACHILLERATO

Esta subcomisión se dedicó a tratar la consulta que preceptivamente formuló la DGES sobre la posible implementación de un Bachillerato General.

Antes de trabajar sobre el fondo del asunto, consideramos pertinente hacer una serie de puntualizaciones respecto al modo en cómo se realizó esta solicitud, que, a juicio de la subcomisión, no se hizo del modo en que corresponde.

En primer lugar, la resolución que solicita el tratamiento del tema tiene fecha 17 de febrero, siendo la fecha de comienzo de la ATD Nacional el 22 de febrero, después del feriado de Carnaval. ¿La DGES no sabía con anterioridad que iba a consultar sobre este asunto o no le pareció necesario que existiera un tiempo para la preparación del tema por parte de las y los delegados que concurrirían a la ATD Nacional? Cualquiera de estas dos opciones son inaceptables.

No solo la falta de tiempo atenta contra la seriedad de la consulta sino que, además, genera un notorio malestar en quienes integran la ATD Nacional la propia formulación de la pregunta, que desconoce y minimiza el rol de esta.

La resolución de la DGES se expresa de este modo: *¿qué opina la ATD en relación con la creación de un BACHILLERATO GENERAL, concebido como una diversificación que se sumaría a otras, vinculadas a los espacios curriculares de la Enseñanza Básica Integrada, que aseguren la continuidad de los estudios superiores y la navegabilidad inter e intrasistemas?*³³.

Al calificar como "opinión" las posturas de la ATD Nacional se desmerece el arduo trabajo que realiza. Se rebaja el carácter profesional y técnico de nuestro saber y se incurre en un error epistemológico al confundir opinar y argumentar. Desde sus orígenes, este es un espacio de elaboración de ideas argumentadas producto de horas y días de estudio, de intensos debates y síntesis que reflejan los consensos alcanzados por todo el profesorado del país. Presentar todo nuestro trabajo bajo la formulación "¿qué opina la ATD...?" es ignorar esa realidad o banalizarla. De nuevo, ambas opciones son inaceptables.

Finalmente, esta pretendida consulta se realiza "en el aire", esto es, sin ningún documento para analizar, sin ningún lineamiento que indique algún principio político-educativo y sin ningún fundamento sobre la pertinencia y oportunidad de tal cambio.

¿Sobre qué bases vamos a discutir si sólo se nos da un concepto así de inespecífico? ¿Qué Bachillerato General pretende instalar la DGES, bajo qué razones, con qué malla curricular y pensando en solucionar qué problemas? Nada de eso se comunica. La única indicación es que es una diversificación sumada a otras "vinculadas a los espacios curriculares de la Enseñanza Básica Integrada". Estas otras diversificaciones, ¿son las actuales o también se reformarán para establecer ese vínculo con la EBI? Nada se nos informa al respecto.

Pero además, tampoco se puede considerar esta pregunta como una invitación a que la ATD Nacional proponga su visión sobre el Bachillerato. De haber sido esta la intención, la pregunta debió formularse de otra manera. No es ésta una oportunidad que brinda la DGES, es el mandato legal que impone la consulta.

³³ Resolución de la DGES-ANEP, n° 475 del 17 de febrero de 2023, .

No obstante, este es un tema sobre el que hemos debatido largamente. La DGES conoce la posición histórica de la ATD Nacional y las diversas Asambleas liceales con respecto al Bachillerato diversificado, su carácter propedéutico y el centro en lo disciplinar, ya que han quedado debidamente documentadas en los sucesivos libros. A ellos nos remitimos en este informe constituyendo la respuesta de la ATD Nacional sobre la pregunta de la DGES.

Sin presuponer intencionalidades, la ATD Nacional considera que no se puede ignorar el trabajo de tantos años. La consulta debió haber sido hecha antes a la Comisión Permanente respectiva en base a la posición tomada por la ATD Nacional. Tal opción implicaría que dicha Comisión se reuniera periódicamente, con recursos asignados para su funcionamiento, opción que no se ha verificado desde la creación de la DGES. Asimismo, la consulta invierte el orden lógico de lo que es una consulta rigurosa al colectivo docente. El trabajo de las Comisiones Permanentes se nutre de los informes elaborados por las Asambleas liceales a quienes debió hacerse la consulta antes que a nadie. La ATD es un órgano representativo del pensamiento pedagógico del cuerpo docente. Esta no puede articular ese pensamiento desconociendo lo producido por las Asambleas liceales donde se recogen las reflexiones desde realidades muy diversas de nuestro sistema educativo. Para la ATD Nacional la diversidad de posiciones es una característica irrenunciable y constituye un mandato ético para quienes se nos delega la representación de esta diversidad.

Si verdaderamente la Administración tiene interés en saber qué es lo que tiene para decir el colectivo docente, es a las Asambleas liceales a quienes les debió consultar primero.

En suma, una verdadera actitud de consulta por parte de las autoridades implicaría que en el marco de la normativa vigente se elaboren documentos preliminares para ser presentados para el análisis y debate de las Asambleas liceales. Lo producido por estas asambleas se sintetiza y se enriquece en la Comisión Permanente y entonces, sí es finalmente trabajado por la ATD Nacional. Ni una propuesta ya cerrada, ni una pregunta “en el aire”; ni tampoco una consulta vacía a la ATD Nacional antes que a las liceales constituyen una consulta genuina al colectivo docente. Las y los docentes merecemos respeto intelectual y respeto a nuestro carácter técnico-pedagógico.

No es, entonces, un ejercicio de jactanciosa autorreferencia citar lo ya laudado históricamente en la ATD Nacional.

En diversas asambleas la ATD Nacional ha construido una mirada fundamentada, profunda y plural sobre la educación, sustentada en que:

La ATD históricamente ha defendido una serie de principios que estructuran un Plan Único Nacional de Educación: la Educación como Derecho Humano, la Universalidad, la Integralidad, la Autonomía y el Cogobierno, la verdadera Gratuidad y la defensa irrestricta de la Laicidad.

Estos principios no aparecen en el menú de las directrices de los acuerdos internacionales sobre educación que se han celebrado de un tiempo a esta parte, o si lo hacen, son retaceados, adjetivados o disminuidos en su potencial radical y liberador. (ATD XXXVII, febrero de 2017, p. 31)

Esto nos lleva a defender la necesidad de un Plan Único, centrado en la formación integral de las y los estudiantes como sujetos críticos que puedan acceder al acervo del conocimiento humano, como requisito para la vida democrática.

En lo relativo a los contenidos, un Plan Único de Educación debe imponerse la tarea política de seleccionar un corpus e instituirse como universal, más allá de las contingencias del contexto. El sujeto que la educación pública tiene que contribuir a formar debe hacerse cargo críticamente de la cultura y de la civilización de la cual es parte. (ATD XXXVIII, marzo de 2018, p. 49)

Unos años antes, sostuvimos en el mismo sentido que:

Debe elaborarse un Plan Único Nacional de Educación Secundaria que incluya las instancias e instrumentos de contextualización y la atención a las dificultades de aprendizaje. Esta atención a la diversidad no requiere generar la proliferación de planes y políticas focalizadas. Este Plan se caracterizará por:

- *una progresiva diversificación y profundización con una amplia gama de opciones en los últimos años*
 - *perfiles de ingreso y egreso definidos*
 - *carácter disciplinar*
 - *brindar una formación integral desde la perspectiva del concepto clásico de humanismo científico*
 - *conservar su finalidad de asegurar la continuidad educativa*
 - *coordinación interdisciplinaria*
 - *normas de evaluación y pasaje de grado que estimulen el logro de aprendizajes.*
- (ATD XXX, noviembre de 2011, pp. 33-34)

No solo hemos caracterizado y propuesto nuestra concepción político educativa, sino que también hemos analizado y discutido diversas propuestas, y no solo la que hoy se lleva adelante, indagando sus supuestos y principios, muchas veces implícitos:

De esta manera, el modelo neoliberal restringe y recorta la responsabilidad estatal, desconociendo así la función docente. Las escuelas dejan de ser espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de saberes públicos (...) ya no se construirá un ciudadano en clave de participación política y cívica, sino una ciudadanía que se asociará al consumo. (ATD XXXIX, 2019, p. 77)

Bajo esta concepción, el ciudadano se constituye “en la medida que participa en el mercado” (ATD, 2019). Esta es la tarea central de la educación y se deja por fuera una educación emancipadora.

Para los organismos multilaterales de crédito, la educación de los países en vías de desarrollo debe “ser concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos” (ATD, 2019, p.77). Esos mismos organismos son los que impulsan el “desarrollo de un bachillerato genérico donde el acceso a los saberes es limitado y con escasa significación social así como la ausencia de criticidad” (ATD, 2019, p.79)

Esa misma ATD Nacional sostenía con contundencia que:

Se produce un enfrentamiento entre la idea de educación y lo que los y las estudiantes tienen que conocer en profundidad, como por ejemplo, la historia de las comunidades, regiones y países, o la preparación adecuada en ciencia y tecnología para su aplicación en el conocimiento, reconfigurándose el viejo dilema entre la escuela como formadora de sujetos o como centro de capacitación para el trabajo. (ATD XXXIX, 2019, p. 79)

En esta tarea de indagar sobre los presupuestos implícitos, más de una vez hemos visto que prácticas que ya se utilizan se presentan como innovadoras; por ejemplo: el trabajo interdisciplinario, colaborativo, integrador, en vínculo con la comunidad que las y los docentes vienen desarrollando sin la necesidad de convertir espacios de aprendizaje en experimentos a la carta. (ATD XXXVI, 2016).

Reafirmando lo expresado se sostenía en la misma ATD Nacional: “Los intereses externos, o requerimientos laborales (familiares o empresariales) no deben condicionar los

objetivos de la institución educativa. No puede, en suma, ser un ensayo para la vida laboral. (...)" (ATD XXXVI, 2016, p. 114)

La punta del ovillo no está en la transformación del bachillerato

En los documentos de las autoridades y en los trabajos pseudoacadémicos que pretenden sustentar las reformas se alude como argumento válido para la necesidad de la transformación los "malos resultados" medidos, principalmente, en tasas de egreso, permanencia o años transcurridos en el sistema.

Dejando de lado el debate sobre qué son buenos o malos resultados en materia educativa, históricamente hemos expresado que los llamados "malos resultados" se deben, esencialmente, a factores exógenos al sistema educativo de carácter socioeconómico, cultural y familiar.

La idea de que el Bachillerato General vendría a mejorar esos resultados o incluso, "resolver las inequidades del sistema" es, por lo tanto, falaz e improbable. Es más, está lejos de ser demostrada. Sería más lógico pensar que tiende a reproducir lo que ya sucede en el sistema, y priva al grupo de estudiantes que opten por él, de continuar estudios terciarios específicos.

Una vez más nos encontramos con una propuesta de modificación de un Plan de la Educación Secundaria superior en base al argumento de que la Educación Media "expulsa a los y las estudiantes".

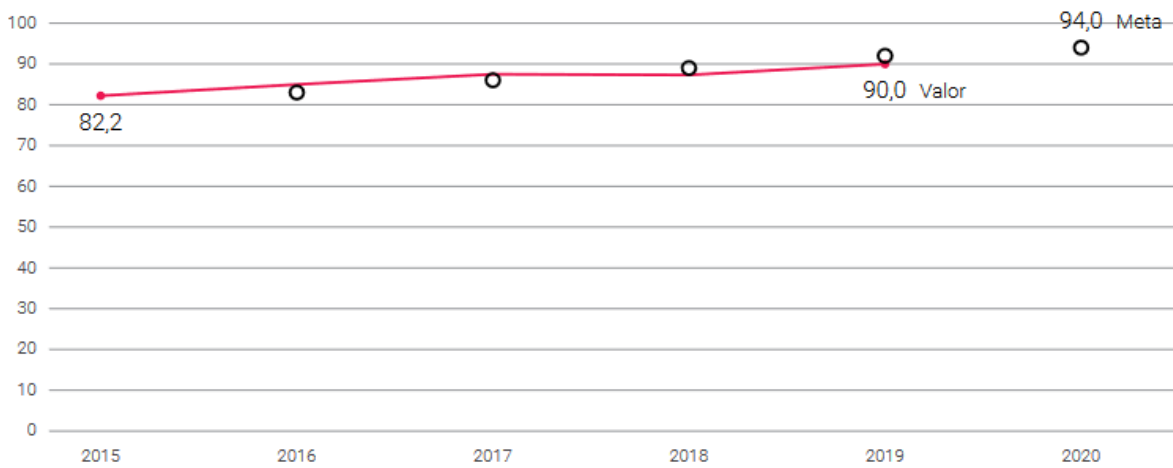
Si asumimos que la expulsión está definida por la diferencia de los niveles de culminación oportuna de los y las estudiantes entre el Ciclo Básico y el Bachillerato cabría hacer a este respecto un análisis de por lo menos dos elementos importantes.

Uno que refiere a la evolución de los datos estadísticos de "culminación oportuna" y otro sobre la relación entre el nivel socioeconómico del hogar de origen con el rezago y la desvinculación.

En primer lugar, de acuerdo a los datos aportados por el INEEEd en su publicación "Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2019-2020" (último informe disponible), podemos observar en los subsiguientes gráficos extraídos del mencionado informe la evolución de valores referidos a 1.- Acceso a la educación, 2.- Egreso de Educación Media Básica y 3.- Egreso de Educación Media Superior.

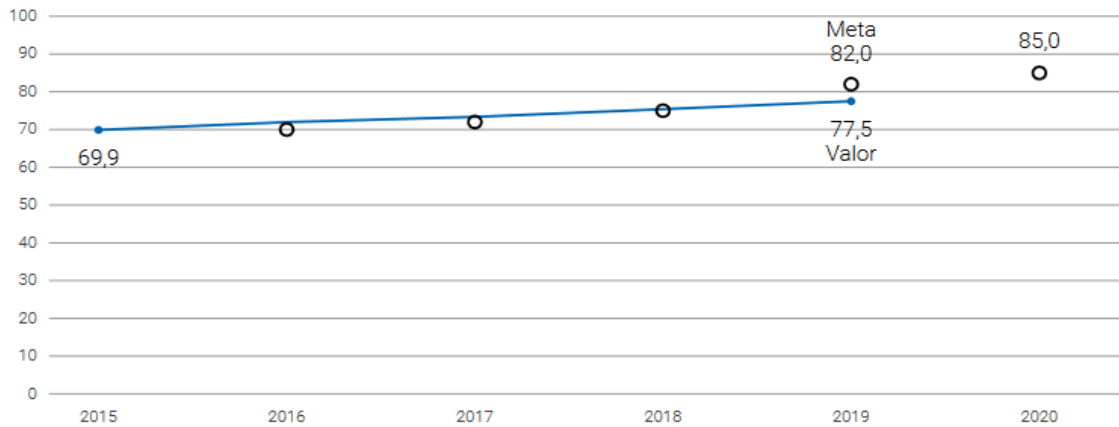
Según la información gráfica todos estos indicadores habían estado creciendo en el período 2015-2020, dato que desmiente el argumento empleado de que la educación media y particularmente la media superior expulsan a los jóvenes del sistema educativo.

GRÁFICO 1.3
ACCESO A LA EDUCACIÓN A LOS 16 AÑOS Y METAS NACIONALES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2015-2019 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



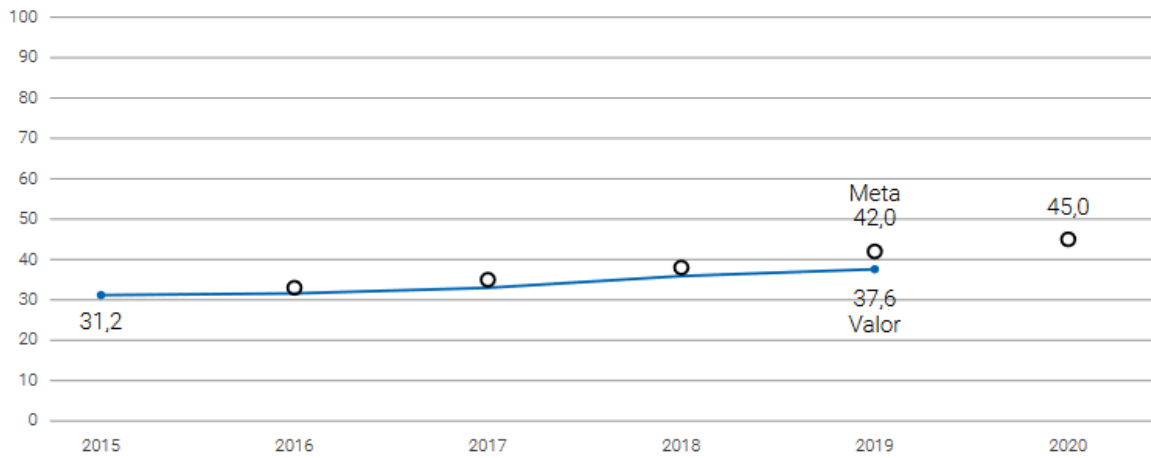
Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

GRÁFICO 1.6
EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE JÓVENES DE 18 A 20 AÑOS Y METAS NACIONALES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

GRÁFICO 1.9
EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A LOS 19 AÑOS Y METAS NACIONALES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)

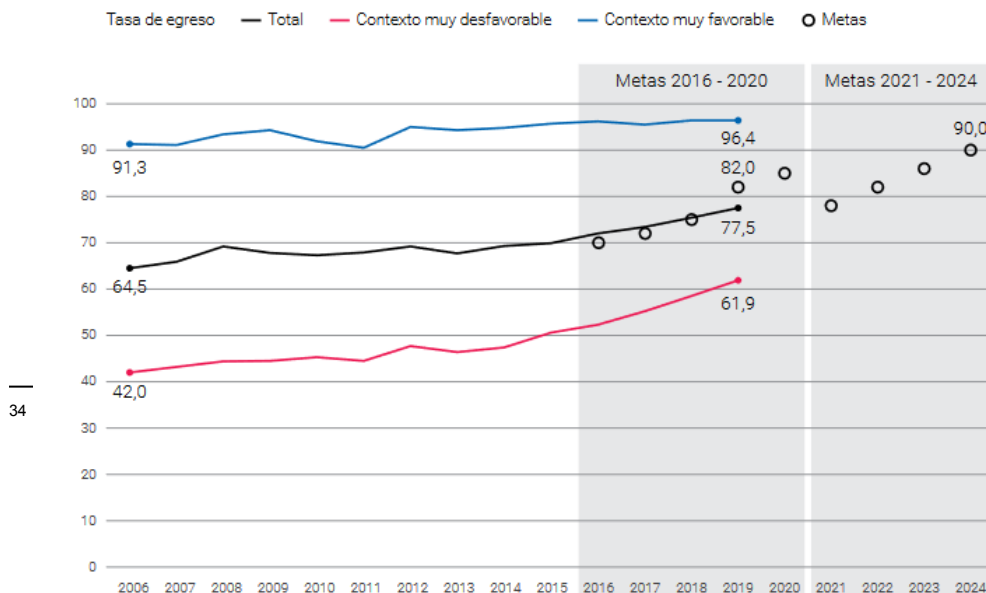


Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

Podemos también establecer una asociación entre la tendencia al alza de estos indicadores con el aumento que realizó el Estado uruguayo en materia presupuestal para la ANEP que pasó de un 4,22% del PBI en 2015 a un 4,82% en 2019³⁴ y las políticas llevadas adelante por la Administración en función del mejoramiento de los mismos, como dos elementos esenciales que deben conjugarse a tales efectos.

Como segundo elemento, se observa la estricta relación que guardan los egresos en los diferentes ciclos del sistema, educación media básica y superior, asociados al nivel socioeconómico de los hogares de procedencia del estudiantado.

GRÁFICO 3.21
EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE JÓVENES DE 18 A 20 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES, Y METAS NACIONALES
 EN PORCENTAJES
 AÑOS 2006-2019 (EGRESO) Y 2016-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE

La información que aportan ambos gráficos es clara en cuanto a cómo el contexto, sea “muy favorable” o “muy desfavorable”, incide directamente en los niveles de egreso. En el bachillerato, mientras 4 de cada 5 estudiantes provenientes de hogares con nivel socioeconómico “muy favorable” culmina el bachillerato, en las y los estudiantes de contexto “muy desfavorable” esta proporción se reduce a 1 de cada 5, siendo que ambos niveles socioeconómicos cursan los mismos planes y programas.

Según el referido estudio estadístico, el nivel socioeconómico incide directamente en los niveles de egreso. Ahora bien, reformar un plan con la única finalidad de elevar los niveles de egreso es, por lo menos, riesgoso cuando no temerario. Y si así se hiciera, aumentar los niveles de egreso sin resolver las cuestiones socioeconómicas, solo es posible sacrificando la calidad y el valor del conocimiento a construir.

A falta de estudios estadísticos particulares cualquier cambio en el sistema educativo será en el mejor de los casos, un salto de fe o una receta ya impuesta en otras realidades. No se puede pretender que la transformación del Bachillerato como una sola política educativa pueda resolver los problemas de desvinculación y rezago.

Desmadejando el ovillo: las bases filosóficas de la transformación

Esta reforma educativa concibe a los seres humanos como sujetos competentes, así como el mercado ve a los sujetos como emprendedores desde su enfoque competencial. Se los presenta como sujetos aislados de los seres humanos de su tiempo, cuando en realidad sufren las mismas injusticias estructurales.

En esta mirada mercantil, se le cercena al ser humano toda posibilidad de construir intersubjetivamente miradas orientadoras con perspectiva liberadora.

El escenario de la reforma educativa hace del rol de la escuela pública una preparación o adiestramiento para la formación de emprendedores en el actual escenario de precariedad laboral y de incertidumbre.

El fundamento de la defensa de esta transformación consiste en entender el fin de las ideologías como paradigma reinante, el fin de la historia y por tanto el fin de la alternativa: “Es lo que hay”, “así está estructurado nuestro mundo” y otras expresiones de este estilo.

La imposición de esta mirada restrictiva, defensora del pensamiento único neoliberal y aniquilador de las alternativas, es el síntoma principal de la crisis del capitalismo global. Transformar la educación en mercancía y no en un derecho humano fundamental es el éxito de este esquema-mundo.

Si las sociedades se estructuran en torno a la idea de eficiencia, la cual impone la lógica de la lucha de los mercados, entonces la competitividad y la eficiencia se transforman en los valores superiores que deciden sobre la validez o no del resto de los valores, por ejemplo, la mercancía por encima de algún derecho humano fundamental. Al priorizar la eficacia por encima de lo pedagógico, se instala la idea definitiva de que la primera debe ser el objetivo de la escuela pública.

Los principales elementos programáticos y fundamentos reformistas fueron publicados y presentados con enorme parafernalia en el año 2018 en el “Libro Abierto” de Eduy21. Allí se señala, en referencia al bachillerato genérico:

Finalmente, el problema de la pertinencia de los aprendizajes asume en este caso déficits preocupantes. La educación media hoy, por cobertura y función, no debe preparar al estudiante para carreras específicas de nivel terciario. Su función fundamental es la de dotar a todos de un conjunto de competencias ciudadanas, de cuidado propio, de funcionamiento en colectivos humanos, de aprendizajes generales y laborales, que podrán luego ser usadas para la continuidad de los estudios, para la inserción ocupacional o para la vida en sociedad en su sentido más amplio. El cierre disciplinario auto-referenciado en asignaturas que anuncian opciones de carreras y que se estructura bajo la forma de bachilleratos diversificados, atenta contra tales funciones y persiste en un modelo pensado para otras realidades del conocimiento, de la sociedad y del mundo académico y laboral. (Eduy21, 2018, pp.. 42-43)

El *think tank* (tanque de ideas) Eduy21 es una de las fuentes teóricas de la actual reforma educativa uruguaya. La cual argumenta y sentencia en la misma línea que las organizaciones internacionales de crédito que a su vez responden a los intereses del libre mercado, constituyéndose así en una intrincada red de poder hegemónico.

En el pensamiento hegemónico, el sujeto pedagógico se sustituye por mero capital humano. Bajo este precepto el sistema educativo tendrá como objetivo la reproducción de la desigualdad, mediante un sistema que excluirá y someterá al sujeto pedagógico.

En este modelo economicista de la educación no llama la atención el uso de términos como “déficits”, terminología inadecuada para describir los problemas de aprendizaje en el campo pedagógico.

El sujeto pedagógico, siguiendo a Fernández Braga (2022), es parte de un entramado compuesto sintéticamente por tres grandes ejes: el sujeto, el poder y el derecho a la educación.

La tesis de esta perspectiva es la siguiente:

(...) el derecho a la educación, pensado desde una perspectiva decolonial, implica hablar desde una exterioridad que piensa un sujeto pedagógico situado y móvil al mismo tiempo. Dicho de otro modo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se refiere al derecho a la educación en infinidad de documentos internacionales. Todos ellos discurren sobre la protección de los derechos humanos. Esta postura, lejos de ser una perspectiva universal, es un discurso que abarca la univocidad propia de la modernidad ilustrada y occidental, que generalmente se ocupa de producir teorías que luego sean reproducidas en los márgenes hediondos (Kusch) de la negritud (Frantz Fanon), es decir, esas periferias situadas del América profunda en particular y del sur colonizado en general. (Fernández Braga, 2022, pp. 80-81)

Al señalarse que la Educación Media no debe preparar a estudiantes para carreras específicas de nivel terciario, se señalan dos factores que no pueden pasar desapercibidos.

En primer lugar, se establece el aspecto de la función del bachillerato: Eduy21 desconoce que las asignaturas no anuncian opciones de carrera sino que constituyen en conjunto el legado cultural de la humanidad. Al apropiarnos de los conocimientos y saberes de las asignaturas nos apropiamos del derecho al conocimiento, que no es lo mismo que el acceso a la información. Son los saberes disciplinarios los que nos permiten entender las relaciones de poder que atraviesan la producción científica, tecnológica y el rol histórico que las entreteje en el devenir histórico de la humanidad.

Cuando una sociedad renuncia a este derecho y lo sustituye por una visión funcional e instrumental, renuncia a la libertad de pensamiento y acción, pilares fundamentales para la emancipación humana.

Pocos fueron los gestos reformistas que se atrevieron a erradicar esta concepción de la educación uruguaya y ninguno resultó favorable. Más aún, el otro elemento que se señala para sentenciar que la educación media no debe cumplir más esta función es la “cobertura”.

La Educación Básica Integrada vino a instalarse en el Uruguay de la tercera década del Siglo XXI con una serie de fórmulas infalibles para que cada estudiante culmine en tiempo y forma su tránsito por el sistema educativo. Paradójicamente, en el diagnóstico reformista la cobertura educativa impone una nueva función de la educación media, la cual debe abandonar en su ciclo superior la configuración de orientaciones. Ante esto, se pretende imponer entonces un nuevo salvoconducto pedagógico–ideológico: un bachillerato genérico cuyas finalidades radiquen en la “inserción ocupacional o para la vida en sociedad en su sentido más amplio”.

Se impone entonces en este análisis volver a la cita del Banco Mundial que hiciéramos en la XL Asamblea, donde se sostiene:

Uruguay necesita enfocarse no solo en la cobertura y la calidad de la educación, sino también en su pertinencia, alejándose del tradicional currículo rígido y enciclopédico y acercándose a un modelo que prepare a todos los y las estudiantes para un mercado laboral en rápida evolución. Aprovechando esta oportunidad requiere acumular suficiente capital humano y físico para aumentar la productividad en una forma sostenible a medio y largo plazo. (The World Bank, Strengthening Pedagogy and Governance in Uruguayan Public Schools Project (P176105), 2021. Citado en ATD 2022, pp. 49-50).

Indudablemente, por lo que aquí se expresa ya no hay ninguna intención de ocultar el objetivo socio político-ideológico que se le adjudica al bachillerato al que aspira esta reforma. El Bachillerato Genérico de la reforma debe ser una continuidad de la transformación curricular (EBI), entonces, al igual que la Reforma impulsada por Rama en la década del 90 elaboró la continuidad de CB en el plan 2003 (plan TEMS) en bachillerato, la EBI debe sostener sus objetivos ideológicos en un bachillerato que ahora se denomina “Bachillerato Genérico”.

Por lo tanto, la postura y los fundamentos que la ATD ha sostenido para con la EBI, se trasladan al bachillerato genérico en todos sus términos. Insistimos, una vez más, en que la educación no debe someterse a los mandatos del libre mercado y sus exigencias de que la educación se piense como el ejercicio de habilidades y competencias para la vida y el trabajo.

PROPUESTAS DE LA COMISIÓN

Solicitamos que la DGES elabore Documentos sobre la Transformación Curricular para Bachillerato y que se disponga su análisis y estudio en las Asambleas Liceales. Sus insumos servirán de retroalimentación en el trabajo de la Comisión Permanente respectiva.

Solicitamos la creación de Comisiones Permanentes de ATD sobre:

- 1) Ciclo Básico y liceos rurales;
- 2) Bachillerato,
- 3) Propuestas Educativas y
- 4) la conformación de la Comisión Permanente de Políticas de Lenguas.

Cada de estas comisiones se integrará con hasta siete integrantes.

Que se destine presupuesto suficiente y acorde para el trabajo de todas las Comisiones Permanentes.

Esta comisión hace suyas las propuestas planteadas en el informe de la comisión permanente que:

Propone la sustitución de la Inspección de Inglés y segundas lenguas por un Departamento de Lenguas Extranjeras y LSU. Allí deberán estar el Programa Centro de Lenguas Extranjeras (PCLE) y las diferentes Inspecciones (en su defecto, Referentes) de Inglés, Portugués, Italiano, Francés, Alemán y LSU. Este departamento se ocupará del Programa de Políticas Lingüísticas.

Propone la creación de una Comisión compuesta por un representante designado por el DGES, un representante de la ATD Nacional y el director del PCLE que se encargará de delinear claramente la política de lenguas a llevar adelante respecto a los CLE.

Referencias Bibliográficas

- ANEP (2022) Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Educación Básica Integrada.
- ATD DGES (2011) Libro de la XXX ATD Nacional.
- ATD DGES (2016) Libro de la XXXVI ATD Nacional.

- ATD DGES (2017) Libro de la XXXVII ATD Nacional.
- ATD DGES (2018) Libro de la XXXVIII ATD Nacional.
- ATD DGES (2019) Libro de la XXXIX ATD Nacional.
- Eduy21 (2018) Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo <http://eduy21-2.net.com.uy/Documentos/Libro%20abierto%20EDUY21.pdf>
- Fernández Braga, M. (2022) Problemáticas de Filosofía y Educación en nuestra América: notas sobre metodologías pedagógicas decoloniales. En Díaz Genis, A. (comp.) Hacia una Filosofía y una educación decoloniales. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Hinkelammert, Franz. (2017). La vida o el capital. Antología esencial. El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado. Buenos Aires: CLACSO.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa - INEEEd. (2021) "Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2019-2020".

**VOTACIÓN EN PARTICULAR – Puntos A y B. Subcomisión
EBI, Lenguas, Bachillerato y Propuestas de la Comisión.**

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	78	0	5
Departamental	242,4	0	2,2
Resultado	AFIRMATIVO		

C - INFORME EN MINORÍA

Ante la solicitud por parte de la DGES como punto a tratar de forma preceptiva:

En cuanto a la opinión de la ATD, en relación con la creación de un BACHILLERATO GENERAL, concebido como una diversificación que se sumaría a las otras, vinculadas a los espacios curriculares de la Enseñanza Básica Integrada, que aseguren la continuidad en los estudios superiores y la navegabilidad inter e intrasistemas.

En virtud de lo establecido en el artículo 3 del Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas docentes y el artículo 30 del Reglamento Interno de la misma, donde establecen a título expreso, que uno de los cometidos de las ATD, es brindar su **opinión** para asesorar a la autoridad educativa, pudiendo existir informes en mayoría y minoría, por lo que expresamos:

Nos interesa destacar este punto del temario como una “**oportunidad**”.

Justamente y como el propio numeral indica y partir del principio base de una Educación Media obligatoria, se hace imprescindible que el Bachillerato, no solo atienda su cometido propedéutico, sino que, se amplíe y enriquezca su alcance.

Un bachillerato pensado para la realización de un individuo de nuestro tiempo, en un sentido íntegro e integral: con la necesaria formación de un ser humano atravesado por la cultura, lo científico, lo técnico, lo artístico, en fin, en su amplia dimensión humana.

Al comienzo del informe, señalamos que, vemos esta consulta como oportunidad.

Oportunidad de superación y mejora, considerando que un Bachillerato General, amplía y abre posibilidades a nuestros estudiantes: algunos continuarán sus estudios en la Universidad, otros continuarán caminos de navegabilidad y transversalidad entre sub-sistemas, otros elegirán caminos en lo laboral, etc.

La EBI ya está en marcha, para lo que se hace necesaria una continuidad de la misma, que permita una coherencia y cohesión a las trayectorias de los estudiantes, gradualmente, sin sobresaltos.

Consideramos que, responder a esta consulta, podría ser un punto de partida, para crear y generar propuestas contextualizadas, que posibiliten tener en cuenta la territorialidad, navegabilidad, intereses de los estudiantes y sus familias.

Los docentes delegados de la lista nacional 304, reconocen en la ATD, un organismo de larga y reconocida trayectoria en lo propositivo, generando valiosos aportes que hacen a la calidad educativa.

Considérese que no vemos contenidos y competencias, como dicotómicos u opuestos, para que puedan desarrollarse competencias, son imprescindibles los contenidos vinculantes.

Asimismo, no puede pretenderse un proyecto educativo exclusivamente nacional. Desconociendo que estamos inmersos en un mundo global. Ello implica cambio, flexibilidad, adaptabilidad, manejo de las tecnologías digitales, frente a lo que no deberíamos estar ajenos.

Lo contrario a esto, sería reducir o limitar el alcance de posibilidades de nuestros estudiantes como ciudadanos del mundo.

Acá el centro de la cuestión es el ESTUDIANTE, es nuestro eje central, como sujeto de derecho, a quienes nos debemos, atender lo que los moviliza, les interesa, buscan, para que las propuestas educativas se constituyan en oportunidad de desarrollo, personal, profesional, técnico.

Un bachillerato genérico, considera y desarrollaría el principio de inclusión, pudiendo proporcionar ventajas comparativas, ya que implica otras opciones como ventanas de oportunidades que ofrezcan alternativas para recuperar motivaciones intrínsecas y contemplar el sujeto como ser emocional, que, solo va a aprender si se implica desde ese lugar.

Lo que impacta es el declive profundo de los que no terminan, ni estudian, ni trabajan por ni siquiera tener competencias básicas para empleos de baja calidad.

Nada ni nadie debería ser ajeno al tremendo desafío de educar para la vida.

Nuestro principal cometido como educadores es promover sujetos autónomos, pensantes, autocríticos, capaces de elegir con responsabilidad y conciencia, su propio proyecto personal.

A modo de ejemplo, hoy en día el mundo va en camino al desafío de brindar las herramientas adecuadas para el e-learning y el trabajo freelance en la sociedad tal como la creación de contenido, administrador de sistemas, gestión de proyecto, análisis de datos, programación web y el desarrollo de software. Aprovechando los nuevos roles digitales del mundo contemporáneo y la nueva modalidad del trabajo remoto. La educación pública tiene en sus manos la responsabilidad de formar ciudadanos competentes capaces de adaptarse a cualquier sociedad del mundo y desarrollarse integralmente como partícipes de un mundo global.

Parafraseando conceptos del MCN:

Que cuando el estudiante culmine su trayectoria educativa obligatoria sea capaz de:

- Expresarse y comunicarse con conocimiento, autonomía, respeto y empatía.
- Conocer pensar y actuar con conocimiento y responsabilidad.
- Tener iniciativa para concretar proyectos y poder sostenerlos.
- Desarrollar el bienestar propio y el de los demás, incorporándose con autonomía a los diferentes ámbitos de acción.
- Buscar el bienestar físico y emocional.

¿Cuál es el desafío que tenemos?, ¿cuál es la educación que necesitamos para el mundo de hoy? ¿Estamos conformes con el bachillerato actual y sus resultados? ¿Estamos formando realmente estudiantes para los desafíos y exigencias del mundo actual?

La educación no puede ser simplemente un slogan sino que debe cumplir con su función principal de generar los mejores ciudadanos y mejores seres humanos.

Bibliografía

Mateo y Rucci - El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI (2019)

Braslavsky – Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI (2006)

Webgrafía:

MCN (Marco Curricular Nacional)

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-CurricularNacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf> José Carlos Vázquez Parra (Tecnológico de Monterrey) <https://sitios.itesm.mx/ehe/facultad/jcvazquez.htm>

Propuestas del informe en minoría

Por lo expuesto proponemos:

- Un primer año de bachillerato GENÉRICO, con una profundización de los contenidos curriculares de forma secuenciadas, alcanzados en la EBI.
- Un segundo año diversificado, con una opción genérica que dé continuidad al nivel anterior y a la trayectoria alcanzada.
- Un tercer año diversificado, con las distintas opciones propedéuticas y especificidad de los contenidos curriculares y la culminación del bachillerato genérico iniciado en lo que hoy sería 4to año.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto C. Informe en minoría y propuestas en minoría

	Afirmativo	Negativo	Abstención
Nacional	5	78	0
Departamental	2,2	242,4	0
Resultado	NEGATIVO		

PALABRAS DE DELEGADOS AL AMPARO DEL ART.70

D)

Gracias Sra. Presidenta:

Solicito esta fundamentación de mi voto, amparado en el art. 70 del Reglamento interno y conste en la versión final del libro de la XLI ATD Nacional.

Para empezar, me gustaría dejar constancia de que para que un informe pase a formar parte de la postura que la ATD de Secundaria, el mismo debe haber sido votado afirmativamente tanto en

general como en particular. De lo contrario, como sucede en este caso, sería únicamente la legítima posición de un grupo minoritario de delegados y delegadas de la Asamblea.

Además, quiero dejar establecido que no respetar una posición minoritaria sería una contradicción para esta Asamblea y para quien habla. No obstante, también sería una contradicción política no responder al contenido del informe en minoría, celebrando siempre la oportunidad de intercambiar y construir desde un clima de respeto por las diferencias.

El primer punto al que quiero referirme en relación al informe en minoría está dirigido a la formalidad del texto presentado. Dicho informe hace uso del concepto de oportunidad, sobre el cual me interesa decir que debería plantearse la diferencia de postura política que históricamente la ATD ha establecido, conceptual y epistemológicamente, entre tratar preceptivamente los temas ajustados a derecho, con una oportunidad o una dádiva de las autoridades. Las ATD tienen iniciativa para proponer temas y carácter propositivo y consultivo por ley. En el proceso de la actual reforma educativa, este punto ha sido denostado una y otra vez. No se trata tampoco de una opinión, sino de una construcción colectiva que representa el pensamiento pedagógico del profesorado de nuestro país.

Además, llama la atención el escaso desarrollo argumental y gramatical, así como un sustento teórico casi inexistente en los enunciados de ese informe, hecho que ya habíamos constatado en los documentos a los cuales este informe en minoría adhiere.

Mi fundamentación de voto tiene un elemento medular, basado en los informes que ha realizado esta Asamblea en el pasado, los cuales conforman el acervo histórico de producción intelectual de este organismo. Además, en esta Asamblea continuamos elaborando una crítica a los supuestos que sustentan la actual Transformación Curricular, que paso a detallar muy brevemente.

En primer lugar me gustaría decir que no es una idea para nada innovadora la de la centralidad del estudiante. Hace más de 100 años la Escuela Nueva esbozó algunos aspectos de esta teoría pero con una diferencia sustancial a la que se refiere en la actual reforma. Esta podría considerarse una escuela nueva, sí, pero de mercado, como ya lo señalamos en la XL ATD Nacional de mayo del año pasado. Allí suscribíamos un planteo de Daniel Brailovsky que dice:

“En la visión de mercado de los ataques a la escuela, en cambio, el maestro aparece descrito desde una visión individual. Se piensa a los alumnos en términos de talentos y potencialidades que se deben alentar, poniendo así la competencia meritocrática en el

lugar del rol distributivo y social de la educación pública. El pseudo-escolanovismo de mercado hace un elogio del trabajo autónomo como ideal, y formula la aspiración de que cada uno pueda crear su propio futuro, pulverizando el sentido utópico y colectivo de la educación, y reemplazándolo por un enfoque individualista. Por su lado, el docente del pseudo-escolanovismo de mercado es un emprendedor, orientado a una formación empresarial, donde se destaca la búsqueda de la salvación individual en un marco competitivo”.

Una de las ideas estructurantes más centrales del texto presentado tiene que ver con la adaptabilidad, es decir una (supuesta) capacidad de adaptarse a contextos cambiantes. ¿En qué sentido serían cambiantes los contextos? Si tenemos una mirada crítica de los aspectos estructurales de nuestro mundo, y si elegimos no ignorar el devenir histórico de nuestras sociedades, no se puede negar que el cambio viene siendo en el sentido del empobrecimiento de las condiciones materiales de vida. Cuando se presenta la idea de una educación que forme para el mundo del trabajo (que es en definitiva lo que está tras el enfoque competencial), se lo presenta a este como algo ideal, que garantiza derechos y condiciones de vida digna. Es por esto que pensar en un estudiantado que “sea capaz” de adaptarse a contextos cada vez más hostiles no es otra cosa que pensar en generaciones cada vez más dóciles, alienadas y dispuestas a una explotación sin límites.

El profesorado de cual me siento parte es el que viene sobreviviendo a la campaña de desprestigio y persecución, promovida desde frentes políticos y reforzada por el dispositivo mediático hegemónico. Esta estrategia tiene por objetivo correr a las y los docentes de un lugar de autoridad respecto del saber, cuestionando su rol tanto a nivel didáctico como de proposición de políticas educativas. Seguiremos entonces defendiendo la idea de un profesorado transformador, “comprometido con su tiempo histórico”, que busque concretar una educación verdaderamente humanista para el estudiantado, y que posibilite la igualdad social.

Palabras del delegado Marcel Slamovitz

II)

Gracias Sra. Presidenta:

Solicito esta fundamentación de mi voto, amparada en el art. 70 del Reglamento interno y conste en la versión final del libro de la XLI ATD Nacional.

Como planteé en un debate anterior celebro el debate de ideas y bienvenida la posibilidad que estén todas representadas en esta ATD.

Sin embargo, yo voté en contra del informe en minoría y quiero fundamentar el porqué. En primer lugar, así como la pregunta que nos llega desde la DGES con respecto al Bachillerato general, es ambigua y extremadamente general, sucede lo mismo en lo que tiene que ver con el informe y se presta demasiado a la polisemia del lenguaje, donde esta ATD ha sostenido desde hace mucho tiempo la necesidad de especificar los términos.

Cuestiones ambiguas como “el educar para la vida”, que cada uno puede entenderlo de diferente manera, puede entenderse por ejemplo de la manera que se planteaba, yendo a un encuentro de educación que organizara el PIT CNT, donde hablaron referentes de la academia. Puede entenderse de múltiples maneras.

Entonces, se necesita información específica que llene las palabras, que llene los documentos, que llene las ideas. Es lo que nosotros estamos reclamando y es lo que se ha reclamado desde el informe de la comisión.

Defendemos la educación pública como construcción colectiva, como construcción en pro de una sociedad de igualdad, no como una construcción individual como plantea el informe.

En este sentido, estimados profesores, quiero finalizar haciendo un reconocimiento a dos profesores integrantes de esta ATD desde hace muchísimo tiempo, los profesores Carlos Damico y Rooney Teruel que se jubilan y que han dedicado su vida a la defensa de la educación pública, a la defensa del nivel de la educación pública, así que en este sentido quiero cerrar mi alocución con un abrazo fuerte a ambos.

Palabras de la delegada Ana Resbani

INFORME DE LA COMISIÓN ELECTORAL SOBRE LAS ELECCIONES

PARA LA MESA PERMANENTE

Maldonado, 26 de febrero de 2023

El acto eleccionario para conformar la Mesa Permanente se llevó a cabo entre la hora 18:30 y la hora 21:00 del día 25 de febrero del corriente.

Los delegados electores que se presentaron a votar fueron 141.

Luego de realizado el escrutinio por la Comisión Electoral, los resultados son los siguientes:

Lista 1 – 207,20

Lista 2 – 280

Lista 1.1 – 200

Lista 2.2 – 290,4

Votos totales para representantes del Interior: 490,40

Votos totales para representantes de Montevideo: 487,20

Cargos asignados a la lista nacional 301, a la que le corresponden las asignadas por la Comisión Electoral “1” y “1.1” – 2 (dos): uno por Montevideo y uno por Interior.

Cargos asignados a la lista nacional 302, a la que le corresponden las asignadas por la Comisión Electoral “2” y “2.2” – 3 (tres): uno por Montevideo y dos por Interior.

De acuerdo a estos resultados, a partir de la fecha, la Mesa Permanente de la ATD de Educación Secundaria quedará conformada por los siguientes delegados titulares:

Ana Resbani y Shirley Porteiro por Montevideo; Estela Gramajo, Matías Berger y Adriana Imperial por el Interior.

Por Comisión Electoral

Carlos Damico
Presidente

Andrés Vartabedian
Secretario

José Luis González
Vocal

TITULAR	PRIMER SUPLENTE	SEGUNDO SUPLENTE
Ana Resbani	Istra Acasusso	Juan Andrade
Shirley Porteiro	Mariony Márquez	Gonzalo Conze
Estela Gramajo	Mabel Mallo	Magela Rinaldi
Matías Berger	Ana Caballero	Alexandra Chávez
Adriana Imperial	Horacio Acuña	Pablo Martino

INFORME DE LA COMISIÓN ELECTORAL SOBRE LAS ELECCIONES PARA LAS COMISIONES PERMANENTES

Maldonado, 26 de febrero de 2023

El acto eleccionario para conformar las Comisiones Permanentes se llevó a cabo entre la hora 22:00 del día 25 de febrero del corriente y la hora 01:15 del día 26 de febrero.

Los delegados electores que se presentaron a votar fueron 137.

Luego de realizado el escrutinio por la Comisión Electoral, los resultados son los siguientes:

Para la Comisión de Política de Lenguas

Titulares

Andrea González – 75 votos

Cecilia Abogadro – 74 votos

Marcos Coimbra – 74 votos

Mariana Estela – 55 votos

Carolina Rodríguez – 55 votos

Beatriz Toledo – 55 votos

Antonio Ferreira – 54 votos

Suplentes

Sandra Torres – 48 votos

Valeria Luna – 19 votos

Eliana Silva – 8 votos

1 voto anulado

2 votos en blanco

Para la Comisión de Propuestas Educativas

Titulares

Pablo Enciso – 74 votos

Ethel Olascuaga – 74 votos

Gabriela Rodríguez – 73 votos

Matías Berger – 54 votos

Leonor Berná – 54 votos

Rosario Silva – 54 votos

Mónica Maurente – 38 votos

Suplentes

Lidia Pereyra – 33 votos

María Noel Domínguez – 28 votos

Eduardo Núñez – 21 votos

Ana Resbani – 7 votos

4 votos anulados

1 voto en blanco

Para la Comisión de Profesionalización Docente

Titulares

Milena Charbonnier – 74 votos

Augusto Caussan – 73 votos

Anita López – 71 votos

Alexis Capobianco – 54 votos

Alexandra Chaves – 53 votos

Mariana Sanabia – 53 votos

Leonardo Medina – 44 votos

Suplentes

Antonio Ferreira – 32 votos

Alex Suárez – 14 votos

Mariony Márquez – 14 votos

Brian Guzmán – 9 votos

Abayubá Mendoza – 9 votos

Ivana Diacakis – 7 votos

Romina Lima – 2 votos

2 votos en blanco

Para la Comisión de Presupuesto

Titulares

Horacio Acuña – 74 votos

Elsa Devessi – 74 votos

Dariela Leivas – 74 votos

Sergio Fernández – 55 votos

Fabián Marenales – 54 votos

Pablo Márquez – 54 votos

Pablo Martino – 48 votos

Suplentes

Julio Oddone – 32 votos

Fátima Leivas – 25 votos

Santiago Silvera – 23 votos

2 votos en blanco

1 voto anulado

Para la Comisión de Ciclo Básico

Titulares

Gabriela Pons – 75 votos

Magela Rinaldi – 75 votos

Ma. Noel Cabezas – 72 votos

Natalia Hornos – 56 votos

Álvaro Ferreira – 55 votos

Evangelina Ruíz Díaz – 55 votos

Robert Cabrera – 35 votos

Andrea Machado – 35 votos

Suplentes

Richard Ferreira – 33 votos

Yamandú Olivera – 20 votos

Yamandú Gutiérrez – 9 votos

Susana Lapaz – 5 votos

Ariel Severo – 5 votos

**Para la Comisión Adultos, Extra Edad y
Educación en Contextos de Encierro**

Titulares

Ana Cabrera – 75 votos

Ruben Cortizo – 75 votos

Patricia Costa – 74 votos

Bettina Caraballo – 56 votos

Ernestina Leguisamo – 56 votos

Alejandra Cañete – 55 votos

Pablo Baneira – 51 votos

Suplentes

Asdrúbal De Los Santos – 29 votos

Andrés Galeano – 24 votos

Rodrigo Camejo – 14 votos

Fabián Claro – 12 votos

José Luis González – 5 votos

Para la Comisión de Bachillerato

Titulares

Dante Villalba – 74 votos

Adán Morales – 72 votos

Laura Rivero – 67 votos

Ana Caballero – 56 votos

Federico Drömer – 56 votos

Julio Oddone – 55 votos

Natalia Pintos – 39 votos

Suplentes

Aline Palleiro – 36 votos

Álvaro Ferreira – 20 votos

Susana Lapaz – 5 votos

Iliana Lucia – 5 votos

Ariel Severo – 5 votos

1 voto anulado

Por Comisión Electoral

Carlos Damico

Presidente

Andrés Vartabedian

Secretario

José Luis González

Vocal

MEMORIA DE LA MESA PERMANENTE DE LA ATD DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SETIEMBRE 2019 - FEBRERO 2023

Durante el período de actuación de esta Mesa Permanente se produjeron algunos cambios importantes para la enseñanza pública. El primero fue la aprobación y aplicación de la Ley N°19.889 (Ley de Urgente Consideración del 2020) que modificó la estructura de gobierno del sistema educativo y sustituyó los Consejos por direcciones unipersonales, eliminando la representación docente en los subsistemas. En segundo lugar, la emergencia sanitaria afectó la presencialidad durante los años 2020 y 2021, lo que obligó a realizar trabajo a distancia y establecer guardias mínimas, cumpliendo los protocolos de la ANEP. Por último se instrumentó el diseño de una reforma educativa que comenzará a regir a partir de 2023 que afecta a todos los subsistemas y que tiene como característica particular que su aplicación se universalizará para toda la educación media básica.

Las actividades de la Mesa Permanente se vieron obstaculizadas por la falta de condiciones materiales que impidieron un funcionamiento apropiado. Desde el año 2020 ninguno de los proyectos de planificación de gastos fue aprobado. La falta de asignación presupuestal impidió la convocatoria a la ATD Nacional durante al menos dos años, a las Comisiones Permanentes y otras tareas como reuniones regionales de Mesas Liceales o visitas a liceos para continuar el seguimiento de planes educativos.

Por otra parte, también se eliminó la participación de los integrantes de la Mesa y de las Comisiones Permanentes en los organismos institucionales, como Planeamiento Educativo, impidiendo cumplir su rol de asesoramiento técnico-pedagógico. Cabe destacar que las reuniones con la Dirección General de Educación Secundaria, siempre fueron a pedido de la mesa, lo que hace una diferencia con períodos anteriores donde la Mesa Permanente mantenía encuentros periódicos con las autoridades.³⁵

En la misma dirección tampoco se convocó a la participación en las instancias de organización de las elecciones de horas, pese a que se siguió integrando las Comisión de Elección y Designación de Horas y Cargos Docentes (CODED).

Comisiones Permanentes

Las Comisiones Permanentes funcionaron por última vez en su totalidad en el año 2020, debido a que contaban con una asignación presupuestal aprobada en la administración anterior. En 2022, tras numerosos expedientes y pedidos de reunión, la DGES costó la

³⁵ Únicamente hubo reuniones con la directora de Planeamiento Educativo del CES en 2019 y en 2020 se invitó a la ATD a participar en la elaboración del Manual de Inglés en el marco de Políticas de lenguas de CODICEN y dos reuniones de la Comisión de Presupuesto de CES.

reunión de dos Comisiones para preparar informes para la ATD Nacional extraordinaria: “Propuestas Educativas”, “Ciclo Básico y Bachillerato”.

La DGES propuso que las Comisiones Permanentes trabajaran en forma virtual y por fuera del horario de dictado de clases de sus integrantes. Esta propuesta fue rechazada porque los delegados debían trabajar en sus horas libres de manera no remunerada en una tarea que es institucional.

Durante la emergencia sanitaria, en forma excepcional la comisión de Adultos y Extra Edad se reunió para elaborar una propuesta en relación a la forma de evaluar el primer semestre del Plan 94 Marta Averbug. Esta no fue tenida en cuenta por las autoridades.

Comisiones de programas

En agosto de 2022, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas de CODICEN convocó a las ATD de Primaria, Secundaria y UTU a enviar un representante a las comisiones de programas y a la comisión de autonomía curricular (trece comisiones en total). A pesar de la voluntad de aportar en los aspectos técnicos que le competen, esta ATD decidió retirarse en el primer encuentro debido a que se la convocó para elaborar programas de asignatura, y esto no estaba contemplado en el cronograma de trabajo planteado, que se basaba en la profundización del Marco Curricular Nacional, en las competencias generales y competencias específicas. Dado que ya existía una resolución de rechazo al Marco Curricular y a la educación basada en competencias, nuestros representantes se retiran.

ATD Nacional

Las dos ATD nacionales del período fueron aprobadas y presupuestadas por CODICEN para considerar temas preceptivos vinculados a la Reforma Educativa. La primera Asamblea (mayo 2022) coincidió con la convocatoria a todos los subsistemas de la ANEP, con el fin de que se tratara el Marco Curricular Nacional (MCN). La XL Asamblea abordó además una serie de temáticas pendientes (políticas educativas en Ciclo Básico y Bachillerato, presupuesto, profesionalización, entre otras), pese a contar solo con cuatro días y medio de trabajo (dos para producir en comisiones y dos y medio para debatir y aprobar los documentos en plenario). En noviembre se realizó una segunda ATD, de carácter extraordinario, para analizar los documentos preliminares de los programas de 7°, 8° y 9° y el Reglamento de Evaluación (REDE).

Finalmente en febrero de 2023 se realiza la XLI ATD Nacional Ordinaria, que fuera electa en electa en 2021, y se realizan los actos eleccionarios de la Mesa Permanente y las Comisiones Permanentes.

Política educativa

La Mesa Permanente estudió temáticas de política educativa a partir de diversos documentos:

- las orientaciones propuestas por el Equipo Coordinador de Gestión y Pedagógico y las Inspecciones de Asignatura.
- modificaciones realizadas a la modalidad Libre Asistido de Plan 94
- documentos vinculados a la “Transformación Educativa” de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (DEPE), en el marco del lineamiento estratégico N° 3 del "Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024" de la Administración Nacional de Educación Pública que se plasma en la Circular 28.

En virtud de la falta de presupuesto para convocar a las Comisiones Permanentes, se efectuó el relevamiento de los informes emanados de las Asambleas liceales.

ATD liceales y visitas los liceos

Se coordinó con la DGES la organización de las ATD Liceales durante la pandemia, que a partir de un protocolo de actuación, permitió su realización.

Dejamos constancia de las dificultades operativas vinculadas a la publicación de documentos en la página web institucional de la DGES previo a cada Asamblea liceal y la no difusión de las cartas de la Mesa Permanente.

En el marco de las Asambleas liceales se visitaron liceos en los siguientes departamentos: Lavalleja, Treinta y Tres, Salto, Paysandú, Artigas, Soriano, Florida y Montevideo.

En las escasas oportunidades que se accedió a transporte de la DGES, se llevó adelante la visita a Centros María Espínola en Lavalleja, Soriano y Florida.

Coordinaciones

Se realizaron diversos encuentros con las Mesas Permanentes de los otros subsistemas de la ANEP, se elaboraron documentos conjuntos y se participó de la apertura de sus respectivas ATD nacionales.

La Mesa Permanente asistió a CODICEN en todas las oportunidades que fue convocada. Se mantuvieron reuniones periódicas con los consejeros electos por el cuerpo docente al CODICEN.

Varios

En el transcurso del período se elaboraron y responden diversos expedientes.

Se asistió a las capacitaciones sobre el Sistema de Expediente Electrónico (APIA)

La Oficina de la Mesa Permanente fue trasladada a un espacio más reducido y, en consecuencia, se perdieron las instalaciones destinadas al trabajo de las Comisiones Permanentes y al archivo histórico. Si bien se efectuaron gestiones con la DGES y con consejeros docentes electos para reubicar las oficinas a alguna casa propiedad de la ANEP, esto no se concretó hasta la fecha.

Ante el inicio de cursos cada año, se atendieron numerosas consultas de los centros educativos de todo el país.

PALABRAS DE HOMENAJE AL PROF. DANIEL LÓPEZ

Maldonado, 25 de febrero 2023

En memoria del Prof. Daniel López

Como delegados del departamento de Rivera por las dos listas presentes, nos gustaría realizar una mención recordatoria al compañero Profesor Daniel López a quien el Consejero Mazzoni mencionó en el acto de apertura.

Daniel fue homenajeado en Rivera el día 23 de febrero en Liceo 6 con la presencia de su familia, de amigos, colegas y la comunidad educativa de dicha institución, además del Consejero Mazzoni y las autoridades de FENAPES.

Este homenaje se debió a su trayectoria en la docencia, por su compromiso con la educación. Un compromiso que se visualizaba en todos los ámbitos de su vida, destacando por supuesto su notoria actividad en esta Asamblea Técnico Docente, donde fue delegado y presidente en un contexto histórico importante y de cambios como los que vivimos hoy. Pero además donde quizás más se destacó fue dentro del aula, donde supo pensar, y materializar iniciativas pioneras y de vanguardia dejando un legado en quienes fueron sus alumnos y colegas. No solo por su profesionalismo, sino sobre todo por su calidad humana y su don de gente.

Traer a Daniel y su memoria en este ámbito profesional nos trae inevitablemente recuerdos de otros compañeros que lo acompañaron y fueron referentes para nuestro departamento y posiblemente para la educación de nuestro país, como lo fueron la Profesora Macarena Castro y el Profesor Marcelo Texeira, ambos referentes de la educación en contexto rural la hoy está a punto de desaparecer o desvirtuar su esencia.

Desde ya muchas gracias.

PALABRAS DE CIERRE DE LA XLI ASAMBLEA NACIONAL TÉCNICO DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Maldonado, 26 de febrero de 2023

Estimados assembleístas, autoridades presentes, invitados.

La XLI 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 casi todos los casos.

Durante los cinco días que ha durado esta Asamblea, se trabajó intensamente. 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 de la DGES: la consulta de la opinión de la ATD acerca de la necesidad de un bachillerato genérico. La propuesta de Régimen de Trabajo en Comisiones tomó como eje la estructura de Comisiones Permanentes preexistente, de manera de permitir la continuidad del trabajo de las mismas, tal como se solicita en los informes aprobados.

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 abordó los diferentes procesos de cambio que comienzan a delinearse en la profesión docente: la política de llamados y concursos, las capacitaciones, los cambios en la formación docente y en el Estatuto del Funcionario Docente. Especial atención merecieron estos dos últimos puntos. La formación docente

es objeto de preocupación en especial, porque se advierte un empobrecimiento de la misma, de la mano del enfoque competencial que sustenta los cambios que proponen las autoridades.

La Comisión de Ciclo Básico, Bachillerato y Política de Lenguas centró su análisis en el EBI en lo relativo al Ciclo Básico y en el carácter genérico del Bachillerato, de acuerdo al carácter preceptivo de la temática propuesta por la DGES. Esta temática fue la que suscitó debates más encendidos durante el trabajo en Comisiones. Ello determinó la aprobación de informes en mayoría y minoría, que oportunamente serán analizados por las asambleas liceales. Esta asamblea cuestiona el enfoque genérico del bachillerato, de acuerdo a lo poco que se viene conociendo acerca de la propuesta.

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, acordando en esta ocasión con los mismos.

La Asamblea que hoy culmina es la primera con los delegados electos para el nuevo período y presenta, como novedad, la incorporación de delegados de una nueva lista, a quienes saludamos, celebrando la ampliación en pluralidad de la composición de la Asamblea. Asimismo saludamos a los delegados que se incorporan por primera vez a la Asamblea y les auguramos una enriquecedora experiencia para el período que comienza.

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

ANEXOS

ANEXO 1 - Declaración de la XLI ATD Nacional de Educación Secundaria

Maldonado, 25 de febrero de 2023

La Asamblea Técnico Docente Nacional de Educación Secundaria manifiesta su honda preocupación por los hechos de notoriedad que involucran a docentes y estudiantes del Liceo No. 41 de Montevideo.

Estas repudiables acciones vulneran profundamente los derechos de las trabajadoras y trabajadores docentes, de las y los adolescentes del centro educativo en cuestión y al cuerpo docente y estudiantil a nivel nacional. Atentan de forma grave contra las libertades civiles, la vigencia del estado de derecho y de convivencia democrática de la que tan orgullosos nos sentimos en este país.

Denunciamos también, como producto de las expresiones vertidas en los audios por los cuales se hizo público el hecho, la estigmatización de las y los estudiantes de acuerdo a su condición socioeconómica, pero también la presunción implícita que existe sobre la labor de cualquier docente como un deliberado actor de proselitismo y adoctrinamiento.

Esto no constituye un hecho aislado, sino que se inscribe en una larga cadena de episodios orientados a estigmatizar la organización estudiantil y deslegitimar la imagen del colectivo docente. Recordemos el sumario y separación del cargo de las y los docentes de San José, episodio del cual en estos días se cumplen dos años.

Exigimos, desde este organismo representativo del profesorado uruguayo de la Educación Pública Estatal, una exhaustiva investigación al respecto, además de una declaración oficial de las autoridades de la ANEP condenando este tipo de prácticas que ya creíamos definitivamente enterradas en el pasado. Lamentamos que hasta el momento no se hayan dado señales claras a este respecto.

Nos alerta y preocupa la vulneración del derecho a la privacidad, el manejo abierto de datos, nombre, números telefónicos, y probablemente el acceso a mensajes y conversaciones sin mediación del poder judicial y las garantías legales que corresponden.

Suscriben a esta declaración delegados y delegadas nacionales y departamentales de las listas 301, 302, 304 y delegadas y delegados independientes de las listas 202 y 211 del departamento de Rivera.