

▣

ANEP

Consejo de Educación Secundaria

**XXXIV ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA
DE DOCENTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Piriápolis, Maldonado
10. al 16 de mayo de 2014

TOMO I

**Mesa Permanente de la Asamblea Nacional
de Docentes de Educación Secundaria**

Rincón 707 Esq. Juncal

Telefax: 2902 29 50

Teléfonos: 2908 36 57

29024400

Celular: 091605570

E – mail: atdces@adinet.com.uy – atdces@gmail.com

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIRECTORA GENERAL: Profa. Celsa Puente
CONSEJERA: Profa. Ema Zaffaroni
CONSEJERO: Prof. Daniel Guasco

MESA PERMANENTE NACIONAL

PRESIDENTE: Prof. Carlos Rivero
VICEPRESIDENTA: Profa. Gabriela Rosadilla
SECRETARIA: Profa. Ana Vieira
SECRETARIO: Prof. José Rodríguez
SECRETARIO: Prof. Oscar Brocco

ÍNDICE

Mensaje de la Mesa Permanente a la XXXIV ATD Nacional Ordinaria.	3
Integración de la Comisión de Poderes de la XXXIV ATD Nacional Ordinaria.	10
Propuesta de Temario de la XXXIV ATD Nacional Ordinaria.	11
Régimen de Trabajo de la XXXIV ATD Nacional Ordinaria.	13
Informe de la Comisión de Poderes.	14
Informe de la Comisión de Propuestas Educativas.	15
Informe de la Comisión de Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extraedad.	88
Informe de la Comisión de Profesionalización Docente y Estatuto Docente	151

XXXIV ATD NACIONAL ORDINARIA, Piriápolis, 10 de mayo de 2014

Mensaje de la Mesa Permanente a la XXXIV ATD Nacional Ordinaria

Autoridades presentes, compañeros delegados.

Nos encontramos ante una nueva Asamblea Nacional, la XXXIV. Para este colectivo docente la oportunidad de construir desde la discusión, desde las más variadas posturas y desde un ámbito profundamente democrático, siempre es importante. Los tiempos de esta Asamblea no son tiempos perdidos ni otorgados al azar, son tiempos necesarios y fundamentales, para instalar en los docentes todos, la idea de una elaboración conjunta, que nos distingue en el mundo. Todos los docentes, en mayor o menor medida, somos responsables del camino de esta Asamblea, aunque ese camino esté rodeado de obstáculos que sortear. Y ese camino es parte de este momento de la Asamblea, por eso también importante para la Educación Pública a la que pertenecemos, defendemos y ayudamos a construir todos los días.

La coyuntura nuevamente presenta a la Educación Pública en el centro de la campaña política electoral, tan en el centro como repleta de eslóganes vacíos sin propuesta seria que los sostenga. Las pruebas Pisa, plataforma estándar creada por técnicos extranjeros, parecen ser el nuevo catecismo, y Helsinki parece ser el nuevo Vaticano.

Mucha atención se le ha dedicado a las pruebas Pisa pero, parcialmente, nadie ha hablado de otros indicadores que aparecen en los mismos, como por ejemplo los salarios docentes que son también de los últimos en los países estudiados y no tienen punto de comparación con nuestros colegas de los países nórdicos. Nadie se cuestiona tampoco la cantidad de PBI destinado a la Educación Pública como si ese fuera un dato menor.....

Hoy sobran los políticos y los técnicos que pueblan el discurso de propuestas mágicas, que desconocen la complejidad de los cambios en educación o quizá no los desconocen y aprovechan la oportunidad que les brinda el momento. Parece ser que hablar de Educación Pública, criticar su estructura, sus programas y a sus

docentes les traerá buen rédito a nivel electoral. Ninguna propuesta apuesta al diálogo con los docentes, a la construcción de alternativas posibles, los docentes trabajamos y construimos cotidianamente, desde el lugar que nos toca, en defensa de la Educación Pública uruguaya. Elaboramos propuestas, tenemos iniciativa y llevamos adelante experiencias pedagógicas novedosas; siempre en consonancia con los tiempos democráticos de esta Asamblea y luego de ponerla a consideración de todos los docentes, a lo largo y ancho de todo el país.

Así contribuimos con la Educación Pública, construyendo programas y experiencias con responsabilidad, analizando y profundizando la discusión constante, para minimizar los impactos negativos de los errores que podemos cometer como colectivo, porque no somos infalibles y sabemos que cuanto más discusión y profundización experimente un nuevo Plan, menores serán los errores a corregir. Esta Asamblea Técnica no presta su tiempo a improvisaciones ni a “cantos de sirena”. Provocamos todos los días la reflexión docente sobre su trabajo y dedicamos muchas horas de nuestro tiempo a “pensar” sobre nuestra labor educativa, porque pensar en ello también es pensar en nuestros alumnos y en su futuro y no nos subimos a ninguna tribuna, porque sabemos que cuando los temas educativos “caen” desde allí pueden golpear, arruinarse y no llevarnos a ningún lado, más que al error y la discusión fútil.

El último lustro ha mostrado claramente como la especificidad del gobierno de la Educación no tiene necesariamente que ver con los tiempos políticos de gobierno y el constante cambio de autoridades ha traído inestabilidad al sistema y pocos rumbos claros en su acción. Con un instrumento jurídico, la Ley General de Educación 18.437, que ha mostrado, en su compleja y burocrática estructura, su ineficiencia y su inaplicabilidad, la nueva Ley no ha sido el instrumento que necesitamos para dar respuestas estructurales profundas hacia una mejor Educación Pública, democrática y popular.

En el Segundo Congreso “Maestra Reina Reyes”, nuevamente los colectivos docentes consultados fueron categóricos, Autonomía, Cogobierno, mayor presupuesto, defensa de la Educación Pública, fueron algunos de los principios reafirmados en los plenarios. Algunos sectores mayoritarios del gobierno pensaron que este Segundo Congreso sería un referéndum legitimador de la Ley 18.437, pero

se equivocaron. Somos trabajadores, cotidianos y anónimos, que hoy tomamos la palabra una vez más para construir, junto a los que defienden genuinamente la Educación Pública Estatal, proponiendo un modelo que genere seres humanos felices, libres y transformadores.

Acerca del Plan 2013

Muchas veces se nos acusa de no preocuparnos por los estudiantes, acusación infundada, porque no solo nos preocupamos sino que también generamos desde esta Asamblea propuestas como el Plan Experimental 2013, el que ha permitido volver a estudiar a centenas de jóvenes que habían abandonado el sistema formal de educación: hoy han vuelto a ser estudiantes. Ellos mismos han demostrado que su trayectoria escolar puede mejorar sustancialmente, si se cuenta con innovaciones pedagógicas generadas desde los colectivos docentes, conocedores de su realidad cotidiana y comprometidos en su transformación, a la vez que preocupados por su permanente profesionalización.

Esta no es una solución mágica ni aplicable a todos los jóvenes uruguayos, pero los resultados, que tanto inquietan a algunos, son muy buenos. Los estudiantes aprenden, promueven, y con buenas notas, sin renunciar a los contenidos y sin ninguna estafa pedagógica, retomando su historia de aprendizaje.

Esta experiencia educativa que comenzó en cinco liceos, hoy se ha extendido a catorce, reafirmando la pertinencia de la misma pero sin solucionar las carencias que la ATD ha reclamado de manera oportuna. Si bien el Plan 2013 es hoy del Consejo, su seguimiento, asesoramiento e implementación se continúa realizando en la órbita de la ATD con el acompañamiento de algunos inspectores de institutos y liceos.

Jornadas Intermedias de ATD Liceales

Durante el año 2013 la Mesa Permanente continuó con las Jornadas de intercambio con los integrantes de las Mesas de ATD Liceales iniciada en octubre de 2012. Se realizaron dos jornadas, el 1º de agosto en el Liceo N° 1 de Paysandú y el 24 de setiembre en el Liceo N° 1 de Tacuarembó. Estas instancias de trabajo en el interior, sumadas a las realizadas en Montevideo, demostraron que los docentes están ávidos de información y de mantener un contacto más fluido con la Mesa

Permanente y con las demás Mesas Liceales. La continuidad de estos encuentros trata de revertir la histórica centralidad de Montevideo con respecto a los demás departamentos. Cuestiones estas que no afectan solamente al CES sino a todas las actividades productivas, culturales y educativas del país.

Elección de horas para el 2014

La Mesa Permanente ha participado regularmente en la Comisión del CES para la elección de horas docentes, no solo en la Comisión Central sino también en los distintos departamentos del país. Las irregularidades constatadas en el proceso de elección no se generaron en la Comisión, sino que involucran directamente a Departamento Docente. La Mesa elevó nota al CES el día 14 de marzo solicitando, al igual que en 2013, se realice una investigación administrativa sobre todas las irregularidades que entorpecen el normal desarrollo de la Elección de horas. Entendemos que la Comisión podrá elaborar el mejor de los instructivos, pero esto no garantiza que el proceso de elección de horas esté exento de irregularidades, si no se modifican sustancialmente prácticas de carácter burocrático nocivas enquistadas en el funcionamiento del sistema.

A 20 años de Plan 94 Martha Averbug¹

Este año asistimos al XX aniversario del Plan 94, impulsado por la Profa. Martha Averbug, de quien hoy este Plan lleva su nombre.

Si bien nuestro país fue pionero en la educación de adultos -señalamos que el primer liceo nocturno destinado a estudiantes obreros y empleados se crea en 1919-, su atención no fue mantenida en el tiempo sino más bien postergada, en los procesos de transformación de nuestra sociedad.

En setiembre de 1991 se produce la instalación de las Asambleas Técnico Docentes y se constituye la Subcomisión de Liceos Nocturnos y Extraedad, con el objetivo de adecuar y actualizar la educación de adultos y jóvenes a las exigencias sociales, históricas y culturales del país, en una década que recordamos como nefasta para nuestra educación pública. A fines de 1993, el Consejo de Educación Secundaria

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, octubre de 2002. pp 5- 12.

propone el cierre del turno nocturno del Liceo N° 1 “José Enrique Rodó”, enmarcado en un proceso de paulatina desaparición de un número importante de turnos nocturnos en los liceos del país. En ese momento, siendo Encargada de Dirección del liceo Rodó, la Profesora Martha Averbug, propone a las autoridades la implementación en forma experimental del proyecto denominado “Plan Piloto Para Adultos y Adolescentes con Condicionamientos Laborales”, con el objetivo de revertir el abandono estudiantil a la vez que generar un nuevo estilo de trabajo docente entendido desde el compromiso y la profesionalización. De esta manera, Martha Averbug logra mantener funcionando el Nocturno en ese centro con siete grupos en los que se implementa el Plan.

Quienes conocimos a la Profa. Martha Averbug, la recordamos como una compañera en el trabajo educativo, construyendo propuestas en un plano de igualdad junto a docentes, funcionarios y estudiantes. La propuesta asumía la heterogeneidad de una población entendida en ese momento como “problemática” dado que no habían culminado los ciclos de educación formal en la etapa considerada como “normal”. Esta estigmatización encubría a los sujetos reales: jefes/as de familia, adolescentes trabajadores o con la responsabilidad del hogar, empleados, desocupados, entre otros. Fue preocupación de Martha, brindarle a esta población estudiantil una enseñanza de calidad elevando el nivel cualitativo del proceso de enseñanza–aprendizaje, promoviendo la renovación metodológica de acuerdo a los cursos y la aplicación de técnicas de estudios apropiadas instrumentando las Horas de Apoyo como parte del Plan. El tema de las inasistencias dejó de ser un castigo para el estudiante y se transformó en una necesidad de generar espacios para evitarlas y no perder la continuidad de los cursos. Se buscó en todo momento la participación de los docentes quienes en la Salas, aprendieron a trabajar como protagonistas, generando propuestas y acuerdos desde el colectivo, abandonando la tarea en solitario y asumiendo las responsabilidades que implica esta forma de trabajo profesional. Los estudiantes que concurrieron al Rodó en esas épocas, se sintieron también parte del liceo aportando ideas, a la vez que asumiendo tareas como gestionar la fotocopiadora entre otras.

Esta experiencia educativa ha ido perfeccionándose, desde el aporte de los distintos actores involucrados, de las autoevaluaciones realizadas por las salas docentes y por la Comisión de Seguimiento de ATD.

Como parte del Plan, en el año 1997 se comienza a discutir la modalidad Libre Asistido. Si bien para aquellos estudiantes impedidos de lograr una asistencia regular a los cursos existía la posibilidad de rendir exámenes libres, la modalidad Libre Asistido pretende garantizar la oportunidad de aprobar las asignaturas con un régimen de menor asistencia, con la existencia de un Docente Tutor y espacios destinados a consultas, entre otras innovaciones.

A fines del año 1999 el CES aprobó la Circular N° 2420 con la pretensión de reglamentar la experiencia que se venía desarrollando desde 1994. La misma describía un plan que en los hechos nunca existió, por lo que desde el ámbito de la ATD Nacional se solicitó en reiteradas oportunidades su derogación. El IDAL Nocturno continuó aplicando el Reglamento elaborado por su Sala Docente en febrero de 1999. El 25 de setiembre de 2003, el CES finalmente aprobó la Circular N° 2560 que deroga expresamente la Circular anterior. Este nuevo marco normativo, si bien representó un avance significativo, no contempla aspectos fundacionales del Plan.

Ante la constante negativa de las autoridades a autorizar la implementación de la modalidad Libre Asistido en la educación pública, la Sala del IDAL N° 3 Nocturno incorpora como innovación los cursos semestrales en Bachillerato, comenzando a instrumentarse de manera experimental en el año 2004 en ese liceo, coexistiendo con los cursos anuales.

La implementación de la modalidad Libre Asistido en la Educación Pública significó una conquista, producto de la lucha de docentes y estudiantes frente a la injusta aprobación de esta modalidad para la enseñanza privada en el año 2000. Así se logró que las autoridades aprobaran su implementación en la educación pública en el año 2006.

Con fecha 4 de diciembre de 2008 el CES dispuso, mediante el Oficio N° 8518/08 la extensión del Plan 94 a todos los cursos nocturnos de Bachillerato que hasta esa fecha los dictaban por Plan 76, la extensión de la experiencia de la modalidad Libre-Asistido a los centros educativos que lo solicitaron y la creación de cursos nocturnos.

Al igual que el Plan 2013, el Plan *Martha Averbug* ha surgido como elaboración colectiva y dinámica; luego de 20 años se comprueba la idoneidad de esta propuesta educativa, que ha permitido la culminación del Bachillerato a una población estudiantil diversa, a la vez que ha promovido la continuidad de sus estudios en otros ciclos.

Esta nueva Asamblea es solo un mojón más entre los muchos que se han levantado y se levantarán en la historia de las ATD. Un colectivo docente que todavía tiene un papel a cumplir en la construcción de una mejor Educación Pública para todos. Un espacio de reflexión, de aportes, de propuestas, de discusión y de trabajo comprometido. Una mejor Educación Pública, como deseamos todos, no pasa por buscar “nuevos varelas” ni tampoco “nuevos reformistas” que paseen sus “proyectos” por tribunas y mass-media, ni tecnócratas de turno; una mejor Educación Pública depende de todos, debe ser una elaboración transversal, una construcción de todos y para todos. Esta Asamblea Docente ha demostrado, históricamente, que acepta y promueve los desafíos de la construcción de una mejor Educación Pública...en eso estamos.

Gracias a todos, buenas y fructíferas jornadas.

XXXIV ATD NACIONAL ORDINARIA, Piriápolis, 10 de mayo de 2014

Integración de la Comisión de Poderes

Profesores/as de la XXXIV Asamblea Nacional Técnico Docente Ordinaria del Consejo Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al Plenario, la propuesta de integración de la Comisión de Poderes acordada por las listas 201, 202 y 203.

Por la Lista 201: Titular, Gustavo Marichal; Suplente, Andrés Vartabedián.

Por la Lista 202: Titular, Leonel Aristimuño; Suplente, Andrés Peré.

Por la Lista 203: Titular, Sonia Oclo, Suplente, Maricel Techera

Martín Rethemías

Gabriela Rosadilla

Mario Ibarburu

VOTACIÓN – Moción: Integración de la Comisión de Poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	0	0	Afirmativa
Colegio Departamental	151,8	0	0	Afirmativa
Resultado: Afirmativo				

XXXIV ATD NACIONAL ORDINARIA – Piriápolis, 10 al 16 de mayo de 2014

PROPUESTA DE TEMARIO

En Resolución del CES N ° 3 del Acta N ° 7, de 18 de febrero de 2014, se informó a la Mesa Permanente que el CODICEN, autorizó la realización de la Asamblea y dispuso que se incluya el estudio preceptivo de los siguientes temas:

- Concentración de horas y elección de horas por más tiempo.
- Documento de la Comisión de Educación Media Básica, aprobada por el CODICEN.

Asimismo informó que el CES entiende necesario incorporar el tratamiento preceptivo de los documentos referentes a modificaciones de los siguientes REPAG:

- Plan 1994.
- Plan Experimental 2013.
- Ciclo Básico Reformulado 2006.

Conforme a lo establecido por el Art. 10.6 del Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas Técnico 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”.

Además de los temas preceptivos, la Mesa Permanente pone a consideración de la XXXIV Asamblea los siguientes asuntos:

- Ciclo Básico, Bachillerato Diversificado, Adultos y Extraedad.
- Propuestas Educativas.
- Profesionalización y Estatuto Docente.
- Educación Media Rural.
- Presupuesto.
- Reglamentación Vigente.
- Comisión de Estudio y Revisión del Reglamento que regula la Organización y Funcionamiento de las Asambleas Técnico Docentes.

Asimismo, 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".

Corresponde a la Asamblea el estudio y la aprobación del temario a ser considerados por la Trigésimo Cuarta Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria.

VOTACIÓN – Temario de la XXXIV ATD Nacional Ordinaria

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	151,8	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO XXXIV ATD NACIONAL

10 al 16 de mayo de 2014, Piriápolis, Maldonado

Sábado 10

7:30 y 8:00 Salida de los ómnibus
11:00 a 12:00 **Acto de Apertura**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **1er. Plenario**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
21:00 a 22:00 *Cena*
21:00 a 22:00 *Cena*

Domingo 11

7:30 a 8:30 *Desayuno*
9:00 a 13:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **TRABAJO EN COMISIONES**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
21:00 a 22:00 *Cena*

Lunes 12

7:30 a 8:30 *Desayuno*
9:00 a 13:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **TRABAJO EN COMISIONES**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **TRABAJO EN COMISIONES**

Martes 13

7:30 a 8:30 *Desayuno*
9:00 a 13:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **TRABAJO EN COMISIONES**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
21:00 a 22:00 *Cena*

Miércoles 14

7:30 a 8:30 *Desayuno*
9:00 a 13:00 **2º PLENARIO**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **3º PLENARIO**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **4º PLENARIO**
21:00 a 22:00 *Cena*

Jueves 15

7:30 a 8:30 *Desayuno*
9:00 a 13:00 **5º PLENARIO**
13:00 a 14:00 *Almuerzo*
15:00 a 17:30 **6º PLENARIO**
17:30 a 18:00 *Merienda*
18:00 a 21:00 **7º PLENARIO**
21:00 a 22:00 *Cena*

Viernes 16

7:30 a 8:30 *Desayuno*
10:30 a 11:30 **Acto de clausura**
12:00 a 13:00 *Almuerzo*
13:30 **Partida de los ómnibus**

VOTACIÓN – Régimen de trabajo de la XXXIV ATD Nacional Ordinaria

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	159,2	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

XXXIV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 14 de mayo de 2014

COMISIÓN DE PODERES

Presidente: Leonel Aristimuño (Montevideo)

Secretario: Gustavo Marichal (San José)

Vocal: Sonia Oclo (Rivera)

En la XXXIV Asamblea Nacional Ordinara del período 2012 – 2014, 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 en todo lo que les fue requerido.

Se hace constar que en la fecha de hoy están presentes:

1. 76 delegados y delegadas nacionales.
2. 44 delegados y delegadas departamentales.

Lo que hace un total de 120 delegados en 190.

La distribución por departamento es la siguiente:

Artigas	3	Paysandú	2
Canelones	4	Río Negro	4
Cerro Largo	0	Rivera	4
Colonia	2	Rocha	5
Durazno	0	Salto	3
Flores	1	San José	3
Florida	0	Soriano	3
Lavalleja	2	Tacuarembó	1
Maldonado	2	Treinta y Tres	0
Montevideo	5	Paysandú	2

La asistencia es del 63%

Se solicita a los y las assembleístas la colaboración en la puntualidad y permanencia en los plenarios a fin de mantener los quórum necesarios para una fructífera labor.

Leonel Aristimuño

Sonia Oclo

Gustavo Marichal

VOTACIÓN – Informe de la Comisión de Poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	52	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	168,6	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

XXXIV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, mayo de 2014

Comisión Propuestas Educativas.

Integrantes:

Presidente: Espinosa, Gustavo (Treinta y Tres)

Secretarios: Da Col, Marcela (Salto)

Volpi, Ibrahim (Canelones)

Acasuso, Istra (Montevideo)	Marroni, Zelmira (Río Negro)
Amaral, Alicia (Rocha)	Martins Cal, Juan Carlos (Rivera)
Antúnez, Rosario (Rivera)	Porteiro, Shirley (Montevideo)
Castro, María Julia (Canelones)	Ricetto, Adela (Treinta y Tres)
Charamelo, Adriana (Montevideo)	Rosales, Sebastián (Río Negro)
García Trías, Alondra (Maldonado)	Scavone, Pablo (Montevideo)
Hernández, Shirley (Montevideo)	Sosa, Sirles (Rocha)
Ibáñez, Gustavo (Río Negro)	Vartabedian, Andrés (Canelones)
Kazakebicius, Estrella (Montevideo)	Techera, Maricel (Rocha)
Lamaita, Juan Manuel (Florida)	Vejo, Rina (Rivera)
Machín, Gabriela (Colonia)	Vespa, Stella (Canelones)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	60	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	186,2	0	15	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

Régimen de trabajo

La comisión se reúne el día sábado 10 de mayo, se decide trabajar en régimen de dos sub comisiones. La primera realiza su trabajo a partir del documento emanado de la comisión permanente, mientras que la segunda realiza el análisis del documento "Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B." (Acta N° 54, Resolución N° 32/2013, CODICEN).

Orden del trabajo

- I- Síntesis del documento “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos”
 - i) Análisis de algunos puntos del Plan.
 - ii) Análisis cuantitativo.
 - iii) Desde una mirada crítica.
- II- Consideraciones acerca del “Sistema de Evaluación de Aprendizaje” (SEA)
- III- El posliberalismo educativo y su incidencia en el perfil y las prácticas docentes.
- IV- Algunas consideraciones críticas preliminares sobre “Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B.” (Acta N° 54, Resolución N° 32/2013, CODICEN).
- V- Propuestas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: Régimen de Trabajo

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	64	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	190,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

I- Síntesis del documento “Plan Tránsito entre Ciclos Educativos”.

SOBRE EL DOCUMENTO “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos ANEP (CEIP-CES-CETP-CFE)- MIDES – Unidad de Gestión Básica”

El documento presenta varios subtítulos donde se desarrolla información y evaluación. Bajo el subtítulo **“Mas allá de los resultados académicos, los alumnos....”** (página 18 del documento) aparece una serie de puntualizaciones que esta comisión analiza.

El documento valora supuestos logros de los estudiantes que participan del programa, en relación a su entorno, su familia y la institución, sin el menor indicio de análisis que lo fundamente por parte de quienes llevan adelante la gestión de este Plan.

Bajo este subtítulo aparecen afirmaciones redundantes e intercambiables.

Por otra parte, estas afirmaciones no reflejan los objetivos para el estudiante y para el docente, propuestos en “Rol y actividades del Equipo Permanente del Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos”, diciembre 2011.

En este mismo apartado del documento del 2013, se percibe como más relevante los logros socializantes que la mejora de los aprendizajes.

Si bien es obvio que los factores sociales inciden en los aprendizajes, sabemos por nuestra experiencia de aula que los procesos de socialización ocurren en el largo plazo y no dependen exclusivamente de las instituciones educativas.

Los logros del Plan Tránsito que anuncia el documento en realidad no son seriamente verificables en un proyecto tan focalizado y de corta duración.

I- i) Análisis de los puntos destacados en la presentación (ver anexo I).

“Conviven en espacios educativos democráticos que promueven la participación”.

1) Todos los estudiantes conviven en espacios educativos que promueven la participación; esta situación no es exclusiva de los estudiantes de Plan Tránsito. Lo que verdaderamente se debe valorar como participación es el convencimiento por parte de los estudiantes de “ser activos” responsablemente de su trabajo como tales. Debemos reinstalar la conciencia de asumir la responsabilidad de estudiar como la tarea que es propia del estudiante.

“Socializan y participan en forma real”.

2) Todo estudiante es parte de la comunidad educativa y no puede ni debe otorgársele ese derecho solo y exclusivamente a los estudiantes de Tránsito.

“Fortalecen lazos con las instituciones educativas”.

3) Los lazos afectivos y socializantes con la institución son generados con la convivencia. Hay que realizar un especial énfasis en el vínculo que responde a los objetivos propios de la enseñanza media, desde una educación integral y liberadora (entre ellos, y fundamentalmente, la integración de contenidos educativos).

“Desarrollan un sentido de pertenencia”.

4) El Proyecto pretende reducir la generación del sentido de pertenencia del estudiante a solo un año de trabajo. Consideramos que la pertenencia al centro educativo se construye paulatinamente durante la trayectoria del estudiante en la Educación Media. El sentido de pertenencia además, es fluctuante, depende del estado de satisfacción individual y grupal. Los conflictos propios que afectan al adolescente inciden también en la pertenencia.

“Amplían sus competencias comunicativas”.

5) La ampliación de la competencia comunicativa no puede ser atribuida en forma exclusiva a un proyecto focalizado. Según Catherine Kerbrat-Orecchioni², ésta es concebida como un sistema de reglas subyacentes en relación al conocimiento que requieren los hablantes de una comunidad lingüística particular para, en contextos específicos, adecuar el discurso. En este sentido destacamos la caracterización sobre competencia lingüística de Noam Chomsky³. Según este autor, la competencia lingüística es innata y universal; no se trata entonces de un proceso que involucre particularmente a las instituciones.

Por otro lado, las restantes herramientas no lingüísticas relacionadas con la comunicación se construyen de forma transversal a lo largo de toda la escolarización, no pudiendo limitar este proceso a una intervención en particular como es Tránsito Educativo.

“Aumentan el bagaje cultural familiar”.

6) Entendemos que sería necesario explicitar el criterio utilizado para cuantificar el supuesto aumento del bagaje cultural familiar. ¿Es este acaso un resurgimiento del concepto ya manejado desde la reforma 1996 sobre los alumnos denominados mutantes?: **“Mutantes** (concepto que, a partir de la genética vegetal y animal, se ha aplicado en ciencias sociales a la definición de 'saltos' sociales y culturales de grupos e individuos que no sólo crecen 'mejor' sino que aportan

² Cfr Kerbrat-Orecchioni Catherine, La enunciación de la subjetividad en el lenguaje. Ed Edicial; Bs As 1987

³ Cfr Chomsky, Noam, Sintáctica y semiótica de la gramática generativa. Madrid, México, BsAs, Ed. S XXI, 1979

renovación al tejido social)".⁴

“Potencian su capacidad de autorregulación y autovaloración”.

7) Si por la autorregulación del estudiante, se entiende las pautas de comportamiento en el centro educativo que aseguren una adecuada y tolerante convivencia, debemos decir que estas pautas sociales deberían estar incorporadas. El joven que llega a la educación media ya tiene un mínimo de seis años en el sistema educativo. Si se reconocen carencias en estas áreas, junto con las competencias comunicativas empobrecidas, deberían atenderse en forma prioritaria desde el ingreso del niño al sistema educativo. La pretensión de que en el mes de febrero estas carencias se puedan subsanar supone una valoración algo mesiánica del propio Plan.

La autovaloración es uno de los problemas más graves que padecen los jóvenes de contexto de pobreza. La dificultad de estos jóvenes radica en un problema estructural de la sociedad y no puede creerse que el sistema educativo pueda resolverlo por sí solo. La situación actual de consumismo incentivado en forma constante por varios sectores, pone al joven de familias pobres en una insatisfacción continua, donde la “felicidad” radica en tener y no en ser un individuo crítico. Esto desvaloriza el conocimiento y reduce la realización personal a la capacidad de consumo, de la cual estos jóvenes están excluidos.

“Crean vínculos con referentes institucionales”.

8) Históricamente en las instituciones educativas siempre existieron referentes institucionales, no es mérito de los nuevos programas, proyectos o planes.

Existe una gran diversidad en las características de los referentes institucionales; según el alumno, el grupo y la institución.

Generalmente la figura referente recae en el profesor adscripto y en la última década los estudiantes eligen al Profesor Consejero a quien ven como un referente (actividad del profesor no remunerada). Esta figura no es impuesta, es elegida por el grupo democráticamente.

⁴ Rama, Germán W.-"¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?" - documento recuperado: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/26669/LC-R78.pdf>

También hay otras figuras dentro de la institución que no vamos a detallar, y que no pertenecen a ninguno de los últimos proyectos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: Síntesis del Documento Plan Transito

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	60	0	3	Afirmativo
Colegio Departamental	158,8	0	29,2	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

Otras consideraciones sobre el documento.

En este punto, nos resulta pertinente destacar -casi que como simple enumeración- parte del análisis que los propios promotores de estas políticas focalizadas han elaborado; aun en el entendido, ya mencionado, de la falta de rigurosidad que dicho análisis permite visualizar.

Corroborando esta afirmación, en la construcción discursiva que asoma en parte del material estudiado, se percibe una igualación de los diferentes puntos abordados que, al poner todo casi que en un mismo plano, asoma como dilusivo de elementos realmente importantes de esa pretendida “evaluación”. De ese modo, podemos leer -sin jerarquización alguna -“Resultados no esperados”- o sea, circunstanciales, contingentes, fuera de los propios objetivos-, junto con “Debilidades identificadas en la Fase II de febrero de 2012” o los “Problemas” que aparecen en el apartado “Lo que sucede hoy: Instituciones”, poco menos que puestos en un mismo nivel de relevancia.

Por ello es que nos resulta importante destacarlo, utilizando las propias palabras en las que quienes han gestado estas políticas se reconocen. Nuestras consideraciones ya se han plasmado en diferentes documentos -en este mismo informe siguen presentes- desde que aquellas han comenzado a implementarse e implantarse, y apuntan a aspectos que nos resultan mucho más trascendentes desde lo ideológico, tanto en su génesis como en su instrumentación. Sin embargo, no podemos pasar por alto consideraciones provenientes desde las mismas autoridades educativas que las llevan adelante, dada la relevancia que adquieren y la gravedad que manifiestan, y que abonan -aun más, por si hiciera falta- las falencias que ellas demuestran.

Es así que -como decíamos-, en uno de los insumos manejados para la elaboración de este documento, la presentación Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos como Programa de Inclusión en la línea de la “Educación para Todos”, pueden leerse como “debilidades” y “problemas”:

- “Tardanza en la implementación, recursos económicos menguados...”.
- “Desinterés de algunas familias...”.
- “Escasa experiencia de los profesores (...) con poblaciones vulnerables”.
- “Falta de documentación de los alumnos, listas incompletas o aun carencia de listas...”.
- “Críticas a la UGB en cuanto a errores de gestión y falta de comunicación”.
- “(…) culturas institucionales que generan expulsiones”.
- “No se percibe diálogo entre las currículas, la metodología y la formación de los docentes”.

Estos, entre otros, son ejemplos de lo manifestado anteriormente y nos parece importante y necesario recomendar la lectura del Anexo 1 donde puede apreciarse claramente la desjerarquizada y/o engañosa forma de presentar estos datos.

Es insostenible y poco serio, desde este, su propio discurso, pensar que pueda plantearse -a la hora de hablar de “Desafíos y Proyecciones”- la “ampliación del Plan de Tránsito a otras localizaciones”.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3: Otras consideraciones sobre el documento.

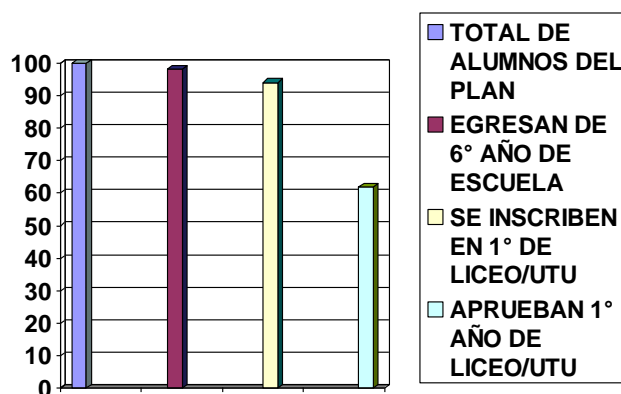
	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	62	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	165,2	0	27,6	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

I- ii) Análisis de datos.

Con respecto al seguimiento de los alumnos en el Plan desde su inscripción en 6to año de escuela:

PERIODO	FASE	SITUACIÓN	Nº DE ALUMNOS	%
2011 (agosto a diciembre)	I	En el programa cursando 6º	6.124	100
	I	Egresan de 6to año de Educación Primaria	5.997	98
Febrero 2012	II	Cursan en Febrero	1.264	21
	II	Se inscriben en Liceo o UTU	5.739	94
Marzo a diciembre 2012	III	Aprueban Liceo o UTU (1er año)	3.788	62
		Se desvinculan o repiten.	1.951	32

Luego de las fases I, II, III, los alumnos que logran aprobar 1^{er} año son el 62% de los 6124 que originalmente comenzaron el Plan en 6^{to} de Escuela Primaria.



A modo de resumen se desprenden los siguientes datos:

- Se inscriben en el programa Tránsito 2011 6.124 alumnos.
- No egresan de sexto año de escuela el 2% de esos alumnos.
- De los que egresan, no se inscriben en primer año de educación media formal 4%.
- Se desvinculan o repiten primer año 32%.

Si tomamos en cuenta el monitoreo educativo de la página del CES, en 2012 el nivel de aprobación de 1^{er} año fue de 67,71% a nivel nacional, con lo cual se observa que la incidencia del Programa no es sustancialmente significativa en cuanto a revertir los índices de repetición, ya que los guarismos correspondientes al

Programa son inferiores en valor absoluto a la media nacional de aprobación del 1^{er}. año.⁵

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: Análisis de Datos

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	51	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	144	0	25,4	Negativo
Resultado Negativo				

I- iii) Desde una mirada crítica.

Es necesario precisar, una vez más, que la falta de voluntad política en lo que refiere a la concreción de políticas educativas integrales, ha llevado a que las diferentes autoridades de la educación, avatares del poder político partidario de turno, concreten como novedosas, “amigables” y casi mesiánicas un conjunto de políticas educativas focalizadas que redundan en una educación cargada en la transmisión de aptitudes, reduciendo el valor del conocimiento, cuando no se transforman lisa y llanamente en el más absoluto desprecio del mismo. En este sentido, la implementación de Tránsito Educativo, viene a configurar una de las formas más evidentes de improvisación en materia de educación. Con el pretexto de asegurarle al alumno la continuidad entre la educación primaria y la educación media básica sin posibilidad de trauma pedagógico alguno, lo único que se concreta es una emotividad hiperbolizada e inocua. Cuando se justifica la implementación de dicho “plan” se hacen continuas alusiones a sus supuestas fortalezas, a saber: convivencia, socialización, sentido de pertenencia, ampliación de competencias comunicativas, fortalecimiento de las redes sociales entre diferentes sub sistemas, entre otras. Pareciera que Tránsito Educativo fuese uno de los posibles antídotos de la fragmentación y desintegración actual del sistema educativo y social. Lo extraño ya no es que se haga este planteo, lo estrafalario radica en la justificación de dicho “plan”, ubicándolo como parte de la solución necesaria para la modificación de una realidad educativa que ya de por sí es al menos insuficiente. Al mismo tiempo se termina atacando un sistema segmentado, entre otros factores, por la implementación y la tendenciosa evaluación de políticas focalizadas, es decir, las

⁵ Todos los datos manejados en este inciso son extraídos de la presentación que se puede ver en http://www3.anep.edu.uy/transito/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=25:el-plan-de-transito-como-politica-de-inclusion-y-evaluacion&id=8:28-de-julio-de-2012 (Documento en Anexo I)

motivaciones fundamentales que llevan al funcionamiento de esta maquinaria se terminan transformando en las causas originarias de su propia devastación.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 5: Desde una mirada crítica.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	57	2	0	Afirmativo
Colegio Departamental	185,8	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

II- SEA – Sistema de Evaluación de Aprendizaje.

Es un sistema que pretende evaluar online y en tiempo real los aprendizajes de los estudiantes de Secundaria. Este sistema está enmarcado dentro del CODICEN en la Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División Investigación, Evaluación y Estadística. Departamento de Evaluación de Aprendizaje, Evaluación online.

Se aplica desde 3^{er}. año de Primaria a 3^{er}. año de Ciclo Básico. Los nombres de los estudiantes serán cargados por técnicos utilizando la base de datos de Secretarías Liceales (SECLI).

En 2012 se aplicó en el Ciclo Básico de Educación Media una prueba de Matemática en algunos centros educativos pertenecientes al CETP y al CES. En 2014 se planifica concretar un ciclo de evaluaciones que abarque desde 3^{er}. año de Primaria hasta 3^{er}. año de Educación Media en las áreas Matemática, Lectura y Ciencias Naturales que estarán disponibles a partir de mayo 2014 (página del CES).

Para implementar esta Información Normativa en línea se desarrolló una agenda de reuniones de trabajo y video conferencias para difundir la propuesta.

Esta Comisión cuestiona también la clasificación de las pruebas propuestas en “**áreas**” que no reflejan la estructura asignaturista del Ciclo Básico.

Esta plataforma plantea, entre otros aspectos:

- 1) “Se propone identificar fortalezas y debilidades del proceso educativo y ser un instrumento para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza”.
- 2) “Fomenta el desarrollo profesional de los docentes y la reflexión entre profesionales de la educación, con el centro educativo como eje de la mejora”.

3) “A partir de esta matriz ¿qué análisis podemos realizar?”

(...)

- Visualizar el comportamiento que interesa analizar especialmente”.

Esta Comisión considera:

En relación al punto 1):

Las pruebas estandarizadas solo pueden investigar algún aspecto, evaluar parcialmente. En relación a esta situación nos preguntamos ¿En qué marco se debate la selección del aspecto a evaluar?.

Por otro lado esta línea de trabajo estandarizada responde a lineamientos internacionales llevados adelante por técnicos, ya que el SEA está inserto en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Nuevamente advertimos que no somos los profesores los protagonistas en la construcción de estos mecanismos de evaluación que responden a intereses internacionales. Históricamente los pedagogos han creado nuevas propuestas de evaluación sin utilizar en absoluto pruebas estandarizadas. Éstas provienen de una concepción neopositivista y economicista, para la cual todo es cuantificable y comparable.

“No es que la evaluación democrática pueda prescindir de los expertos. Pero no son estos los que pueden atribuir significado de espalda al mundo de los protagonistas. Y no son los expertos los que tienen el poder de la evaluación. Los expertos tienen la técnica pero no las claves de la interpretación ni los resortes del poder pedagógico.

En la evaluación externa solo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio”.⁶

⁶

Santos Guerra, Miguel- “Evaluación Educativa-Tomo I”-1996-Colección Respuestas Educativas

En relación al punto 2):

Dado que este sistema de evaluación se implementa en forma vertical y sin el debate y consecuente participación de los protagonistas, los profesores, desconocemos cómo se llevará adelante la supuesta “reflexión”.

Quienes implementan esta plataforma de evaluación también desconocen, como ya se ha dicho frente a otros proyectos o programas, que la reflexión es parte de toda práctica docente.

En relación al punto 3):

La estandarización generalizada a todos los centros educativos, sin tomar en cuenta los contextos, lleva a una suerte de comparación inútil.

La plataforma permite a los inspectores ver los resultados de los grupos en forma ajena a la dinámica de clase, ajena a los vínculos humanos propios de la tarea educativa, deshumanizando la tarea del inspector.

Por otra parte, la propuesta resulta incoherente con las propias orientaciones educativas predominantes, que suelen sobrevalorar las determinaciones del contexto con el propósito de legitimar la flexibilización y el currículo paralelo.

En este sentido, frases como las que pretenden convencernos de “la necesidad de personalizar la enseñanza y la evaluación” y “crear trayectos flexibles y adaptados a cada alumno”, que hoy tienden a generalizarse discursivamente, trascendiendo la propia focalización de las políticas de las que parten, irían a darse de bruces contra estas “estandarizaciones”.⁷

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 6: SEA

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	63	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	188	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

⁷ Presentación “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos como Programa de Inclusión en la línea de la “Educación para Todos”, apartado “Desde el Plan se pretende” (p. 7) Ver Anexo I.

III- El posliberalismo educativo y su incidencia en el perfil y la actividad

docente.

En su informe del año 2013, que fue incorporado por la XXXII Asamblea Nacional, esta comisión proponía partir de una intervención crítica (centrada en las políticas educativas focalizadas) para proyectarnos “hacia la construcción colectiva de una propuesta de reconstrucción del sistema educativo público basada en la elaboración de instrumentos político-pedagógicos emanados del conjunto de los profesores del país”.

En su desarrollo nuestro trabajo anterior expone los rasgos de un contexto político caracterizado como “posliberal” que determina nuestra realidad educativa.

Sobre el final de aquel informe señalábamos, a la manera de reflexión autocrítica, cómo las determinaciones socioculturales implican a los docentes y sus prácticas: “...el debilitamiento de lo colectivo y de lo público, el hiperconsumo, el individualismo y el hedonismo han permeado también a parte del colectivo docente puesto en situación de vulnerabilidad”.⁸

Se produce una evidente tensión entre el objetivo expuesto en el comienzo del informe y la descripción realizada al final del mismo: empezamos proponiendo al colectivo docente como sujeto de las transformaciones educativas, y luego mostramos a ese colectivo sobredeterminado por un contexto alienante que lo excluye en tanto sujeto.

Uno de los logros más evidentes del reformismo educativo de los 90 fue su rediseño de la formación docente. La ATD señalaba en 2005 que la reconversión del sistema educativo en un aparato de contención social de tipo asistencialista, no sólo se verificaba en las acciones proyectadas sobre los estudiantes, sino que además el campo educativo generaba un mercado laboral con bajos requerimientos académicos, una fuente de capacitación y -sobre todo- de empleos relativamente segura, que pese a los bajos salarios, fue una salida exitosa en sectores y territorios pauperizados por la crisis neoliberal. Esta realidad, que -más allá de algunas modificaciones formales- no ha tenido cambios mayores desde los '90, se articula de un modo evidente con el discurso unánimemente repetido según el cual la educación debe subordinarse al mercado laboral.

Casi dos décadas después de iniciadas aquellas reformas, verificamos la persistencia de esta tendencia, por ejemplo en el Programa Uruguay Estudia, tal

⁸

XXXII Asamblea Técnico Docente nacional, Solís, Octubre 2013. Pág. 64.

como se presenta en el Consejo de Formación en Educación. Este programa ofrece la posibilidad de rendir exámenes reglamentados a los estudiantes de profesorado a quienes les resten cinco asignaturas para culminar su carrera. Estos estudiantes recibirán apoyo económico⁹ y académico (en forma de tutorías). En la fundamentación de dicho Programa¹⁰ no sólo se plantea la necesidad de una mayor flexibilidad para mejorar la relación ingreso-egreso en los Institutos de Formación Docente, sino que se hace referencia a motivaciones de índole económica (combatir el desempleo estructural, la alta empleabilidad del área docente, la formación del capital humano). Más allá de los documentos, sabemos que la implementación se llevaría a cabo extremando esta flexibilización, a pesar de que los impulsores del programa invocan el estatus universitario de la formación docente. Por ejemplo: las tutorías en un número mínimo de ocho horas -según se sabe- habilitarían la reglamentación, mientras que un estudiante reglamentado en el Plan 2008 debe ganar la reglamentación mediante determinados logros académicos mucho más exigentes, obtenidos durante el curso. No queda claro, por otro lado, quiénes se harán cargo de las tutorías y cómo se integrarán en los IFD del interior del país los tribunales examinadores, cuando no existen docentes de las asignaturas específicas.

Se trata de un ejemplo acerca de cómo la educación diseña los trabajadores que ella misma -ocupada por el mercado y sus formas de funcionamiento- requiere.

La educación, entonces, deja de ser, como se señalara críticamente en el siglo pasado, un aparato de reproducción ideológica del Estado. Debilitado o jaqueado el Estado, el sistema educativo -cuando no se privatiza directamente- se convierte en un dispositivo de reproducción del mercado: contiene y adiestra a los estudiantes para que, radiados por los efectos de exclusión que el propio modelo genera, no obstruyan el devenir fluido del consumo, ni se pierdan en tanto potenciales consumidores. Por otro lado forma y emplea aplicadores de este modelo: los profesores. Se trata de un colectivo vulnerado por un contexto en el que convergen bajos salarios y la demanda (más que la oferta) vertiginosa o compulsiva del mercado, lo cual implica un riesgo de autoexplotación, de desprofesionalización, de indefensión ante la discursividad hegemónica, o en suma, de alienación.

⁹ 12 Bases de Prestaciones y Contribuciones, valor \$ uruguayos 2819 cada una.

¹⁰ www.pue.edu.uy/index.php/terminar-mis-estudios/2-uncategorised.

Superada la última crisis generada por la aplicación de la ortodoxia neoliberal, en un ambiente de seductora abundancia auspiciado e instrumentado políticamente por el posliberalismo progresista, es inevitable que los ciudadanos enajenen su potencial de reflexión, de pensamiento crítico de participación real y calificada en la toma de decisiones (su subjetividad). Esto es mucho más grave cuando ocurre con los docentes, pues en este proceso de alienación, éstos resignan un rasgo esencial del rol que la modernidad les asignara: su capacidad de contribuir a entender, cuestionar y (a partir de la interpretación y la crítica) transformar la sociedad. Si desde las agencias técnicas y políticas que se han apropiado del diseño de las propuestas educativas se imponen las consignas adaptativas y pragmáticas (“educar para la vida”), si los profesores no pueden -y muchas veces no desean- hacer otra cosa que aplicar estas consignas, entonces la educación no es más que el sistema de transmisión y de perpetuación de un statu quo en el cual no parecería haber otra opción que integrarse eficientemente. De este modo se propone un mundo idiota¹¹, es decir, si restituimos al adjetivo su significado original, una comunidad de individuos privados, que no se responsabilizan de los asuntos públicos, que están inhibidos de participar en las decisiones colectivas. Si los docentes no somos capaces de establecer cierto distanciamiento con respecto a nuestras prácticas, no estaremos educando, sino contribuyendo a la perpetuación del mundo idiota. La educación (entendida como un proyecto humanista y metaprofesional) no es posible en semejante contexto. Ese estudiante modélico, crítico y participativo, que pretendemos formar según la fórmula que suele repetirse en las fundamentaciones de planes y programas, se convierte en una entelequia, en un ritual de la retórica, si los profesores no participamos críticamente. Es necesario entonces que los docentes nos comprometamos a educar para una transformación radical de la sociedad. Debemos educar para que la educación sea posible.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – PUNTO 7: El Posliberalismo educativo y su incidencia en el perfil y la actividad docente.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	65	1	0	Afirmativo
Colegio Departamental	190,4	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

¹¹ Idiota: tomado del griego *idiotes* “hombre privado o particular, profano, que no es técnico en una profesión...”. Corominas Joan. “Breve diccionario etimológico de la Lengua castellana”. 3a edición, Ed. Gredos, Madrid, 3era edición 1973. Pp 330-331

IV- Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B.

(Acta N° 54, Resolución N°32/2013, CODICEN)

Algunas consideraciones críticas preliminares.

Este documento, datado en octubre de 2013 y atribuido al “Grupo de Trabajo E.M.B”, fue entregado a la Mesa Permanente de ATD, como tema preceptivo tres días antes del inicio de esta asamblea. Pese a que el texto deja claro su status de trabajo inicial a ser considerado en una discusión, su contenido reúne y avala institucionalmente una serie de fundamentos fuertes que antes habían aparecido tácitos o dispersos en una muchedumbre de documentos marco para otros tantos proyectos focalizados. Quedan claros, por lo tanto, los contornos de una reforma de la Educación Media Básica (EMB).

Replicando, entonces, el carácter preliminar que el documento oficial nos propone, hacemos una serie de consideraciones críticas sobre el mismo, como punto de partida para su tratamiento en las ATD liceales, y en una Asamblea Nacional Extraordinaria que deberá convocarse este año con esta propuesta de trabajo como tema central. Exigimos a las autoridades que, en el futuro, respeten los tiempos de reflexión y producción de esta Asamblea. La urgencia compromete la profundidad del análisis, y se superpone a la agenda de prioridades que las comisiones permanentes de la ATD, habían venido trabajando durante meses.

Acerca de la “Presentación general” (que aparece como resumen de los contenidos del documento).

1- El documento se presenta como respuesta “a las demandas originadas en los cambios constatados en las pautas culturales y civilizatorias del mundo actual”¹². Más adelante estas pautas se definen con mayor precisión: se trata, de una caracterización que corresponde en líneas generales a la condición posmoderna, y - más concretamente- a esta condición vista como mutación incesante y como conglomerado de diversidades. Dicha descripción del mundo se da por válida, y se la hace pesar como determinante inmodificable a la cual la escuela debe adaptarse. No se mencionan los factores políticos y económicos que generan y reproducen los

¹² Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B (Acta N° 54, Resolución N°32/2013, CODICEN). Pág. 1, Aclaración: las siguientes citas a este trabajo que aparecen en este informe pertenecen a la misma fuente.

rasgos de la posmodernidad. Esta aparece como entidad metafísica que determina los modos de devenir del mundo. Ya hemos criticado en otras oportunidades esta concepción que termina transformando a la escuela en una agencia del mercado.

2- Tempranamente asoma en el documento un concepto que se identifica luego como su motivo dominante, su hilo conductor, el núcleo desde donde se irradian sus propuestas, que informa toda la reforma esbozada: la diversidad, y particularmente la tensión entre universalidad y diversidad. Ante la sobredimensión que adquiere el valor de la diversidad, y las consecuencias políticas de esta sobrevaloración, hacemos nuestro el siguiente cuestionamiento a una de las razones fundamentales que están en la base de las reformas del sistema educativo: "...la evidentísima necesidad de su adaptación a *las exigencias de la sociedad*, a las condiciones de un caótico y desregulado mercado de trabajo, a la, digamos, tiranía de la facticidad: 'De una manera general, la escuela difícilmente puede sobrevivir a unas especulaciones tendentes a fijar sus tareas a partir de situaciones de hecho. La positividad mostrada por tales especulaciones es disolvente de la propia idea de escuela, que no puede concebirse sin una relación de oposición a las situaciones dadas. No podemos apoyarnos sobre la ignorancia y los prejuicios para formar el saber, ni contar con la adaptación al medio para conducir a la libertad.' " ¹³

3- Una de las consecuencias de este modelo sustentado en la diversidad es la atomización del sistema educativo y el riesgo de instituir currículos paralelos, tema tantas veces señalado críticamente por la ATD, y que los autores del documento consideran un imperativo de toda transformación educativa, y que celebran, en los casos en que los proyectos focalizados y los REPAGs permisivos habilitan la fragmentación.

4- Otro de los modos de menoscabar los contenidos (característica central del reformismo educativo) es la priorización de lo afectivo, que aparece como uno de tres principios "para orientar la construcción de la EMB: la necesidad de un currículum que posibilite el desarrollo de la afectividad y la dimensión vincular...".

¹³ García Jorge "El discurso sobre las competencias y el nuevo espíritu del Capitalismo." Recuperado de [Http://firgoa.usc.es/drupal/node/46662](http://firgoa.usc.es/drupal/node/46662)

5- Por momentos el documento señala la tensión entre universalidad y diversidad, situándose al borde de lo contradictorio, y remitiendo a ciertos modelos, al menos, discutibles: “la educación desempeña un papel fundamental como garante de continuidad de nuestra sociedad, transmisora de capital cultural, de valores y normas“(el subrayado es nuestro).

Acerca del Capítulo I: Marco Legal.

6- Expresamos en primer lugar nuestro distanciamiento de una concepción que fundamenta el diseño de la educación en los principios consagrados por un marco legal (Ley 18.437) que retacea o lesiona ciertos principios históricamente reivindicados por el profesorado y en particular por la ATD, como es el caso del principio de autonomía. Por otro lado la aplicación (aún parcial) de esta Ley, cuya promulgación desoyó las propuestas del Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”, no ha demostrado ni siquiera la eficiencia en el mejoramiento de ciertos indicadores que obsesionan a las autoridades a la hora de evaluar resultados educativos.

7- Al referirse a los “Principios de la educación en el Uruguay” el documento señala: “Uno de los principios que se mantiene con el mismo alcance es el de universalidad”. Dado el fundamento ideológico del texto, centralizado como se ha dicho en la inclusión de la diversidad, es necesario deslindar, por un lado, el principio de universalidad que garantiza el acceso irrestricto al derecho a la educación, y por otro lado, el carácter universalista que debe tener la educación. Esto es: el objetivo de transmitir ciertos contenidos culturales que trascienden los contextos, imprescindibles para la formación de subjetividad y de ciudadanía.

8- En el artículo 8 de la ley que presta respaldo jurídico coherente al reformismo, citado en el documento de CODICEN, aparece consagrado el principio que sirve como leit motiv al Grupo de Trabajo, responsable de esta propuesta: “Se entiende a la diversidad desde múltiples ángulos: el de la identidad cultural, el de la vulnerabilidad social, el de las capacidades de aprendizaje”.

9- Cuando se refieren a las disposiciones del texto legal que les resultan funcionales, los autores incurren en algunas contradicciones con conceptos que

aparecen en otros lugares del documento. Desde el comienzo, como señalábamos, se concibe la transformación educativa como necesidad de adaptación a una determinada realidad que la educación debe acompañar y reproducir. Sin embargo se hace referencia a que la Ley “expresa con fuerza el carácter social de la educación y la confianza en sus potencialidades como instrumento para llegar a niveles más altos de justicia social”. Por un lado, como precisaba Jorge García, el diseño de la educación se somete a la “tiranía de la facticidad”, y luego se atribuye a la educación la tarea desmesurada de promover la igualdad, lo cual equivaldría a otorgarle la categoría de un sujeto de resistencia dentro de un sistema que en realidad promueve la exclusión.

10- Al reseñar los aspectos puntuales de la organización de la EMB, indicados por la Ley, se mencionan -y se reivindican- los efectos diversificadores y descentralizadores de la municipalización educativa asignada a las Comisiones Coordinadoras Departamentales: “inclusión en planes y programas de algunos aspectos vinculados a las necesidades, intereses y problemas locales...”.

Acerca del Capítulo II. La educación media básica, un debate global.

11- La concepción reformista de la educación, conocida en Uruguay desde 1996, y de la cual el documento que analizamos es la manifestación más reciente, se caracteriza -como hemos señalado tantas veces- por la pretensión de diferenciación extrema de acuerdo con los imperativos del contexto. Sin embargo, desde el comienzo todos esos contextos diferenciados se subsumen en el escenario totalizador que podríamos designar sumariamente como posmoderno. En este capítulo se centraliza el énfasis en esa concepción del mundo, que se presenta no sólo como verosímil, sino como una fatalidad a la cual no hay más alternativa que adaptarse para lograr el nivel de aceptabilidad que todo cambio institucional requiere: “El desafío entonces, refiere a la generación de modelos de experticia docente y de búsqueda de soluciones, adaptadas a la particularidad, que impliquen ellas mismas la innovación, integración de tecnologías, creatividad y formación permanentes, entre otros. El escenario planteado visualiza un docente que trabaja colaborativamente, en tanto un integrante más de la comunidad educativa, que recupera el saber de la experiencia, y trabaja interdisciplinariamente, que cuestiona y construye para cada momento y situación, una solución para lo posible”.

En esta jerga, que es por momentos un doblaje del lenguaje gerencial de filiación anglosajona, se reduce la profesión docente a una “experticia” y se lo coloca en el vértigo de la inestabilidad, en la amenaza de la obsolescencia programada impuesta por el mercado, sin mencionar jamás la posibilidad de un cuestionamiento, de un impulso liberador generado desde la escuela, que interrumpa la continuidad de esos modos de devenir.

12- Sin embargo, y pese a aquella visión algo fatalista, por momentos la descripción del mundo en el cual la educación se inserta adquiere un timbre eufórico, mostrando las mutaciones actuales como una oportunidad para cierto tipo de cambios sociales: “Los cambios culturales han incrementado la diversidad de actores y factores que conforman la trama social. Quizás sea esa trama social enriquecida la que pueda encontrar mejores respuestas para formar a los jóvenes como ciudadanos plenos, acompañando la construcción de sus subjetividades...”.

No se precisa cual es el cambio que la escuela podría impulsar si continúa su servilismo a estas determinaciones. Queda claro que se pretende incluir a los excluidos, pero no mediante la generación de opciones de liberación personal y colectiva, sino a través de la posibilidad de integrarse de algún modo a la cadena de producción y de consumo, aboliendo todo componente utópico.

13- También se connotan positivamente las transformaciones del mundo del trabajo desregulado y flexible, y se indica -como era de esperar a esta altura de nuestro análisis- la necesidad de adaptar el diseño de la educación a esta inestabilidad: “Si la educación debe responder a una nueva sociedad caracterizada por ser más abierta, por incorporar múltiples culturas, por estar envuelta en sistemas y redes sociales de comunicación, por avanzar en formas de trabajo más flexible e inestable, (...) es imperioso pensar en una educación transformadora ...”.

14- La desnaturalización de la escuela y de la educación alcanza en este capítulo ciertos extremos: “Para ello, las instituciones educativas, ya no deberían ser vistas como lugares de encuentro entre actores individuales: unos que buscan formación y otros que se han preparado para brindarla”.

Creemos que, precisamente, a partir de ese mundo hiperconectado donde la información circula vertiginosamente y de un modo aparentemente accesible para todos, es necesario revalorizar esa relación interpersonal básica en cualquier

situación educativa, e imprescindible para construir sentido a partir del flujo indiferenciado de la información.

Acerca del capítulo III: Desde la restauración democrática a nuestros días.

15- Este capítulo es una rápida reseña histórica de los cambios educativos en la EMB en el período acotado por el subtítulo. Toda historización es una interpretación, una construcción de sentido. Esta que propone el CODICEN plantea que las transformaciones de la EMB desde 1985 al presente son una progresión hacia la diversificación y la particularización, la cual comenzaría a realizarse plenamente a partir de 2005.

16- Transcribimos a continuación algunas afirmaciones que ilustran esta interpretación; en general estas aseveraciones son eufemismos para designar estrategias de acreditación adaptadas a la penuria cultural a la que han sido condenados algunos sectores sociales, promoviendo una seudointegración ritualista y burocrática:

- “Puede valorarse positivamente el esfuerzo colectivo por generar diversidad curricular que atienda a las diferentes modalidades de relacionamiento con el saber de las personas.”

- “Una visión conjunta de dichas propuestas muestra una ruptura con una tendencia histórica hegemónica de la EMB, a saber: propuestas curriculares únicas para transitarla. Expresiones de este quiebre las podemos ver en la diversidad de propuestas que hoy coexisten, lo cual es un reconocimiento de las múltiples formas de aprendizaje y situaciones vitales de los sujetos”.

17- Se muestra la Reformulación 2006 como una solución integradora que vino a dotar de coherencia a la proliferación de planes, que fugazmente se reconoce como yuxtaposición “de propuestas sucesivas sin un marco estratégico que le diera sentido”. En verdad la Reformulación 2006 convive con decenas de microproyectos y propuestas focalizadas que aparecen cada día.

18- No están ausentes en el documento las transferencias desde el lenguaje empresarial que caracterizan al reformismo educativo:

“Si, como antes señalamos, vastos sectores de la sociedad se han incorporado a través de una oferta diversificada al sistema educativo formal,

asegurando su continuidad educativa, resulta necesario sostener que la multiplicidad de la oferta debe mantenerse y mejorarse “(el subrayado es nuestro).

19- Así concluye el capítulo histórico:

“Aspiramos a que, de futuro, lo diverso se constituya en lo regular”.

Acerca del Capítulo IV, Principios orientadores de una EMB para todos

20- En el comienzo de este capítulo se refieren cuatro “elementos conceptuales” tomados del Comité de Derechos Económicos y Sociales y Culturales de Naciones Unidas. Entre ellos, junto con la accesibilidad, adaptabilidad y disponibilidad, llama la atención el principio de aceptabilidad. Se explica el concepto como la necesidad de que los métodos pedagógicos y los contenidos sean “pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad”.

Nos preguntamos quién determina o verifica esos requisitos, y cómo se articulan los mismos con el modelo de transformaciones que viene proponiendo el documento.

21- Aparece por fin una definición del concepto de diversidad, hilo conductor del texto: “En una primera aproximación el concepto de diversidad puede ser entendido como la posibilidad de adecuación y mediación local de un currículo único que permita su contextualización”.

22- Reaparece la valoración enfática de lo afectivo y vincular como aspecto fundamental para construir un nuevo currículo.

Probablemente, dada la inestabilidad de los afectos y los vínculos en el mundo tal como se lo presenta en el documento, los contenidos curriculares también adquieran esos rasgos de fugacidad y contingencia.

23- Bajo el paraguas del principio de integralidad, regresa el cuestionamiento a lo disciplinar, y la tendencia a la disolución de los contenidos en cierta vaguedad legitimada en lo holístico: “Los saberes deben ser aprendidos como elementos interrelacionados con el todo del que forman parte. (...) Esta construcción compleja en sí misma, supone pensar la relación disciplinar en el currículo también desde una nueva perspectiva”.

Acerca del capítulo V: Algunos lineamientos para orientar la construcción del diseño de la EMB.

24- El capítulo establece la necesidad de “desarrollar mecanismos que aseguren trayectorias educativas continuas, completas y exitosas”. No aparece aquí la responsabilidad del alumno en la consecución de este objetivo. Los mecanismos pedagógicos diseñados, por sí solos, no pueden garantizar trayectorias exitosas. Se refiere luego concretamente a aquellos que culminan Primaria y no continúan en ninguna de las opciones de EMB. Expresamente, se pretende atribuir al sistema educativo la responsabilidad de prescindir de la educación y del incumplimiento de la Ley en los que incurrir algunos sectores de la sociedad por diferentes causas económicas, sociales y culturales. Se pretende solucionar la exclusión generada por la aplicación de políticas que trascienden lo educativo, mediante estrategias de seducción producidas por la educación.

25- En el final del capítulo anterior se hacía referencia a una alfabetización que trascienda el sentido clásico. En este capítulo se define esta categoría: “Se entiende que la ampliación conceptual de la alfabetización implica comprenderla como el proceso por el cual heredamos el patrimonio cultural y aquel por el cual nos apropiamos de los lenguajes necesarios para relacionarnos con el mundo e integrarnos plenamente”.

En primer lugar señalamos que sería deseable que en el ciclo primario se completara la alfabetización (en sentido restringido). Por otro lado, lo que se entiende por alfabetización ampliada es algo así como la definición de un proceso de aculturación o de socialización, enunciado desde una perspectiva lingüística. En la tradición educativa uruguaya que se pretende superar o abolir, estos procesos se completaban antes del ingreso a la EMB. Por otra parte, en este punto no se enuncia ninguna otra opción para el educando que la integración y la reproducción de la cultura en cuyo marco es “alfabetizado”, sin mencionar la posibilidad de intervención crítica o distanciamiento cuestionador.

26- Se incluye una cita de Dussel y Southwell en relación con la alfabetización ampliada: la afirmación parece contradictoria con el modelo esbozado a lo largo de todo el documento. En la diversidad hiperfragmentada que se nos propone, ¿cómo instituir aquello que todo ciudadano debe aprender?

27- El insistente énfasis en la contextualización se proyecta también sobre la formación docente, cuya realización -según los autores del documento- alcanza su plenitud en el propio centro educativo, cuando su ejercicio profesional es atravesado por un entorno particular que determina sus prácticas: “el desarrollo profesional docente es una obra personal, pero también colectiva y colaborativa y ambos aspectos, encuentran su más genuina expresión en el escenario de las instituciones educativas particulares, y su mayor desafío en la práctica educativa cotidiana donde el contexto permea y penetra en el aula”.

28- Se propone al profesor como sujeto de los cambios: “la concepción del docente como protagonista, estimulando su participación profesional y creativa”.

Si tomamos en cuenta el marco jurídico y las condiciones materiales en que se desarrolla nuestro trabajo, es imposible atribuirle a esta afirmación un alcance más allá de la retórica.

Acerca del capítulo VI: Perfil de egreso

29- La ATD considera que la elaboración de un perfil de egreso para la EMB sólo se justificaría en tanto tenga en cuenta en primer término la obligatoriedad de ambos ciclos secundarios estipulada en el artículo 7° de la Ley 18437. Recordemos que, más allá del marco jurídico, desde el punto de vista pedagógico la ATD ya ha recomendado la necesaria unidad del ciclo secundario. Por otra parte desde una perspectiva meramente práctica, a esta altura parece haber quedado demostrada la inviabilidad de la implementación de un consejo de EMB escindido.

30- Destacamos que en el perfil bosquejado por el documento, la incorporación de ciertos contenidos humanístico-científicos queda relegada a un sexto lugar en una enumeración de nueve puntos, y es precedida por otros imperativos relacionados con lo vincular y lo axiológico.

Acerca del Capítulo VII: Pistas para iniciar la formulación de una propuesta para la EMB.

31- El apartado final del documento comienza estableciendo que es necesario desarrollar una propuesta que “evite la fragmentación y desarticulación

curricular”. A priori la afirmación parece estar en consonancia con la convicción varias veces expresada por la ATD, según la cual debe evitarse el currículo paralelo mediante el cual la educación reproduce las desigualdades del contexto. Sin embargo los autores del texto que comentamos enfocan el tema desde el cuestionamiento a las disciplinas, y reivindican lo interdisciplinario como punto de partida de su propuesta educativa. No desconocemos la importancia de estimular el relacionamiento de los contenidos disciplinares mediante dispositivos pedagógicos en los cuales el estudiante debe involucrarse responsablemente. Pero lo interdisciplinario debe partir de la individualidad de las disciplinas que se pretenden integrar, y no de su disolución en la vaguedad de áreas o campos.

32- En estas “pistas” recurren las referencias a la pluralidad, a la diversidad, a la adaptación al contexto, que constituyen -como hemos dicho- el núcleo de esta propuesta. Esta exaltación de la proliferación concentra su intensidad en los párrafos relacionados con la estructura y las modalidades de trabajo:

“Considerando los diversos contextos, la heterogeneidad y características de los estudiantes del nivel, la pluralidad curricular se concibe en este marco como un concepto relacional que permite superar las actuales formas de organización y procedimientos de trabajo, asegurando el acceso de todos los sujetos a la cultura a la que tienen derecho.

Dicha pluralidad implica contemplar, entre otros aspectos y a modo de ejemplo, la temporalidad de los ciclos lectivos, la diferenciación de los espacios de formación en relación a los intereses y situaciones vitales de las personas, el diseño de actividades multinivel, el desarrollo de procesos educativos diversificados, así como un cierto grado de autonomía en el diseño curricular”.

Como se ve, luego de apelar repetidamente, en un par de párrafos a la pluralidad, la diferenciación, lo diverso, la heterogeneidad, los autores se permiten mencionar “cierto grado de autonomía”. No se trata del principio de autonomía, de la dimensión política de este principio, sino una vez más de aquella reducida al centro educativo y determinada por la gravitación del contexto.

En una cita de A. Bolívar se propone: “Promover un cambio en las pautas de trabajo o ethos del centro, a través de un proceso de autotransformación colectiva, reflexión/revisión crítica de la propia realidad educativa apostando por los valores de colaboración, colegialidad y compromiso”.

En este sentido señalamos que en esta reflexión no debería faltar el abordaje de la institución como parte de un sistema en el que existen constantes fuerzas en tensión, en especial debería pensarse y tomar posición con respecto al choque entre la visión de las autoridades y la del profesorado organizado.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 8: aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles del EMB

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	62	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	190,4	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

V- Propuestas

- Continuar el trabajo de la Comisión Permanente.
- Solicitar ante el CES la realización de una ATD extraordinaria en el correr de este año para tratar de forma exhaustiva el documento “Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B.” (Acta N° 54, Resolución N° 32/2013, CODICEN).
- Solicitar a la Asamblea que se incluyan como anexos a este informe los documentos: “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos como Programa de Inclusión en la línea de la 'Educación para Todos' ” y “Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la E.M.B.” (Acta N° 54, Resolución N° 32/2013, CODICEN).

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 9: Propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	65	5	0	Afirmativo
Colegio Departamental	197,4	0	17,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

ANEXO I



Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos como Programa de Inclusión en la línea de la “Educación para Todos”.

Plan de Tránsito: justificación

- La exclusión social exige inversión en políticas económicas, sociales y culturales.
- La educación es UN MEDIO, NO EL ÚNICO de abordaje para solucionar la exclusión.

LÍNEAS ESTRATÉGICAS DE ANEP

Impulso a la superación de la calidad educativa sustancial contribuyendo a elevar los niveles de cobertura, retención y egreso.

- Impulso a las políticas de integración académica, orientadas a la superación de las inequidades en la distribución social de los aprendizajes.
- Fomento al protagonismo de los centros educativos y su construcción como ámbitos participativos y amigables para aprender, enseñar y crecer

SE CONJUGAN CON LAS POLÍTICAS SOCIALES IMPULSADAS POR MIDES Y OTROS ACTORES.

Inclusión educativa según UNESCO

- “...proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que incluye a todos y a todas.”

Derecho a la educación para todos a lo largo de toda la vida

Verticalmente: durante toda la vida.

- Horizontalmente: abarca todos los aspectos de la vida de una persona.
- Integrando todas las modalidades de aprendizaje: formal, no formal.
- Utilizando todos los medios.

OBJETIVOS DEL PLAN:

Abordar los riesgos específicos de desvinculación de los adolescentes del sistema educativo en su pasaje de la educación Primaria a la Educación Media Básica, riesgos que se agudizan en condiciones de vulnerabilidad social.

- Mejorar la calidad de los aprendizajes.

Aporte innovador: Equipos Permanentes de Profesores y Maestros Comunitarios.

Desde el Plan se pretende:

Cambiar culturas institucionales por medio de la colaboración entre docentes, la sensibilización acerca de la necesidad de personalizar la enseñanza y la evaluación.

- Acercar la institución y las redes a las familias para lograr que los alumnos permanezcan en los centros y puedan seguir aprendiendo.
- Crear trayectos flexibles y adaptados a cada alumno.

SÍNTESIS DE RESULTADOS DE ENCUESTAS REALIZADAS POR MIDES. INFAMILIA Y DIEE SOBRE FASE II

ALUMNOS

- Buen nivel de cobertura: 1271 alumnos (21% del total de 6000 alumnos egresados de las escuelas del Plan).
- Los niveles de asistencia en febrero presentaron alta variación entre las sedes.
- La selección de alumnos fue acertada:
- Un 83% de los alumnos con extraedad.
- Un 40% trabajaban fuera del hogar o realizaban tareas , asumiendo roles adultos.
- Algunos tuvieron problemas de matriculación.
- La comunicación de los objetivos de la Fase no fue suficiente, pero cuando se realizó, colmó las expectativas.
- Valoración altamente positiva de lo vivido en febrero.

DIRECTORES, PROFESORES Y MAESTROS

Acuerdan con objetivos del Plan.

- Destacan como sustantivo el trabajo con las familias.
- Señalan modificaciones en la interacción entre estudiantes y en los vínculos interpersonales: mejoró el autocontrol, la escucha, el “modo de estar” en los centros.
- Lograron conformar equipos de trabajo.
- Señalan motivación, participación y seguridad de los estudiantes.

FAMILIAS

Buena recepción a la convocatoria.

- Acuerdan con los cometidos del Plan para la mejora del desempeño educativo y para la ocupación del tiempo en actividades productivas, a la vez que piensan que podrían mitigar los problemas de integración, las inseguridades y las dificultades en algunas asignaturas.

Debilidades identificadas en la Fase II de febrero 2012.

Tardanza en la implementación, recursos económicos menguados para la realización de salidas y comidas.

- Desinterés de algunas familias que llevó a un arduo trabajo de convencimiento.
- Escasa experiencia de los profesores de asignatura con poblaciones vulnerables.
- Falta de documentación de los alumnos, listas incompletas o aún carencia de listas de algunas escuelas.
- Críticas a la UGB en cuanto a errores de gestión y falta de comunicación.

LO QUE SUCEDE HOY: EQUIPOS

Trabajan todos siguiendo los lineamientos dados por el Programa y por UGB.

- Planifican y cumplen con las tareas previstas.
- En muchos casos superan las expectativas.

LO QUE SUCEDE HOY ALUMNOS:

- 5997 alumnos egresados de las escuelas de Tránsito Educativo de los cuales 96% está inscripto en EMB.
- De los 1271 alumnos que concurrieron en febrero a Fase II, un 1% no está inscripto.
- La desvinculación de los jóvenes del sistema educativo es multicausal.

- De los 258 alumnos que no están inscriptos, 95 no están localizados(37%); el resto, manifiesta problemas familiares como necesidad de trabajar, cuidar a sus hermanos, cuidar la casa, embarazos o mudanzas.

LO QUE SUCEDE HOY: FAMILIAS

Algunas familias desconocen la oferta educativa.

- La conformación de un buen vínculo con los Equipos, mejora la comunicación con las instituciones y el apoyo a los jóvenes en su tránsito.
- Se ha trabajado con familias en realización de entrevistas, talleres, salidas didácticas e instancias recreativas.

LO QUE SUCEDE HOY: INSTITUCIONES

LOGROS:

- La mayoría de los Equipos Permanentes tienen un espacio específico para la tarea.
- Coordinación con Direcciones.
- Asisten a Reuniones y/o Coordinaciones de Profesores.
- PROBLEMAS:
- Existen culturas institucionales que generan expulsiones.
- No se percibe diálogo entre las currículas, la metodología y la formación de los docentes.
- Algunas prácticas áulicas no atienden a las necesidades de los alumnos.
- Escaso uso de herramientas tecnológicas aún cuando estos jóvenes son nativos digitales.

LO QUE SUCEDE HOY: REDES

- En todas las localidades los Equipos han participado de las Mesas de Educación, de los Nodos educativos, de las Mesas de Salud, han coordinado con las intendencias departamentales, con INAU y se han relacionado en forma activa con diversas instituciones.

EL TRABAJO DESDE LA UNIDAD DE GESTIÓN BÁSICA:

Las líneas de acción se retroalimentan con las visitas que realizamos, con los insumos que nos envían y con los aportes de los Equipos.

- Flexibilidad y apertura para reformular el diseño del Plan.

- Para lograr apropiación y compromiso, es imprescindible la participación de los actores involucrados.
- Periódicamente se realizan reuniones con otros Programas de Inclusión Educativa.

RESULTADOS NO ESPERADOS:

Alfabetización en familias del Plan.

- Reinserción al sistema de otros jóvenes.
- Reactivación de redes locales y convocatoria a nuevos actores.
- Propuestas de investigación-acción dentro de los subsistemas.
- Generación de redes de comunicación entre las Unidades Educativas Territoriales.
- Implementación de instancias de formación docente.

DESAFÍOS Y PROYECCIONES:

- No solamente lograr la permanencia dentro del sistema educativo sino lograr la adquisición de aprendizajes significativos.
- Implementar la Fase I en forma completa.
- Continuar realizando intervenciones en territorio.
- Propiciar intercambio de experiencias y metodologías de trabajo entre los Equipos.
- Mejorar las vías de comunicación entre los Equipos y la UGB.
- Continuar realizando Jornadas centrales de intercambio entre los actores que implementan el Plan en los territorios.
- Coordinación entre Inspecciones de Idioma Español y Matemática e Inspecciones de CEIP para la mejor implementación de Fase II en febrero.
- Ampliación del Plan de Tránsito a otras localizaciones.

ANEXO II

Informe al Consejo Directivo Central de ANEP Grupo de Trabajo EMB Acta N°54, Resolución N° 32/2013, CODICEN

Octubre 2013

PRESENTACION GENERAL

La propuesta que a continuación se presenta, se plantea en la perspectiva de establecer aportes que se constituyan en insumo para la reflexión y el debate en el entendido que la complejidad de la escuela¹⁴ en el escenario contemporáneo responde por un lado al devenir histórico de la matriz institucional y por otro, a las demandas originadas en los cambios constatados en las pautas culturales y civilizatorias del mundo actual.

El documento no pretende ser una respuesta conclusiva, antes bien aspira a instalar un ámbito liminar para la discusión ya que se entiende que pensar la escuela implica una construcción colectiva en la que deben ser implicados todos los actores.

En relación con los cometidos específicos asignados por Acta No. 54, Resol. No. 32 del Consejo Directivo Central de fecha 30 de julio de 2013, se entiende pertinente establecer en el inicio, algunas consideraciones generales que los integrantes del grupo acordaron en el proceso de trabajo y que permiten delimitar propósitos y alcances del documento que se presenta

- **Los contextos contemporáneos de construcción cultural y ciudadana.**

La transmisión/construcción de los componentes culturales que se entienden dignos de ser considerados en el proceso educativo así como la formación de las nuevas generaciones en la perspectiva teleológica de los objetivos ético-sociales de ciudadanía, constituyen los componentes fundacionales que identifican la esencia de las instituciones educativas.

Estos principios de transmisión y formación que integran la misión originaria son aceptados y declarados universalmente. En nuestro país han sido recogidos en el marco legal que orienta la educación. En el capítulo I del presente documento se analiza ese marco en un recorrido sucinto que permite identificar principios y aspectos cardinales prescriptos para la

¹⁴ El termino se emplea en sentido amplio

educación.

Desde la centralidad del derecho de las personas, se reconoce el lugar educativo en clave de inclusión integradora de la diversidad, se postulan las líneas transversales de los contenidos de formación y se concibe una acción educativa en contexto.

Este apartado procura establecer las líneas directrices que, desde el mandato jurídico, habilitan e informan los diferentes niveles de concreción de la acción educativa en el sistema.

- **Nuevos requerimientos y tensiones emergentes.**

El capítulo II se desarrolla a partir del consenso de que una de las principales tensiones por la que transitan actualmente los sistemas de Educación Media Básica (EMB) a nivel global, se relaciona con el pasaje de un modelo que históricamente albergó selectivamente a algunos, a un modelo educativo que hoy debe integrar a todos los sujetos respetando su diversidad. Este mandato relativamente reciente -el de la escuela para todos- se instala asociado al concepto de educación permanente, progresa como inquietud social y avanza a través de los diferentes niveles del sistema. Hoy se reconoce en la mayor parte de los países del mundo la necesidad de lograr la universalización educativa formal en la educación media y la extensión del proceso educativo durante toda la vida. Este nuevo imperativo produce profundas afectaciones en las formas de concebir la escuela, vulnera las lógicas tradicionales e introduce cuestionamientos y revisiones en el sentido pedagógico y en las formas organizacionales de la institución.

Por otra parte, concepciones de nuevo tipo en torno a las categorías analíticas de adolescencia/s y juventud/es, las nuevas sensibilidades y modos de constitución de identidades, los efectos de lo mediático y la pérdida de certezas, constituyen otros tantos factores que interpelan fuertemente al espacio educativo. Las instituciones representan un espacio social y político, tensionado por la pluralidad y lo heterogéneo. En este escenario, la educación desempeña un papel fundamental como garante de continuidad de nuestra sociedad, transmisora de capital cultural, de valores y normas.

- **El camino transitado: la educación media básica a partir de la restauración democrática.**

El capítulo III presenta un breve recorrido de la evolución histórica de la EMB en nuestro país, desde el periodo posterior a la restauración de la democracia hasta la actualidad. La revisión de los sucesivos planes, actualizaciones programáticas, proyectos y programas implementados en el período de referencia por el Consejo de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Educación Secundaria, da cuenta de las respuestas institucionales planteadas ante las exigencias de los escenarios emergentes. Se identifican

las principales líneas políticas que orientan esos cambios y se reconoce la necesidad de ahondar y extender la atención a la diversidad en forma integral como el desafío mayor. Tal reconocimiento implica profundas reconstrucciones de las prácticas pedagógicas para lograr una educación de calidad que respete las diferencias y evite la segregación.

- **Principios y lineamientos para orientar la construcción de la educación media básica.**

El capítulo IV aborda los principios que se consideran centrales para orientar la formulación de una EMB que asegure el acceso, la permanencia y la apropiación de los saberes claves para la formación integral del sujeto. Se identifican tres principios fundamentales: la universalización, la diversidad como clave de los procesos a desarrollar y la integralidad que deben asumir las propuestas.

El primero de ellos retoma cuatro elementos conceptuales establecidos por el “Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de Naciones Unidas (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) como condiciones ineludibles para la universalización de la educación.

El segundo principio plantea la universalización/democratización de la EMB a partir de la problematización del concepto de diversidad para poder pensarlo desde la centralidad del sujeto con el fin de profundizar en la búsqueda de soluciones institucionales.

El tercero postula la necesidad de un currículo que haga posible el desarrollo de la afectividad y la dimensión vincular, la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos, un saber hacer y un saber asociado a las consecuencias éticas del impacto de dicha praxis.

En congruencia con esos principios se plantean, en el capítulo V, algunos lineamientos guías para orientar el diseño de la EMB. Procesos de construcción colectiva, mecanismos que aseguren y monitoreen las trayectorias reales de los estudiantes, políticas interinstitucionales y modalidades curriculares interdisciplinarias e integradas que fortalezcan las relaciones educativas, doten de un nuevo sentido a las propuestas y permitan una alfabetización culturalmente amplia de los jóvenes, aparecen como las claves para pensar.

Los principios y lineamientos presentados se vinculan con un perfil de egreso (capítulo VI) que se conceptualiza como la declaración formal del compromiso que la institución educativa asume en la generación de las condiciones que aseguren la formación establecida.

El documento concluye (capítulo VII) con la presentación de algunas pistas que permitan orientar el proceso de debate y construcción colectiva de un diseño de la EMB.

Capítulo I: MARCO LEGAL

En este capítulo se considerarán, en primer lugar, aspectos legales de carácter general contemplados en la Ley de Educación 18.437¹⁵, promulgada por el Poder Ejecutivo el 12/12/2008 y en segundo lugar, aquellos vinculados a la EMB. Asimismo, en cada caso, se señalarán algunas continuidades y distancias entre la legislación actual y la precedente.

Como anticipo, puede sostenerse que el texto legal vigente reafirma varios aspectos de la educación en nuestro país, tanto en lo que refiere a sus contenidos orgánicos como dogmáticos, aunque profundizándolos en la mayoría de los casos e innova en otros. Las innovaciones, en general, refieren a cuestiones que el Uruguay ya había incorporado a través de la ratificación de convenios y tratados internacionales. Las profundizaciones responden al cambio en la visión de la educación que actualmente y en forma explícita, se concibe como un derecho humano fundamental, y al énfasis en el rol garantista del Estado.

A continuación se señalan aquellos aspectos contenidos en la ley 18437 que se consideran importantes para comprender la EMB dentro de los lineamientos solicitados a este Grupo de Trabajo por el CODICEN de la ANEP. En consecuencia, este apartado no se centrará en la organización, estructura ni gestión de la EMB, sino que abordará fundamentalmente, en primer término, los principios de la educación en nuestro país. Seguidamente, se hará referencia a las “líneas transversales” del sistema educativo uruguayo, para finalizar proyectando algunos de estos componentes sobre la EMB.

- **Principios de la educación en el Uruguay**

En este documento se entenderá por “principios” a los ejes estructuradores de la educación. La ley 18437 distingue “principios generales de la educación” de “principios de la educación pública estatal”. El capítulo II del Título I refiere a los ejes sobre los que se construirá toda la educación en el Uruguay: universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra; mientras que en el capítulo IV del mismo Título se enumeran los principios de la educación pública estatal: gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad, que complementan a los generales.

De la lectura del texto legal surge, como se anticipó, que se ratifican principios históricos, aunque en casi todos los casos con algunas modificaciones que profundizan su alcance o garantizan su efectividad. En otros casos, se perciben innovaciones a nivel legislativo nacional.

Uno de los pocos artículos que se mantiene con el mismo alcance es el de universalidad. En cambio, la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra, la gratuidad y la laicidad para la educación pública estatal, presentan algunas características representativas del cambio de mirada del legislador sobre la educación.

¹⁵ [1] Ley General de Educación, No. 18.437: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm>

Dentro de este grupo de principios generales merece especial atención la extensión de la obligatoriedad de la educación a nuevos niveles. En la enunciación de este principio aparece con claridad la profundización de disposiciones históricas: a) cuando en el artículo 7 se establece que la obligatoriedad comprende la educación inicial (cuatro y cinco años), la educación primaria y la educación media básica y superior. Con la incorporación del segundo ciclo de enseñanza media, la obligatoriedad de la enseñanza en el Uruguay alcanza un período de 14 años, colocándose dentro de los parámetros de los países desarrollados; b) adicionalmente, en el artículo 75, inciso 2, se establece la obligatoriedad de los responsables legales del niño de inscribirlos en un centro educativo y observar su asistencia y aprendizaje¹⁶, lo cual constituye una profundización del precepto constitucional.

Dentro del grupo de los principios de la educación pública estatal, encontramos:

- ✓ en sus dos primeros artículos, la ley establece que la educación es un derecho humano fundamental y un bien público. Esto significa que todos los habitantes de la República, sin distinción, son titulares del derecho a la educación y que la educación se constituye en un bien común, lo que enfatiza su rol social.
- ✓ el artículo 1 declara de interés general la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, a lo largo de toda la vida de los habitantes del Estado, facilitando la continuidad educativa.
- ✓ el artículo 7 agrega un elemento de gran importancia para lograr mejores rendimientos educativos, ya que opera como garantía: la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica¹⁷.
- ✓ el artículo 35 expresa que la educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar, como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de 15 años. Ello supone, para las políticas educativas, la flexibilización del ingreso o reingreso al sistema educativo y la movilidad entre niveles; asimismo y, sin perder calidad, la adecuación de modalidades educativas.
- ✓ el artículo 8 consagra el derecho de todos los sujetos a la diversidad e inclusión educativa con vistas a una efectiva integración social. Se entiende a la diversidad

¹⁶ En cierta medida se reiteran conceptos del Código de la Niñez y la Adolescencia que es la normativa que regula en general los deberes y obligaciones de los padres respecto a los menores a su cargo. Estos deberes y obligaciones se desarrollan en mayor detalle en el capítulo IX de la ley.

¹⁷ A los efectos de implementar esta disposición, y para que la misma no sea una mera expresión de deseo, en el título VI de las "Disposiciones transitorias y excepcionales", literal D, se encomienda al CODICEN de la ANEP la proposición de un plan específico elaborado para obtener este fin, el que con la aprobación previa de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública deberá ser elevado al Poder Legislativo antes del 30 de agosto de 2010. Cabe recordar que esta fecha corresponde a la de presentación del presupuesto quinquenal para el gobierno que se inicia en marzo de 2010 en el cual la ANEP deberá incluir los recursos necesarios para hacer operativo el plan que permita esta extensión horaria.

desde múltiples ángulos: el de la identidad cultural, el de la vulnerabilidad social, el de las capacidades de aprendizaje.

- ✓ el artículo 18 garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades o equidad dentro de la educación pública estatal para todas las personas y sectores “en especial situación de vulnerabilidad” cultural, económica o social, con el fin de transformar “los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual”. Asimismo se establece la obligación del Estado en lo referente al acceso a las TIC.
- ✓ el artículo 9 plantea la participación como un principio fundamental y refiere a la “participación del educando como sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes”. El concepto de participación, hace mención a que “las metodologías (de enseñanza) que se apliquen, deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”¹⁸.

De la enumeración anterior surge con claridad el giro de la mirada sobre la educación, que pasa de entenderse como un deber a ser concebida como un derecho humano fundamental. Esto tiene consecuencias para los sujetos considerados individualmente y para el Estado, que deja de ser un facilitador para convertirse en garante activo de su ejercicio.

Asimismo, la ley expresa con fuerza el carácter social de la educación y la confianza en sus potencialidades como instrumento para llegar a niveles más altos de justicia social.

- **Líneas transversales**

El artículo 40 establece una serie de líneas transversales que deberán contemplar las diferentes modalidades de enseñanza, apuntando a consolidar curricularmente lo social y lo cultural a través de las prácticas docentes. Esto significa que la ley articula lo social con lo pedagógico y, en la medida en que la disposición aparece en el Título II que refiere al “Sistema Nacional de Educación”, dichas líneas son de alguna manera, formas de concretar lo general (principios) en el centro educativo. Este se define, en la misma disposición, como “un espacio de aprendizaje, de socialización, de construcción colectiva del conocimiento, de integración y convivencia social y cívica, de respeto y promoción de los derechos humanos”. Concretamente, se definen nueve líneas transversales: educación en derechos humanos; educación ambiental para el desarrollo humano sostenible; educación artística; educación científica; educación lingüística; educación a través del trabajo; educación para la salud; educación sexual y educación física, recreación y deporte.

¹⁸ La participación entendida en forma más general, de estudiantes, padres y docentes, se desarrolla en el capítulo X.

- **Algunos aspectos de la organización de la EMB en la ley 18437**

I. La ley de educación vigente en su artículo 26 realiza una delimitación formal de nuestro objeto de estudio, en la medida que:

- a) ubica a la EMB en la trayectoria educativa del sujeto, (“La educación media básica abarcará el ciclo inmediato posterior a la educación primaria”);
- b) establece su principal cometido (“Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos”);
- c) sus posibles orientaciones o contenidos (“promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas”).

Con ello, se institucionaliza una división de niveles que en los hechos estaba operativa en el marco interno de los Consejos Desconcentrados de la ANEP, fundamentalmente en la enseñanza media: el nivel básico y el superior (cada uno de tres años de duración).

II. El artículo 62 introduce un cambio sustancial en la organización del nivel de educación media, acorde con la división de niveles que establece el artículo 22 de la misma ley. A partir de esta ley, la educación media básica estará administrada por el Consejo de Educación Media Básica¹⁹ (CEM Básica). Esto significa que el legislador considera que el nivel medio básico de educación tiene especificidades que ameritan una administración particular.

III. Asimismo y para tratar de superar uno de los problemas más frecuentes de la autonomía y la descentralización, se establece la coordinación del sistema educativo en diferentes niveles, creando para ello distintas instituciones. En el máximo nivel orgánico se plantea la Coordinación del Sistema Nacional de Educación; en segundo término, se coordina el Sistema Nacional de Educación Pública y en este ámbito se establece una coordinación de carácter territorial. Asimismo, hay instancias de coordinación-participación a nivel de Consejos de Educación y de Centros Educativos.

El ámbito de coordinación territorial surge a partir del concepto de descentralización que se postula en el artículo 89, que junto a la coordinación de las instituciones involucradas en la educación se señalan como centrales para alcanzar las metas educativas. Aunque este concepto no está claramente definido en la ley, al analizar los objetivos de las Comisiones Coordinadoras Departamentales de la educación²⁰, que crea el artículo 90, se entiende que si bien el alcance de los distintos aspectos educativos es nacional, hay algunos aspectos vinculados a la acción departamental que pueden tener un ámbito de coordinación especial

¹⁹El inciso G de las Disposiciones Transitorias establece que se crea una Comisión integrada por representantes de los actuales tres consejos de la ANEP, con el cometido de elaborar una propuesta de educación media básica, a partir de las experiencias de los Ciclos Básicos existentes (incluyendo los 7º, 8º y 9º año del medio rural).

²⁰ En cada departamento, esta Comisión se integrará con representantes de los diferentes ámbitos de la enseñanza: ANEP, IUE, ITS, UdelaR, Consejo Nacional de Educación no Formal y Consejo Coordinador de Educación en la Primera Infancia

y estos básicamente son: inclusión en planes y programas de algunos aspectos vinculados a las necesidades, intereses y problemas locales, la coordinación en la utilización de recursos en el ámbito departamental²¹.

- **Algunas puntualizaciones a modo de síntesis**

En este apartado trataremos sólo tres aspectos buscando, como en los apartados anteriores, continuidades y cambios.

I. La ubicación del artículo 26 dentro del texto legal permite sostener que para el legislador la EMB es una etapa de transición que conduce a un objetivo, en este caso a la EMS (Educación Media Superior).

En tanto “camino” y no “destino”, es un proceso que admite situaciones no previstas, inestabilidades y crisis que el sujeto debe resolver para llegar a la meta, para lo que requiere espacio, es decir, libertad, y comprensión de demandas y deseos desde un ámbito que trascienda lo individual.

Hasta la instalación de la visión de la educación como un derecho humano fundamental, el estudiante recorría institucionalmente solo ese camino. La mayoría no llegaba a la meta, por múltiples razones, exhaustivamente diagnosticadas en el presente. Las nuevas políticas educativas apuntan a instalar múltiples formas de acompañamiento para los alumnos con dificultades.

II. Interesa destacar que a esa transición de corte burocrático que define a la EMB, se suman otras; por ejemplo, personales: la transición de la niñez a la adolescencia y la búsqueda de la identidad individual; sociales: la transición de un mundo basado en la protección hacia otro que gira en torno a la autonomía; culturales: la transición de la modernidad a la posmodernidad; económico-políticas: la transición de una producción estado-céntrica a una global.

En consecuencia, si depositamos la mirada en la persona, como plantea la ley 18437, debe considerársela como totalidad situada y no como sujeto abstracto e intemporal.

III. En otros aspectos, sin embargo, el texto legal vigente se distancia de la tradición educativa nacional cuando, en primer lugar, posterga la temprana bifurcación entre lo académico y lo profesional de los ciudadanos, generadora de discriminación de acuerdo a los resultados de múltiples investigaciones; y, en segundo lugar, cuando sostiene:

a) en el art 26, que promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas;

b) en el numeral 6 del artículo 40 que la educación a través del trabajo tendrá como propósito incorporar a los educandos en el concepto del trabajo como actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social; y

²¹ Otros cometidos que se establecen a estas comisiones tienen que ver con la asignación de becas por departamento

c) en el artículo 27 que establece que la EMS tendrá tres modalidades: la educación general (bachilleratos generales) que permitirá la continuidad en la educación terciaria; la tecnológica (educación media tecnológica) que permitirá continuar estudios terciarios y la inserción laboral; y la formación técnica y profesional, que estará orientada principalmente a la inserción laboral. La culminación de todas sus modalidades permitirá la continuidad educativa.

Si se incorpora al análisis el hecho que la ley 18437, define a la educación como un derecho humano fundamental y que el artículo 3° establece que “La educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones”, se puede concluir que la EMB debe estar orientada a la formación general e integral de los sujetos.

Capítulo II. LA EDUCACION MEDIA BASICA, UN DEBATE GLOBAL

Resulta importante señalar que en la actualidad, a nivel de los sistemas educativos del mundo, la educación de los adolescentes constituye un tema crucial en la vida de las sociedades. En torno a éste se plantean interrogantes que tienen que ver con dar respuestas a nuevas generaciones de adolescentes ya que no hay dudas que deben pasar por las instituciones educativas, permanecer en ellas y, fundamentalmente, aprender.

En una perspectiva general desde donde se analiza la vinculación sociedad- institución- sujetos, en las condiciones sociales de producción hoy, es ineludible plantearse que existen tensiones, es decir factores que dialécticamente contribuyen al debate que es la base de los procesos de cambio.

Hay consenso en los distintos países respecto a que una de las principales tensiones por la que transitan actualmente los sistemas de EMB a nivel global, se relaciona con el pasaje de un modelo que históricamente albergó selectivamente a algunos, a un modelo educativo que hoy debe integrar a todos los sujetos, respetando su diversidad.

Integrar a todos los sujetos, desde una perspectiva de derechos, implica aceptar que la oportunidad de que todos ingresen al sistema debe estar acompañada de estrategias que garanticen la efectiva integración. Esto es, aceptar el desafío de imprimir transformaciones a la educación media que apunten a la democratización en el sentido que la considera Romero (2009: 11): “(...) *incluir la diferencia para excluir la desigualdad.*”

Relacionado con la tensión planteada, Krichesky (2005)²² señala que los estudiantes que hoy ingresan a la EMB no sólo son más, sino que son diferentes. Mientras que en el

²²Krichesky, M. (comp.), (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos

pasado, las instituciones recibían *sólo alumnos*, en la actualidad, las aulas son escenario de “otras identidades (culturales, residenciales, de género, étnicas, religiosas, políticas, etc.) que también ‘entran’ y se hacen sentir (...)”²³. En consecuencia, si los destinatarios de la educación media han cambiado tanto, resulta significativo que la institución educativa se pregunte acerca de los cambios que ha experimentado para recibirlos.

Las respuestas que el sistema educativo brinde a los *alumnos* de hoy, deberán tomar distancia de producciones institucionales funcionales a otro momento histórico, y proponer nuevas formas de concebir los espacios educativos que habiliten la permanencia de los sujetos en las mejores condiciones de aprender.

Sin duda, el sistema educativo debe reconocer que en sus instituciones se produce el encuentro de las nuevas y viejas generaciones, que se relacionan, interactúan y conviven cotidianamente. Esta simultaneidad produce una nueva tensión; son las instituciones educativas los escenarios donde las dos generaciones interactúan y conviven en forma intensa y cotidiana.

“Un adecuado entendimiento de las nuevas realidades que se expresan en las múltiples y novedosas formas de ser niño, adolescente y joven puede ayudar a establecer una mejor comunicación entre las generaciones, condición indispensable para el éxito de cualquier acción pedagógica.” (Tenti Fanfani, 2012: 194)

En este sentido, se requiere contemplar a los estudiantes y las formas en que hoy se viven las adolescencias y las juventudes - y en ello las vidas adultas-²⁴. Este uso del plural es un primer punto de partida y, como sostiene Kantor (2010), cobra significado en la medida en que pone en discusión las identidades que se presumen estáticas, que siempre fueron definidas en relación a atributos naturales que portaban los sujetos. La autora propone partir de la ruptura de esa concepción homogénea de las características de la adolescencia y la juventud –como categoría analítica- y repensarlas marcadas fuertemente por la condición situada de esos sujetos y las relaciones que establecen con la generación adulta.

Como plantea Chaves (2005), en muchos casos la juventud es negada y concebida como “un estado de transición” incompleto -no se es ni niño, ni adulto- y muchas veces es negativizada, por lo cual es probable que se conciba como problema²⁵.

En síntesis, el sistema debería mirar a los adolescentes y a los jóvenes desde otro lugar.

Aires: NOVEDUC/OEI.

²³Tenti Fanfani, E. (2012). Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones. En: *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE.

²⁴ Pese a que la educación media básica puede involucrar como estudiantes a adolescentes, jóvenes y adultos, hacemos referencia especialmente aquí a jóvenes y adolescentes, reservando la referencia adulta a quienes son responsables de garantizar esa educación.

²⁵La sociedad adulta no ha terminado de hacer el “duelo por los viejos jóvenes”, aquellos rebeldes en la lucha por las grandes ideas, esperanzados por la construcción de un mundo mejor, demandantes de justicia, democracia, libertad. Y en ese sentido, se enojan con los jóvenes de hoy y los critican (Iaies & De los Santos, 2011)

“Conocer las trayectorias juveniles, sus prácticas sociales y culturales, su relación con el mundo del trabajo, con los amigos y con el ocio es fundamental para comprender los sentidos, las motivaciones, las actitudes y las prácticas que desarrollan en su inserción en diferentes espacios sociales, entre ellos, las instituciones escolares.” (Pereira, 2012: 113)

Una nueva tensión puede plantearse desde la noción a la que alude Kessler (2004) cuando habla de “escolaridad de baja intensidad” para referirse a la situación de jóvenes escolarizados que desarrollan un vínculo débil con la experiencia escolar. *“Están en la escuela sin estar. Su desenganche con la institución puede ser conflictivo o puede manifestarse como una presencia pasiva. (...) Esto significa que la presencia y la permanencia en la escuela no son garantías de que se esté produciendo un vínculo de escolarización”²⁶.*

En este sentido el desafío es encontrar formas de activar relaciones de alta intensidad evitando el desencantamiento de los educandos, reconstruyendo nuevos sentidos, vínculos y escenarios que propicien el reconocimiento de los intereses y aspiraciones de los actores involucrados en el proceso educativo. Ello, no sólo por las condiciones del presente -que generan desafiliación- con respecto al proyecto escolar, también por las condiciones del futuro que eviten, como señala Bleichmar (2005), *“generaciones que tienen tiempo por delante, pero no futuro”.*

Por otra parte, la “escolaridad de baja intensidad” no puede remitirse únicamente a las dimensiones propias del alumno. Su comprensión exige someter a análisis crítico, toda la situación escolar. No se trata solo o principalmente de un problema individual, portado por el estudiante en un momento de su vida (problemas de aprendizaje, condiciones socioeconómicas desfavorables, incluso, antecedentes escolares negativos). Se trata, en cambio, de atender a las situaciones de escolarización, lo que quiere decir que no existen explicaciones monocausales que puedan ser atribuidas a un factor determinante, sino un complejo de sentidos y prácticas, propios de un contexto educativo específico, que pueden ir debilitando el vínculo que los alumnos establecen con la institución²⁷.

En los espacios de debate actual en torno a la EMB, debe reconocerse la existencia de escenarios generados por la posmodernidad que determinan nuevas formas de cumplir el rol docente. Como ha señalado Elkind (en Romero, 2004), algunos principios de la modernidad como el progreso, la universalidad y la regularidad explican la lógica escolar del presente y moldean sus aspectos sustantivos. Sin embargo, algunos principios que

²⁶ *Las experiencias de escolarización.* En Dirección de Cultura y Educación. Serie Planeamiento Investigación y Estadística. Definiciones de vulnerabilidad educativa. Disponible en <http://www.ciiiberazatequi.com.ar/junio2013/PRECEPTORES/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>

²⁷ Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En: III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. *La escuela secundaria en el mundo de hoy.* 27-29 de mayo de 2007. Buenos Aires: Fundación Santillana

caracterizan a la postmodernidad -la diferencia, la particularidad y la irregularidad-, describen fenómenos inéditos que comienzan a imponerse en la práctica educativa.

Para comprender este cambio, se hace necesario analizar las nuevas sensibilidades, los modos de constitución de las identidades, la licuación de las tradiciones, los efectos de lo mediático, la aparición de culturas juveniles y fenómenos de parecido tenor. La pérdida de las certezas afecta el currículum escolar y su enseñanza, y por lo tanto plantean una nueva tensión que está presente en el sistema educativo actual. El desafío entonces, refiere a la generación de modelos de experticia docente y de búsqueda de soluciones adaptadas a la particularidad, que impliquen ellas mismas la innovación, integración de tecnologías, creatividad y formación permanente, entre otros. El escenario planteado visualiza a un docente que trabaja colaborativamente, en tanto un integrante más de la comunidad educativa, que recupera el saber de la experiencia, que trabaja interdisciplinariamente, que cuestiona y construye para cada momento y situación una solución para lo posible.

En vista de las tensiones expuestas, el sistema educativo en su conjunto -y desde una perspectiva integral- debería dar respuestas que garanticen los derechos a la educación establecidos por ley. En este sentido, nuevos modelos educativos, encuentro de generaciones, y roles docentes que se actualizan permanentemente, constituyen los desafíos a discernir en los distintos niveles de la implementación de las políticas educativas. Los cambios culturales han incrementado la diversidad de actores y factores que conforman la trama social. Quizá sea esta trama enriquecida la que pueda encontrar las mejores respuestas para formar a los jóvenes como “ciudadanos plenos”, acompañando la construcción de sus subjetividades con la posibilidad de sentirse convocados y disfrutar de experiencias de apropiación y producción de conocimientos que los prepare para el ejercicio efectivo de sus derechos y los enriquezca en sus posibilidades de construir opciones de futuro²⁸.

Si la educación debe responder a una nueva sociedad caracterizada por ser más abierta, por incorporar múltiples culturas, por estar envuelta en sistemas y redes globales de comunicación, por avanzar hacia formas de trabajo más flexibles e inestables, por su mayor exigencia en la formación de las nuevas generaciones de estudiantes, por ampliar los lugares y los tiempos de aprendizaje, por considerar que aprender es un proceso permanente, por el convencimiento de la influencia de la familia en la educación y por el riesgo permanente de que las desigualdades se incrementen, es imperioso pensar en una educación “transformadora” y en ella, todos estos cambios apuntan desde el punto de vista educativo al logro de que todos los jóvenes aprendan más, mejor y durante más tiempo y que quieran seguir aprendiendo.

²⁸ UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos*. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparTodos.pdf>

Para ello, las instituciones educativas, ya no deberían ser vistas sólo como lugares de encuentro entre actores individuales: unos que buscan formación y otros que se han preparado para brindarla. Ellas representan también un espacio social y político, tensionado por la pluralidad y lo heterogéneo²⁹. Tampoco deberían ser medidas únicamente por “su capacidad de respuesta” ante las demandas. Se hace necesario asumir entonces, que las instituciones pueden constituirse en espacios de transformación cuando incorporan una misión renovadora y de impulso al cambio social. La educación desempeña y deberá seguir desempeñando un papel fundamental como garante de continuidad de nuestra sociedad, transmisora de capital cultural, de valores y normas.

En suma, la “educación para todos” solo podrá alcanzarse cuando se asuman perspectivas que consideren las diferencias, las particularidades y las irregularidades.

Ésta es una tarea desafiante, en la medida en que las demandas sociales a la educación continúan -en alguna medida- vinculadas a sus finalidades (para qué), al modelo pedagógico que le dio origen (cómo) y a la estructura organizativa escolar que la contiene (dónde). De ellos, es quizá la última, la que ofrece mayores dificultades de revisión, puesto que sobre las dos primeras, la discusión social, las investigaciones y el discurso teórico, han construido posiciones de mayor o menor impacto. Las representaciones sociales se pueden configurar en tiempos que difieren de los cambios sociales efectivos, y en el caso de la educación, aún se apoyan en un modelo clásico y naturalizado de institución educativa, homogéneo en oferta y materia organizativa, que obstaculiza la concreción de “modelos alternativos”. De esta forma, no termina de asumirse que la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1994) se rediseña ante el nuevo contexto debiendo asumirse la escuela como lugar privilegiado para la generación de la transformación necesaria, “a partir de marcos comunes, socialmente construidos.”³⁰ Al decir de Vázquez:

Se hace imprescindible “reinventar” algún sentido que actualice las respuestas de “para qué” transitar la educación media ; reconfigurar la identidad pedagógica de la educación como un espacio-tiempo de formación de adolescentes y jóvenes, en tanto sujetos de la historia, la cultura y las transformaciones sociales; hacer visible el valor formativo que tiene el hecho de estar incluido en la educación y hacer con otros, redefiniendo el sentido de las instituciones pensadas como ámbito de producción cultural, donde los estudiantes puedan protagonizar sus propios proyectos”³¹.

²⁹Soubirats, J. (2011) *Transformaciones sociales y dinámicas educativas*. Disponible en <http://www.rizoma-freireano.org>

³⁰Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología. UNSAM (2007) El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.

³¹Vázquez, S. *De los enunciados políticos a las prácticas. La transformación de educación secundaria*. Voces en el Fénix. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/>

Capítulo III: EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA: DESDE LA RESTAURACIÓN DEMOCRÁTICA A NUESTROS DÍAS.-

La Educación Media (EM) ha transitado desde la apertura democrática sucesivos procesos de diseño general con propuestas e intervenciones en los niveles de Ciclo Básico y Bachillerato en vistas a la adecuación del sistema educativo a las necesidades sociales y políticas requeridas por los nuevos contextos socio-históricos. En el caso del primer ciclo “... se realizaron reformas cada 10 años; 1976, 1986, 1996 y 2006. Cada una de ellas en situaciones de gobierno distintas, con recursos diferentes y con desiguales grados de participación de los actores.” (Nahum, 2008: 256)

Con posterioridad a la dictadura se llevó adelante la reformulación del Ciclo Básico que resultó en el “Plan 86”.

“El Plan 86 creó un Ciclo Básico Único, que abarcó los subsistemas de Secundaria y de Educación Técnica. Este ciclo comprendió los tres años posteriores al egreso escolar, el cuarto año, que en el Plan 76 integró el primer ciclo, pasó a denominarse Primer año de Bachillerato... El Plan 86... incluyó las APO, (actividades planificadas optativas), entre las cuales el estudiante debía optar por dos”. (Nahum, 2008: 167)

En relación con el CES, como hitos importantes en el avance de implementación de políticas educativas públicas en Ciclo Básico, puede mencionarse la universalización del Ciclo Básico de Educación Media como fenómeno global con fuerte impacto en el sistema por la explosión de la matrícula, la creación del Programa de Liceos Rurales³², la implementación del Proyecto de Extensión Pedagógica en una pequeña selección de liceos, el ajuste curricular para Ciclo Básico correspondiente a la Reformulación Programática del año 1993, la Experiencia Piloto del Plan 1996 y posterior extensión del mismo en fases sucesivas a partir del año 1997.

En UTU, las principales líneas de política en el nivel medio básico específicamente, comprendieron la implementación del Plan Piloto 1996 que adoptó la modalidad tecnológica, cuya única diferencia con el Ciclo Básico del CES consistió en la incorporación de un área para la enseñanza de la tecnología. Para el medio rural se implementó el Ciclo Básico Tecnológico Agrario en régimen de alternancia el cual comienza a ser desarrollado en ocho centros educativos en 1996.

Enmarcada en la política educativa dirigida a la población rural luego de la reforma de 1996 se implementa en 1999 los 7º, 8º y 9º año

“En 1999 se inició la experiencia de 7mo. 8vo. y 9no. Los requisitos para su instalación fueron tres; que la escuela se encontrara a una distancia mayor o igual a 10 kilómetros del centro liceal más cercano; contar en su cuerpo docente con tres o

³² La Educación Rural en Educación Secundaria se imparte en los Liceos Rurales creados a partir de 1987, luego que la Comisión AEDER (1987) estableció los requerimientos de la población rural en relación a la Educación Media de los jóvenes rurales y los CEI (Centros Educativos Integrados) creados en 1996 para asistir a los estudiantes de las zonas más alejadas de los centros poblados

más maestros; y tener una matrícula igual o mayor a 50 alumnos y contar con no menos de 10 egresados de sexto grado por año” (Nahum, 2008: 192)

Hasta el año 2005 en nuestro país la EMB admitía dos formas de cursado: el Ciclo Básico impartido por el CES y el Ciclo Básico Tecnológico, que básicamente adoptaba el mismo currículo con la incorporación de la tecnología como área. Estas propuestas resultaban insuficientes en la atención de poblaciones diversas, así como en las demandas que la sociedad le planteaba al sistema educativo.

En acuerdo con los principios de la educación pública estatal y a partir de cambios importantes en la orientación de las políticas educativas en la enseñanza media, desde el año 2006 se ha generado una serie de propuestas que aportan a la universalización del acceso a la EM, con avances en el grado de articulación interinstitucional y con lógicas de construcción diferentes en un subsistema y otro. Puede valorarse positivamente el esfuerzo colectivo por generar diversidad curricular que atienda a las diferentes modalidades de relacionamiento con el saber de las personas.

En parte de las propuestas existentes en la actualidad el punto de partida estuvo enmarcado en un abordaje sistémico de la educación media y en el acuerdo en dos premisas irrenunciables: la contribución a los procesos de participación de vastos sectores de la sociedad a través de su incorporación al sistema educativo formal y el aseguramiento de la continuidad educativa con el fin que los jóvenes puedan alcanzar nuevos y mejores niveles de desarrollo.

El mayor grado de autonomía de los subsistemas, la modernización de la gestión institucional, el fortalecimiento de la relación educativa, la profesionalización de los cuerpos docentes, entre otros, fueron algunas de las líneas de trabajo comunes que acompañaron el desarrollo de variadas propuestas educativas.

Una visión conjunta de dichas propuestas muestra una ruptura con una tendencia histórica hegemónica de la EMB, a saber: propuestas curriculares únicas para transitarla. Expresiones de este quiebre las podemos ver en la diversidad de propuestas educativas que hoy coexisten, lo cual es un reconocimiento de las múltiples formas de aprendizaje y situaciones vitales de los sujetos.

Un aprendizaje significativo de este proceso, en ambos subsistemas, se relaciona con la implementación de programas en acuerdo con otras instituciones gubernamentales o de la sociedad civil que han permitido gestiones coordinadas; tal es el caso de los convenios suscritos por ANEP con INAU, el MEC o MIDES para diferentes propuestas. Como ejemplo de estas coordinaciones se menciona -entre otros- el programa Aulas Comunitarias y FPB Comunitario implementados en convenio con el MIDES, los desarrollados con CECAP (Ciclo Básico en los Centros Educativos de Capacitación y Producción y Programa ReDescubrir), Áreas Pedagógicas y FPB en convenio con INAU.

Veamos a continuación los principales hitos en los procesos de transformaciones sucedidos en ambos Consejos.

En UTU el inicio de este proceso - que se identificó por la vocación universalista de las nuevas propuestas y el carácter participativo tanto de actores de la educación como de otras instituciones- tuvo como punto de partida la concepción y el acuerdo en un perfil de egreso de la EMB. Perfil que orientó el diseño de los diversos currículos generados y la actividad de los docentes responsables de su desarrollo, siendo además la base para la valoración de la eficacia del proceso educativo.

En él quedan establecidas las capacidades que se pretende que los jóvenes desarrollen en este tramo educativo y los saberes con los que necesariamente deben relacionarse, de modo de lograr la autonomía intelectual y ética que les permita desenvolverse en una sociedad de cambios. La existencia de un perfil de egreso es un elemento clave para la diversificación curricular.

Un análisis más detallado sobre el currículo de estas propuestas pone en evidencia su carácter integral, donde se cuida especialmente que el hacer y el pensar estén presentes en la resolución de la formación artística, humanista, científica y tecnológica, incorporando el trabajo como valor social y principio educativo y en alguna de ellas como componente de la formación profesional.

En el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) y en el Ciclo Básico Tecnológico Agrario, tal como se menciona en el documento de ambos planes, la educación tecnológica se asume como un espacio de creatividad y experimentación a edad temprana (este plan está dirigido a jóvenes de 12 a 15 años), que contribuye a comprender las facetas tecnológicas de la cultura moderna a través de espacios pensados especialmente para que el estudiante las vivencie e interiorice. La formación tecnológica se resuelve desde una doble lógica, lo tecnológico como carácter transversal que impregna cada una de las asignaturas del currículo y lo tecnológico como espacio donde se pone énfasis en las características de este conocimiento y se generan las condiciones para su desarrollo como objeto de enseñanza. El recorte cultural que el currículo del CBT propone, tiene como fin educativo central *“el desarrollo de ciertos dominios que implican un saber hacer (habilidades), un saber (conocimiento) así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes)”* (CETP, 2007), que se ponen de manifiesto en la acción integrada en un marco tecnológico que obliga a su movilización para la consecución de un objetivo determinado. Asimismo introduce el trabajo como uno de los principales ámbitos de la creatividad humana, que genera prosperidad, confianza, seguridad y solidaridad.

Paralelamente a la definición de este Ciclo Básico y en atención a los importantes índices de rezago y desvinculación acumulados en el país, se consideró que era fundamental la generación de propuestas que permitieran a las personas avanzar en la educación formal y, simultáneamente, adquirir certificación para el mundo del trabajo.

Con la aprobación en el año 2007 del Sistema de Formación Profesional de Base (SFPB), se genera esa doble posibilidad, sumándose nuevos trayectos formativos al ya existente Plan de Ciclo Básico. La creación y desarrollo de este programa de educación profesional como estrategia de formación integral se basa en el reconocimiento del carácter singular de las personas y de sus antecedentes académicos, así como de su trayectoria de vida. En la actualidad el SFPB incluye el Plan 2007 de Formación Profesional Básica, el Programa Rumbo y la Acreditación de Saberes por experiencia de vida.

El primer componente de este sistema es una propuesta dirigida a jóvenes de 15 años y más, que busca formarles en un determinado campo profesional además de la certificación de la educación media básica. Con este doble propósito es que se diseña un currículo basado en los conceptos de integralidad, el trabajo como principio educativo y la persona como centro de la propuesta. Plantea la integralidad superando la visión dicotómica, educar para la ciudadanía-educar para el trabajo, concibiendo al trabajador, como un ciudadano que aporta a la cultura y con posibilidades reales de intervenir como ser social con autonomía social y ética.

El modelo pedagógico que la sustenta propone la integración asociada al desarrollo del proceso de pensamiento, que resulta en la comprensión y apropiación de la realidad con la complejidad que ella supone. Desafía a quienes resuelven el currículo a un abordaje globalizador que los enfrenta a un necesario diálogo disciplinar y a una construcción que permita acercar el objeto de enseñanza como un todo con el que el estudiante se relacione y cuya apropiación sea consecuencia de la puesta en acción de saberes aportados por ese diálogo disciplinar. Por otra parte, la construcción de sentido es clave en la generación de aprendizaje, por lo que para esta población la formación profesional generadora de esa necesidad de aprender, permite que la persona se relacione con el saber concebido como relación, producto y resultado. Asociado a lo anterior se entiende que el trabajo, como actividad central del componente profesional, resulta tanto por la organización y la dinámica que supone como por los saberes que obliga a movilizar, elemento sustancial en el logro de aprendizajes. Finalmente esta propuesta de formación profesional considera a la persona centro de la misma, por lo que no plantea un modelo rígido de tránsito formativo sino que presenta la posibilidad de trayectos formativos diferenciados que contemplan no solo preferencias e intereses sino además recorridos anteriores. Como consecuencia de este planteo resulta un plan flexible, con un alto porcentaje de espacios curriculares abiertos y formatos de aula diversos que pretenden atender las diferentes formas que las personas tienen de relacionarse con el saber. Es importante resaltar que al egreso la persona con al menos 18 años, ha logrado además una calificación acorde a los requerimientos básicos del mundo de trabajo.

Las dos últimas propuestas (Programa Rumbo y Acreditación de Saberes para mayores de 18 y 21 años respectivamente) están basadas en el reconocimiento de los saberes (en el

sentido amplio del concepto saber), generados por el relacionamiento de la persona con su mundo. Ambas combinan métodos pedagógicos que resultan pertinentes en la educación de poblaciones que, por su experiencia de vida, han logrado aprehender diversos saberes, cuya movilización les permite resolver situaciones asociadas tanto a su vida diaria como a su vida laboral. Estas propuestas se caracterizan por la flexibilidad en relación con el arreglo curricular, el formato temporal y la presencialidad del sujeto. Son propuestas cuyo punto de partida es el reconocimiento de la formación obtenida por la persona en etapas anteriores de su desarrollo como tal y que a través de la mediación pedagógica logran la sistematización y la transferencia de lo aprendido a nuevos contextos, incluyendo el académico.

Es de destacar que la conceptualización y concreción de las construcciones a las que nos referimos anteriormente son posibles por las características que en la actualidad tiene la organización y circulación del conocimiento, lo que permite el acceso en forma no lineal y la atención a los intereses de quien aprende. El importante papel que han cumplido y cumplen estos programas para la población uruguaya, ha permitido que miles de personas jóvenes y adultas hayan logrado acreditar la educación media básica y por tanto hayan podido desarrollar a través de diferentes modelos pedagógicos aquellos saberes y capacidades que se asocian a su perfil de egreso.

De igual modo, en Educación Secundaria a partir del año 2006 las administraciones sucesivas desarrollaron procesos sobre la base de políticas universalistas e integrales.

La diversidad de planes existentes anteriormente no era resultado de considerar la variedad de contextos, sino consecuencia de yuxtaponer propuestas sucesivas sin un marco estratégico que les diera sentido. Esta proliferación de planes y programas hacía difícil el tránsito del alumno entre niveles e instituciones. La complejidad de la situación impulsó al CES, apenas iniciado el período 2005 -2010, a elaborar una reforma que atendiera estas disparidades, incoherencias y tensiones. Con el fin de lograr acuerdos en torno a una nueva propuesta curricular el CES propició el diálogo entre docentes, inspectores, directores, delegados de la Asamblea Técnico Docente y los gremios. Los acuerdos permitieron el diseño y la generalización de la Reformulación 2006 a toda la enseñanza secundaria, tanto pública como privada.

La Reformulación 2006 consolidó la extensión del tiempo pedagógico en el Ciclo Básico³³ y la definición de un nuevo reglamento de evaluación y pasaje de grado con carácter formativo, formador y comprensivo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Presentó un currículo de base única, diseñado por asignatura y con espacios optativos (ECA). Incluyó la perspectiva de Derechos Humanos y Educación Sexual y propuso políticas compensatorias en matemática y lengua.

A partir del año 2008 se creó el Programa Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (PIU), por la necesidad de dar un apoyo diferencial a los liceales con mayores dificultades

³³Estrictamente, la Reformulación 2006 prevé 31 horas reloj anuales más que el Plan 1996

socioeducativas. En una primera instancia, el diseño y su ejecución contaron con un marco central y componentes locales, de acuerdo a las necesidades, posibilidades y fortalezas de los centros escogidos. Uno de los pilares del Programa es el sistema de tutorías. El Programa ha experimentado diferentes adecuaciones: en el año 2013 se amplió la cobertura, se redefinió la propuesta, se creó la figura del Coordinador Pedagógico y se jerarquizó como eje conceptual el seguimiento de los aprendizajes. El proyecto pasó a denominarse Liceos con tutorías.

El principal desafío para el CES es avanzar hacia la universalización en el acceso, la continuidad y el egreso de la E.M. Para ello, además de la Reformulación 2006, se han establecido políticas de atención a la diversidad que tienden a revertir los fenómenos de desvinculación y exclusión. En tal sentido se promueven líneas de acción que permitan efectivizar la democratización educativa para el nivel, atendiendo aspectos como la integración de alumnos que se desvincularon en algún tramo del trayecto educativo, o que nunca han accedido a la E.M.

De acuerdo a este estado de situación, se generaron diferentes programas para atender poblaciones específicas. Estos programas comparten los principios generales que se detallan a continuación:

- ✓ Se trata de ofertas acotadas a la atención de grupos sociales con necesidades específicas y que se han desvinculado del sistema.
- ✓ Se entiende pertinente que la oferta contemple dispositivos y formatos curriculares que habiliten la inclusión de esa diversidad y al mismo tiempo aseguren trayectos de formación de calidad en atención a los objetivos y perfiles de egreso definidos para el nivel
- ✓ Se organizan a partir del sujeto pedagógico, por lo que las intervenciones educativas se desarrollan sobre la base de los perfiles que presentan las poblaciones destinatarias
- ✓ Las propuestas se articulan en un cambio conceptual y metodológico del desarrollo curricular.
- ✓ El tiempo lectivo se organiza en módulos semestrales.
- ✓ La evaluación (de carácter formativo y formador) se integra a los procesos de aprendizaje y se desarrolla longitudinalmente a través de la totalidad de los módulos.
- ✓ El desarrollo curricular se concibe de forma contextualizada y situada en los territorios de enclave de los centros educativos y en consecuencia se jerarquizan los procesos de construcción curricular por parte de los colectivos intervinientes.
- ✓ Promueven la conformación de comunidades de aprendizaje y la construcción profesional.

En el marco de las líneas conceptuales señaladas, se impulsan programas tendientes al cursado y/o la finalización de estudios de la EM. Estas propuestas procuran que los

estudiantes puedan integrarse a todos los aspectos de la vida cotidiana, profesional, ciudadana, cultural y social, de manera crítica y con una formación de base adecuada, que permita el desarrollo de su proyecto de vida. Las propuestas posibilitan a los estudiantes integrarse al sistema desde sus propias características, de acuerdo a sus conocimientos y acreditaciones anteriores, a sus ritmos de aprendizaje y, de ser posible, en un marco de flexibilidad temporal, de evaluación y de aspectos curriculares.

En esa perspectiva y atendiendo a las múltiples situaciones que se presentan, también se atienden situaciones especiales de discapacidad y/o vulnerabilidad socio-educativa. Consecuentemente, se incluyen programas de atención a personas sordas, hipoacúsicas, estudiantes ciegos, con baja visión, personas privadas de libertad, con dificultades de aprendizaje etc.

Más allá de los diferentes alcances y criterios implementados en la diversidad de ofertas educativas del CES y la UTU, la educación obligatoria debe ser integradora de todos, o en caso contrario, traicionará el derecho universal de la educación (J. Gimeno Sacristán, 2000). Por lo tanto, ahondar y extender la atención a la diversidad en forma integral es un gran reto que implica profundas reconstrucciones de las prácticas pedagógicas, para lograr una educación de calidad, que respete las diferencias y evite la segregación.

Si, como antes señalamos, vastos sectores de la sociedad se han incorporado a través de una oferta diversificada al sistema educativo formal, asegurando su continuidad educativa, resulta necesario sostener que la multiplicidad de la oferta debe mantenerse y mejorarse³⁴.

Sin embargo, en función de las lecciones aprendidas en la última década así como de los instrumentos generados en su implementación, habrá de repensarse, por un lado si esta diversificación deberá “mantenerse en forma paralela” o si, por el contrario, se deberá “integrar la diversificación en la propuesta curricular”. En cualquier caso proponer la diversificación exigirá a los centros y al profesorado una importante reflexión y un trabajo profesional riguroso y de notable esfuerzo. Aspiramos a que, de futuro, lo diverso se constituya en lo regular.

³⁴ El predominio del enfoque homogeneizador de la enseñanza es un factor que ha limitado gravemente tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un alto porcentaje de alumnos. En la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y común. Este planteamiento ha condicionado fuertemente la capacidad del sistema educativo para responder a las demandas de la diversidad de la población escolar. En contextos de alta heterogeneidad una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y resultados dispares. Así, la educación ha tendido más bien a profundizar las desigualdades, como consecuencia de que la escuela no tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes (Duk, 2009)

Capítulo IV: PRINCIPIOS ORIENTADORES DE UNA EMB PARA TODOS.

En este capítulo se abordarán aquellos principios que orienten la formulación de una EMB que asegure el acceso, la permanencia y la apropiación de los saberes³⁵ claves para la formación integral del sujeto.

- **Universalización de la EMB**

El acceso universal a la educación en general y la media básica en particular, es un derecho fundamental que deben garantizar los sistemas educativos públicos. Este principio implica alcanzar una cobertura total y garantizar el acceso de todos los individuos al legado cultural acordado. Esto supone una serie de desafíos específicos y otros compartidos con los niveles primarios y medios superiores.

Corresponde señalar que a los efectos de garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, el “Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de Naciones Unidas, estableció cuatro elementos conceptuales que se explicitan a continuación:

- a. **Disponibilidad:** Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado, para atender a toda la población.
- b. **Accesibilidad:** Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
 - I. No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación.
 - II. Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna
 - III. Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos.
- c. **Aceptabilidad:** La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad).
- d. **Adaptabilidad.** La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados.

Dicho mandato social implica elevar los indicadores de acceso y permanencia, asegurar la apropiación de saberes de los que participan de las propuestas de EMB, así como ampliar

³⁵ En un sentido amplio del término.

las oportunidades para ingresar a una educación media superior a todos los que se ven privados de este derecho³⁶.

- **La diversidad como clave de los procesos de EMB**

Plantear la universalización/democratización de la EMB, implica necesariamente problematizar el concepto de diversidad para poder pensarlo en términos de soluciones institucionales que aseguren la efectiva concreción de los cuatro elementos conceptuales antes mencionados.

En una primera aproximación el concepto de diversidad puede ser entendido como la posibilidad de adecuación y mediación local de un currículo único que permita su contextualización. Los planes y programas vigentes recogen en parte este aspecto en la organización programática, presentación de contenidos y orientaciones metodológicas al habilitar espacios de decisión a los docentes en los procesos de programación con miras a la contextualización. Esta tendencia aparece fundamentalmente en las últimas reformulaciones y ajustes realizados.

Ampliando la perspectiva anterior, diversidad implica:

- ✓ crear las condiciones de accesibilidad por medio de propuestas educativas que contemplen dispositivos y formatos curriculares que habiliten la inclusión, tanto de poblaciones vulnerables como de aquellas que no acceden por barreras geográficas o simbólicas. La incorporación de la tecnología como vía de acceso a la información y al conocimiento y el diseño de modalidades que consideren arreglos temporales variados son algunas claves en la creación de condiciones de accesibilidad.
- ✓ garantizar trayectos de formación de calidad culturalmente adecuados, en atención a los objetivos y perfiles de egreso definidos para el nivel. En este sentido es preciso reconocer que las trayectorias académicas y educativas de la población objetivo no son necesariamente homogéneas, razón por la cual el logro de un determinado perfil de egreso, no debería ser el resultado de un único itinerario formativo. El aceptar las diferencias en el punto de partida, nos desafía al diseño de diferentes trayectos curriculares a partir del reconocimiento de lo aprendido por el sujeto en recorridos académicos anteriores así como en su trayectoria de vida.

³⁶ Al considerar la correcta aplicación de este conjunto de elementos conceptuales que son, a la vez "características interrelacionadas y fundamentales", se habrán de tener en cuenta, ante todo, los superiores intereses de los alumnos". Y por ello la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad son condiciones previas del derecho al acceso a la educación y la permanencia en ella.

Por otra parte, como ya se señaló en el marco legal, si bien la Ley 18437 considera en su artículo 7º la obligatoriedad de la educación desde el nivel inicial y hasta la educación media básica y superior, también en su artículo 35 expresa que la educación formal de jóvenes y adultos tendrá como objetivo asegurar como mínimo, el cumplimiento de la educación obligatoria en las personas mayores de 15 años. Ello supone para las políticas educativas la flexibilización del ingreso o reingreso al sistema educativo y la movilidad entre niveles; asimismo, y sin perder calidad, adecuar modalidades educativas.

- ✓ generar propuestas curriculares que atiendan las diferentes formas de relacionamiento con el saber, producto de los variados contextos culturales, las franjas etarias, las condiciones socio-económicas de las personas que ingresan y transitan el ciclo medio básico de educación. Si partimos de admitir que nuestra relación con el mundo está mediada por un saber y que cada persona establece una relación propia con el saber (Charlot, 1997), entonces parecería necesario pensar en el desarrollo de distintos modelos pedagógicos que atiendan esas múltiples formas de relacionamiento. Si la puesta en relación es lo que produce sentido y éste el que provoca la movilización que desencadena la actividad, entonces resulta esencial la calidad e intensidad de las relaciones que el sujeto desarrolla.

- **La integralidad de las propuestas de EMB**

El concepto de integralidad propuesto consta de tres dimensiones. Una primera, relacionada con el concepto de persona como ser integral, con lo que se pretende trascender visiones dicotómicas, como las reflejadas en posturas que desagregan el pensar y el hacer, el pensar y el sentir, el conocimiento y la vida, entre otras. Para lograrlo parece necesario plantear, un currículo que haga posible el desarrollo de la afectividad y la dimensión vincular, la construcción y apropiación de saberes asociados a diversos campos, un saber hacer y un saber asociado a las consecuencias éticas del impacto de ese hacer.

Una segunda dimensión de la integralidad tiene que ver con el desarrollo del proceso de pensamiento y con el aprehender la realidad con la complejidad que ésta supone. Los saberes deben ser aprendidos como elementos interrelacionados con el todo del que forman parte. Necesariamente este enfoque requiere de un abordaje globalizador, donde el objeto de aprendizaje se construya como un todo y no a partir de la unión de sus partes. Esta construcción compleja en sí misma, supone pensar la relación disciplinar en el currículo también desde una nueva perspectiva. (ANEP/CETP-UTU, 2009:20)

Se concibe la integralidad como uno de los aspectos sustantivos de esta propuesta para el logro de aprendizajes, dado que la visión integradora es abordada desde las diversas disciplinas comprometidas con el hecho educativo, justificando la presencia y pertinencia de los conocimientos compartidos.

Finalmente, una tercera dimensión del concepto de integralidad se vincula con la creación y desarrollo de propuestas basadas en el reconocimiento del carácter singular de las personas en lo referente a su historia en general y su recorrido académico en particular. Se trata de atender a través de un currículo diferenciado, las reales necesidades de la población. Esta dimensión de la integralidad está vinculada estrechamente con la diversidad, concepto al que ya se ha hecho referencia.

Aspectos tales como relacionar el conocimiento con la realidad, una articulación disciplinar para un abordaje integrado, la posibilidad que el sujeto acceda a una alfabetización que

trascienda el sentido clásico, son discusiones que se vinculan y se derivan de la aplicación de este principio de integralidad.

Capítulo V: ALGUNOS LINEAMIENTOS-GUÍA PARA ORIENTAR E IMPLEMENTAR LA CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO DE LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

- **Habilitar un proceso de construcción propio y colectivo**

De los múltiples procesos de reformas nacionales y regionales hemos aprendido que cada país debe ser protagonista de los procesos de diseño e implementación de sus propias políticas educativas. Esto no quiere decir en absoluto que deban desconocerse los procesos de otros países, pero hay que tener en cuenta que éstos siempre estarán mediados por las coyunturas propias de cada país.

Pensar en una EMB para Uruguay debe tomar en cuenta las particularidades de nuestra cultura, así como el proceso histórico por el cual hemos arribado a la actual coyuntura.

En fuerte relación con lo anterior, el desarrollo de una EMB para todos debe recurrir a un proceso participativo amplio, que al menos implique a docentes, estudiantes y comunidades cotidianamente vinculadas en los procesos educativos.

- **Desarrollar mecanismos que aseguren trayectorias educativas continuas , completas y exitosas**

No todos los estudiantes que egresan de un nivel educativo ingresan al siguiente, no todos los que ingresan al nuevo nivel permanecen en él, no todos los que permanecen culminan su trayectoria escolar en tiempo y forma, a lo que se suma que no todos los que permanecen, alcanzan buenos logros de aprendizaje.

Históricamente los subsistemas de ANEP han buscado estrategias que promuevan aprendizajes exitosos en los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Los esfuerzos se han concentrado particularmente en los contenidos programáticos y más recientemente se ha iniciado el trazado de políticas de tránsito entre ciclos.

Dado que la reglamentación actual no genera una responsabilización formal de las instituciones educativas sobre la inclusión educativa del adolescente, mientras éste es egresado de Primaria y no está inscripto en ninguna institución de EM, entre el egreso de los alumnos de la escuela primaria y su ingreso al nivel medio, se establece un territorio sin jurisdicción clara.

Por ello, se torna necesario encontrar modos sistémicos de ocupar este espacio, construyendo para los estudiantes y con las instituciones , información sobre las trayectorias que permita detectar a tiempo la interrupción en la escolaridad, acompañar y orientar a las familias en la transición a la educación media y sostener las primeras experiencias de los estudiantes en el nuevo nivel. Con la mirada puesta en el Estado como garante del ejercicio

del derecho a la educación este intersticio debería ser conceptualizado como un “espacio de oportunidad” para la articulación interniveles.

Las ideas de continuidad y de diferenciación son elementos constitutivos de la articulación. La continuidad es un concepto que implica distintas dimensiones y por lo tanto, no debe limitarse su comprensión a un mero trasvase de información de una etapa a la siguiente respecto de los procesos madurativos y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes en la primera de ellas, ni tampoco una anticipación de los contenidos y las metodologías propias de la etapa educativa ulterior.

En cuanto a la diferenciación implica pensar las distintas etapas y lógicas institucionales desde el reconocimiento de los necesarios y naturales cambios, acordes a los niveles de desarrollo de los individuos.

Resulta necesario también pensar la articulación como un encuentro de sentido entre diversos elementos culturales que incluyen hábitos, valores, afectos, costumbres, normas, que deben integrarse en la construcción de una propuesta político educativa elaborada por ambos niveles.

Una vez incluido en un nuevo nivel educativo, se procura la permanencia y culminación de ese ciclo. Se trata de lograr desde el inicio del ciclo educativo el apoyo y seguimiento de los itinerarios de los estudiantes de tal manera que permitan la identificación e intervención pedagógica temprana sobre componentes disruptivos.

Otro problema asociado a las trayectorias de los estudiantes se encuentra vinculado a la incorporación de aquellos que una vez culminado el nivel de educación primaria, no se incluyeron en el nivel de EMB.

En este sentido entendemos oportuno destacar el papel que han cumplido algunos Programas propuestos por los Consejos Desconcentrados responsables del nivel medio y a los que ya hemos hecho referencia. Sin embargo se constata la escasa presencia de Programas y Proyectos que atiendan la franja de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años.

En síntesis, sostenemos que es necesario superar el pensar en la articulación para pasar a construir articuladamente.

- **Implementar un sistema de seguimiento y monitoreo de los estudiantes**

Habilitar una mirada longitudinal de la trayectoria de los estudiantes, su ingreso, los recorridos transitados, los momentos del egreso del nivel, la caracterización de los estudiantes por cortes de edad, localización geográfica etc., así como los grupos de estudiantes más vulnerables, los grados de movilidad educacional, o su participación en el mundo laboral, resulta esencial para la implementación de políticas que garanticen el derecho a la educación de los sujetos.

Importa avanzar en la identificación de los factores asociados a las trayectorias, cimentando las bases para el diseño de sistemas de alerta e intervención que procuren disminuir por ejemplo la desvinculación temprana o el abandono. Por otro lado, profundizar en la creación de instancias formales pertinentes, en que la información fiable generada por este sistema permita alertar y articular estrategias de intervención adecuadas y, de ser necesario, en coordinación con sistemas de información de otros organismos. Asimismo, observar el grado y posibilidad de opcionalidad que tiene un estudiante en relación a la oferta educativa desplegada por ANEP en el territorio nacional.

- **Repensar las modalidades de coordinación de las políticas interinstitucionales**

La Administración Nacional de Educación Pública ha suscripto numerosos convenios y acuerdos con otras instituciones. Ello ha permitido no solo generar espacios de cooperación interinstitucional que resultaran en acciones educativas conjuntas sino además potenciar los propósitos de cada una de ellas.

Se propone como orientación general la construcción de un entramado enriquecido de relaciones entre los Organismos que componen el sistema ANEP y otras Instituciones y Organismos, vinculados directa e indirectamente a la educación³⁷. Se trata de potenciar desde el ámbito de ANEP, las capacidades y recursos de cada uno, armonizando iniciativas y evitando superposiciones, con el fin de lograr los objetivos propuestos

Para ello se entiende necesario partir de una definición y valoración conjunta de problemas, en los espacios de decisión política, estableciendo ámbitos de coordinación sistemáticos y permanentes³⁸.

En relación a la articulación de las políticas sociales y educativas, una breve síntesis histórica nos permite visualizar al menos dos dinámicas de relacionamiento. La primera de ellas ordena las políticas educativas en función de las políticas sociales. La segunda modalidad, si bien reconoce puntos de encuentro entre unas y otras, apoya y organiza parte de los esfuerzos de las políticas sociales en función de un adecuado desarrollo de las políticas educativas.

Desde nuestra perspectiva esta segunda modalidad es la más apropiada, no solo por la particularidad del escenario educativo nacional en relación con la autonomía, sino porque un adecuado desarrollo de las políticas educativas incide directamente en el conjunto de las políticas sociales.

³⁷ Se trata de evitar la dinámica de pensar sectorialmente que refuerza la lógica de implementar las políticas por sectores y debilita la indispensable articulación para resolver problemas multicausales.

³⁸ Consejo Nacional de Políticas Sociales. Comité de coordinación estratégica de infancia y adolescencia (2010) *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010-2030) Bases para su implementación*

- **Desarrollar propuestas curriculares interdisciplinarias e integradas**

El mundo actual se caracteriza por una creciente complejidad de la vida social provocada por condiciones científicas, económicas, tecnológicas y socio-culturales. Dicha complejidad hace necesario el diseño y desarrollo de propuestas curriculares que promuevan la consolidación de estrategias para la asunción y resolución de problemas, por medio de abordajes interdisciplinarios e integrados.

Debería tenerse en cuenta la organización del trabajo formativo que promueva la comprensión interdisciplinaria. El pensamiento interdisciplinario posibilita la integración de conocimientos y modelos de pensamiento de distintas dimensiones del saber -disciplinas- que contribuyen a forjar una visión del mundo, asumir la resolución de problemas como una circunstancia propia de vida, desarrollar capacidades para la creación.

Básicamente, la comprensión interdisciplinaria ha de cumplir tres condiciones: ser intencional, esto es, identificar y delimitar un tema o situación de relevancia cuya resolución requiera múltiples puntos de vista; disciplinariedad, en la medida en que se debe acudir a marcos teóricos y métodos disciplinares; integración, a saber, los constituyentes de las distintas disciplinas no se yuxtaponen, antes bien, interactúan de modo productivo y posibilitan aprendizajes que no se obtendrían empleando las herramientas de una sola disciplina³⁹.

No se trata entonces de desdibujar las disciplinas, sino de ponerlas en interacción de manera que se alcancen modelos que permitan una praxis que dé cuenta de la complejidad referida. En tal sentido Torres expresa:

³⁹ *“Si una perspectiva educativa es la enseñanza en correlación con necesidades sociales y de concreción de proyectos personales de vida de los jóvenes, la realidad (el mundo de la vida real) constituye una dimensión de referencia que se intersecciona con los objetivos de enseñanza. En tal sentido, el tratamiento de temáticas complejas en el aula demanda la apelación a distintas disciplinas. La presentación de estos temas multifacéticos, por su parte, implican la promoción de la indagación interdisciplinaria en la medida en que se aspira a postular un resultado nuevo que va más allá de la demostración de conocimientos y del alcance de una disciplina, ya se trate de incorporar un punto de vista, una alternativa, un producto. La pertinencia de tratar temas multifacéticos se determina en función de tres aspectos: la relevancia para los estudiantes y el docente; la viabilidad con respecto al contexto, a la preparación del docente, a la disponibilidad de recursos y a los conocimientos previos de los alumnos; el encuadre que involucre a los alumnos a emprender una indagación intencional y motivada. Los temas multifacéticos implican el dominio preciso de los conocimientos y el modo de pensar de una disciplina pero no necesariamente absoluto. Por tanto, es condición que la comprensión disciplinar connote una selección estratégica de perspectiva y conocimientos para la comprensión del tema. Los aportes disciplinares seleccionados deben representar aspectos sustanciales del contenido (teorías, conceptos), los métodos (experimentos, fuentes), las formas de comunicación (informes, argumentaciones) y los usos del conocimiento”* CES (2013) Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar

La enseñanza de una ciencia integrada sirve para que los alumnos y alumnas analicen los problemas no solo desde la perspectiva de una única y concreta disciplina, sino también desde el punto de vista de otras áreas del conocimiento diferentes (Torres 2006: 114)

Consiste justamente en promover una perspectiva formativa centrada en la apropiación problematizadora de la realidad, y no únicamente en la mera transmisión de contenidos. Desde esta perspectiva profundizar en una enseñanza centrada en la conversión de lo habitual o novedoso en problemático, en la indagación, en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos, así como la comprensión interdisciplinaria –entre otros aspectos- deberán considerarse como componentes estructurales de un currículo de la EMB.

- **Expandir el concepto de alfabetización en la EMB**

Otro aspecto estrechamente relacionado con la dimensión integral de las propuestas de EMB hace necesario una reconceptualización del sentido clásico de la alfabetización. Con el propósito de buscar alternativas concretas que posibiliten encuentros en torno al sentido de la educación en general y la media básica en particular, se propone una ampliación del concepto de alfabetización, desde el punto de vista que, si bien la alfabetización remite a la apropiación de lenguajes, su sentido clásico se ha limitado fundamentalmente a la enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo.

Se entiende que la ampliación conceptual de la alfabetización implica comprenderla como el proceso por el cual heredamos el patrimonio cultural y aquel por el cual nos apropiamos de los lenguajes necesarios para relacionarnos con el mundo e integrarnos plenamente.

Ahora bien, de la misma manera que la herencia no es estática, la extensión conceptual de la alfabetización debe acompañar el dinamismo propio de los procesos culturales.

Desde esta perspectiva el acceso a los lenguajes más significativos de nuestra cultura, se transforma en el medio privilegiado para una participación plena de los ciudadanos en los diferentes ámbitos culturales y/o sociales.

En este marco educar es entendido como el proceso por el cual los estudiantes se apropian del universo simbólico propio de los diferentes lenguajes, a los efectos de que todos puedan participar plenamente en la apropiación y generación de cultura. No se trata de acceder a lo definitivo, sino a lo que ha sido creado y que seguramente será recreado.

Esta propuesta de ampliación de los límites de la alfabetización es un tema controversial, desde el momento que existen autores que señalan que este uso metafórico del término no es conveniente, principalmente debido a que no todo universo simbólico cuenta con estructuras de representación similares a la lengua y la matemática, por ejemplo. Sin detrimento de lo manifestado:

"... en esta adopción de la metáfora de "alfabetizaciones" para hablar de los saberes básicos... introducirlo implica darles legitimidad a estos saberes, e incorporarlos a un currículo básico que deben aprender todos los ciudadanos, (además entiende) que la alfabetización hace referencia a la posibilidad de acceder a un código o lenguaje y también de comprenderlo y usarlo creativamente. Creemos que en torno a esas tres acciones (acceso, comprensión y creatividad) podrían estructurarse contenidos interesantes y relevantes que aporten a la formación intelectual, ética y estética de los estudiantes."(Dussel Y Southwell)⁴⁰

Ahora bien, esta ampliación de los límites conceptuales de la alfabetización en el marco del giro lingüístico que ha experimentado nuestra cultura contemporánea, lleva a la necesidad de precisar el sentido de lo que se entiende por lenguaje. Se trata de entender el lenguaje como un texto en acción y contexto, como el medio que nos permite concretar toda nuestra relación con el mundo

Desde esta perspectiva nada es posible fuera de los lenguajes que median la relación con el o los mundos de los que cada individuo forma parte. Por este motivo, comprender el significado de cualquier universo de representaciones implica necesariamente saber cómo usarlas.

Un debate necesario pasa por la identificación de aquellos lenguajes que deben ser de acceso a todos los ciudadanos de nuestro país⁴¹. Esta es una de las claves para profundizar el carácter universal de las propuestas educativas de EMB.

- **Articular el lenguaje digital haciendo hincapié en los proyectos pedagógicos de los docentes**

En el contexto actual una mención especial merece la incorporación del lenguaje digital.

El uso de las tecnologías como el de cualquier otra herramienta depende de la concepción de enseñanza, de aprendizajes y de la disciplina por parte del docente. La virtud no está en las tecnologías en sí mismas; si su incorporación a los procesos de enseñanza no está acompañada de una clara propuesta didáctica, generalmente están destinadas al fracaso o, por lo menos, a la subutilización.

Las TIC involucran mucho más que recursos o herramientas; pueden modificar algunos aspectos sustanciales de la concepción de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje, aunque esto no quiere decir que puedan sustituir al docente ni que puedan "mágicamente" solucionar todos los problemas y desafíos que presenta hoy la enseñanza. Es necesario

⁴⁰ DUSSEL, I. Y SOUTHWELL, M. La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm

⁴¹ A modo de ejemplo Y entre otros: oral y escrito, matemático, artístico, corporal, ético y democrático, científico, tecnológico.

trascender el sentido tradicional que reduce la concepción de la tecnología educativa únicamente a los elementos vinculados a la infraestructura. En la actualidad, la tecnología desempeña un papel preponderante y ha revolucionado conceptos como el de estudiante, profesor, trabajo colaborativo etc.

Como sostiene Martinis (2009: 51),

“(...) lo importante de la incorporación de tecnologías en la educación pasa por las formas en las cuales las mismas se articulan con el proyecto pedagógico que lleva adelante un docente y un colectivo institucional (...) se trata de que cada docente y cada colectivo puedan incluir los nuevos recursos disponibles en su proyecto educativo. No es la tecnología la que define el proyecto, este define las formas de integración más adecuadas desde la perspectiva de una optimización de los espacios educativos”.

En tal sentido, al decir de Gros

*“El reto de futuro está en que los centros educativos innoven no sólo su tecnología, sino también sus concepciones y prácticas pedagógicas lo que significará modificar el modelo de enseñanza en su globalidad: cambios en el papel del docente, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de la clase, cambios en las modalidades de tutorización (...)”.*⁴²

- **Profundizar la formación permanente de los profesores y el papel de la institución educativa como espacio de profesionalización.**

El factor docente es citado permanentemente como uno de los más importantes para que los cambios se concreten y expresen en mejores modalidades de enseñanza, mejor gestión de las instituciones y mayor efectividad de los sistemas educativos.

“Todos los análisis coinciden que el profesorado es un factor decisivo en la consecución de una educación de calidad. Puesto que la educación es una tarea compleja de resultados siempre inciertos, llevado a cabo sobre personas y contextos diversos, cobra mayor relevancia la acción de los profesionales responsables (...) Todo ello a pesar de que sabemos que confluyen multitud de variables y agentes sobre la educación.” (Sarramona, 2012: 141)

Los actuales contextos culturales han llevado a un cuestionamiento y complejización del ejercicio tradicional del rol docente. A ello se suma el aún escaso nivel de titulación de los docentes para la EM y por ende de los aportes de un nivel de formación específica inicial para el desempeño profesional.

⁴² Gros (2000), *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*, Barcelona, Gedisa referido En Moreira, M. (2004).

Se debe propender a mecanismos que estimulen la titulación docente, apostar a la formación permanente de los docentes en servicio así como a la concepción de los centros educativos como espacios privilegiados para la profesionalización docente.

Desde una visión renovada e integral, la formación permanente deberá entenderse como

“el proceso de movilización de las capacidades profesionales, la disposición personal y la responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida”⁴³

Se trata, entonces, de contribuir a desarrollar una política de formación permanente a partir de diversidad de propuestas y dispositivos que fortalezcan el desarrollo profesional de los docentes. Es ineludible “incorporar la formación dentro de la profesión”.

Ello implica mucho más que la oferta de cursos (aunque puede incluirlos) porque, como ha señalado Martínez Olivé(2011) el desarrollo profesional docente es una obra personal, pero también colectiva y colaborativa y ambos aspectos, encuentran su más genuina expresión en el escenario de las instituciones educativas particulares, y su mayor desafío, en la práctica educativa cotidiana donde el contexto permea y penetra en el aula.

La formación centrada en la institución educativa, se aproxima a la atención de las necesidades específicas y particulares del estudiantado a partir del diseño e iniciativas formuladas por el propio colectivo profesional que, basado en la interacción profesional y trabajando juntos sobre problemas y aspiraciones comunes, consolidan el desarrollo profesional en el marco de un proceso continuo.⁴⁴

Sin olvidar que los nuevos tiempos reclaman una formación de calidad para toda la docencia y requieren un desarrollo profesional permanente del profesorado, resulta imperioso atender en forma interrelacionada la profesión en sí, la carrera docente, la formación profesional y las condiciones laborales, como forma de revalorizar la profesión, mejorar el interés por ella y lograr la posibilidad de desarrollo profesional y de titulación obligatoria en el mediano y largo plazo.

La apuesta a la formación permanente, en el futuro, implica un cambio de paradigma y una nueva construcción epistemológica, sabiendo que el escenario a construir deberá ser de carácter dinámico, innovador y proactivo , en la medida que se piense y actúe de manera

⁴³Robalino, M. (2007) *Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Disponible en http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magal_y_s.pdf

⁴⁴ Contempla el carácter localizado y situacional de los problemas sociales y escolares y considera el valor de la experiencia social y subjetiva construida en el interior del campo social de la educación

propositiva y anticipatoria y no solo como respuesta a demandas planteadas coyunturalmente.

En este contexto, y a partir de muchas lecciones aprendidas, se debe propender a:

- ✓ *la convergencia de criterios*, planificando con el conjunto de instituciones, el desarrollo de proyectos formativos en un marco de principios, políticas, objetivos y propósitos generales claros.
- ✓ *la prevalencia de lo estructural*, determinando prospectivamente las necesidades más urgentes y estratégicas de formación, en un horizonte a corto, mediano y largo plazo
- ✓ *la optimización de recursos y la equidad de oportunidades*, diversificando las modalidades de formación ofrecidas. El reto es flexibilizar las posibilidades de desarrollo profesional, permitiendo una incorporación autónoma independiente y autogestionada de la población interesada en las distintas ofertas de la formación permanente
- ✓ *la conformación de redes* de cooperación e intercambio académico entre todas las instituciones de nivel ⁴⁵
- ✓ *la oferta de formación continua y profesional* coordinada que asegure los mayores grados de profesionalidad y atienda las necesidades del sistema
- ✓ *la evaluación de impacto*, desarrollando un sistema de seguimiento que haga público y visible el resultado de las acciones emprendidas
- ✓ *la articulación*, a través de acuerdos necesarios para la operación orgánica entre los distintos componentes del SNEP concretando con fluidez las relaciones Inter institucionales, construyendo en común a partir de la heterogeneidad
- ✓ *la concepción del docente como protagonista*, estimulando su participación profesional y creativa

Hablar de docentes implica referirse a un colectivo que debe reconocerse como heterogéneo por formación, especialización y función. Y por ello, en todos los casos la situación de partida merece ser analizada.

La legítima multiplicidad de aspiraciones obliga, por un lado a pensar en una perspectiva de formación permanente, que debe ser efectivamente reconocida y ejercida como derecho y a la vez considerada como requisito ineludible para la construcción de una auténtica profesionalidad.

⁴⁵ Las redes, son de hecho, arreglos sociales de intercambio, que superan barreras organizativas, sectoriales, institucionales, culturales y territoriales y, organizadas con propósitos específicos, son productoras de cultura académica

Nuestro país necesita contar con docentes capaces de hacer la diferencia en la consecución de logros para todos los estudiantes del nivel medio, en un marco que desafía la pedagogía de la uniformidad.

CAPÍTULO VI. PERFIL DE EGRESO

La definición del perfil de egreso permite describir los logros educativos en términos de desempeños esperados, resultantes del proceso formativo desarrollado y que sean objeto de certificación.

Entendido como contrato social se constituye en una declaración formal del compromiso que la institución educativa asume en la generación de las condiciones que aseguren la formación establecida, habilitando además la posibilidad de construir indicadores de valoración del proceso educativo.

El perfil de egreso es una estructura descriptiva que orienta el diseño curricular siendo un elemento clave para la diversificación.

Como resultado del proceso de formación a lo largo de la EMB, el estudiante habrá logrado:

- Conocer y ejercer los derechos humanos que favorecen la vida democrática y actuar con responsabilidad social.
- Valorar la importancia de participar activamente como ciudadano, de manera crítica y responsable en la generación de condiciones para un desarrollo sustentable.
- Participar en diferentes espacios de socialización que promuevan la convivencia saludable, profundizando los vínculos con los otros.
- Asumir el cuidado de sí mismo como condición que favorece un estilo de vida activo y saludable.
- Conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; trabajar de manera colaborativa; reconocer, respetar y apreciar la diversidad de capacidades en los otros y emprender y esforzarse por lograr proyectos personales y colectivos.
- Incorporar un conjunto de saberes y lenguajes (matemático, científico, tecnológico, artístico, humanístico...) que le permita comprender y relacionarse con el mundo, y acceder a una praxis para una adecuada articulación entre el hacer y el pensar.
- Desarrollar estrategias para la resolución de problemas diversos y el diseño de proyectos, a partir de la movilización de los saberes aprehendidos.
- Comprender la importancia de los diferentes campos del saber en nuestra sociedad actual y futura y su relación con el mundo del trabajo.
- Decidir con autonomía su trayecto educativo en niveles superiores, vinculado a su contexto local/regional, con el convencimiento de que todo ser humano debe procurar la educación permanente a lo largo de toda su vida.

Capítulo VII: PISTAS PARA INICIAR LA FORMULACIÓN DE UNA PROPUESTA PARA LA EMB

A continuación se exponen algunas de las posibles “pistas” para iniciar un proceso colectivo de discusión que concrete la formulación de una propuesta para la EMB, de acuerdo a los fundamentos y principios señalados en este documento. Corresponde señalar que muchas de ellas recogen las buenas prácticas ya desarrolladas por instituciones y docentes en diversos contextos pero que, no siempre, se encuentran incorporadas como lineamientos de política educativa general.

Se entiende necesario desarrollar una propuesta que:

- **Evite la fragmentación y la desarticulación curricular**

Si bien la matriz que ha caracterizado en general a la educación media, es hoy muy criticada por ser predominantemente disciplinar, se entiende oportuno destacar, como señala Fumagalli (2000), que cuando se equipara fragmentación curricular con organización de los contenidos de enseñanza por disciplinas, se realiza una simplificación excesiva sobre un problema complejo. Se trata por el contrario de desarrollar una formulación que evite la fragmentación en términos de “construcción de saberes”.

Basados en el enfoque integrador desarrollado en este documento, una propuesta articulada deberá considerar tanto los aspectos intra disciplinarios como los interdisciplinarios. Se trata en el primer caso de encontrar ejes, campos conceptuales o tópicos generativos que funcionen como dispositivos integradores; y en el segundo, articular sin forzar, aquello que resulte posible integrar entre las disciplinas y que no se limite únicamente a contenidos de orden conceptual.

- **Contemple la incorporación de contenidos significativos y de relevancia social para los jóvenes, asegurando el desarrollo de las líneas transversales previstas en la Ley de Educación.**

Para que la enseñanza sea realmente significativa para el estudiante –principio de significatividad– el propio estudiante debe poner en juego su particular “cosmovisión”.

No se trata de proceder solo según sus intereses; según el principio de significatividad, el estudiante debe participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento escolar.

Por otra parte y en estrecha relación con la relevancia, como problema teórico y socioeducativo, se encuentra el de las necesidades. *Es importante ubicar las necesidades e intereses sociales en general y posteriormente las necesidades de aprendizaje en particular* (Schmelkes, 1996: 23)⁴⁶, pues es en las primeras, es decir en la posibilidad de satisfacer estas necesidades sociales para la vida, que las de aprendizaje cobran relevancia⁴⁷. Se introduce también el cuestionamiento acerca de quién define los intereses, ya que es posible ubicar al menos tres dimensiones desde las que éstos pueden concretarse en contenidos específicos: unas ligadas al sistema social, otras individuales y otras de carácter colectivo, que no necesariamente significan lo mismo.

- **Admita pluralidad en su estructura y/o sus modalidades de trabajo**

Considerando los diversos contextos, la heterogeneidad y características de los estudiantes del nivel, la pluralidad curricular se concibe en este marco como un concepto relacional que permite superar las actuales formas de organización y procedimientos de trabajo, asegurando el acceso de todos los sujetos a la cultura a la que tienen derecho.

Dicha pluralidad implica contemplar, entre otros aspectos y a modo de ejemplo, la temporalidad de los ciclos lectivos, la diferenciación de los espacios de formación en relación a los intereses y situaciones vitales de las personas⁴⁸, el diseño de actividades multinivel, el desarrollo de procesos educativos diversificados, así como un cierto grado de autonomía en el diseño curricular.

En suma, introducir pluralidad implica por un lado, romper con un enfoque homogeneizador donde todos los estudiantes realizan la misma actividad, de la misma forma, en el mismo tiempo y con los mismos materiales. Y por otro, admitir que la flexibilidad debe trabajar en pos de garantizar una base común de saberes, a partir de la cual todos los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a los bienes culturales, en todas las instituciones.

Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a los estudiantes, en el curso de su recorrido por la institución educativa, propuestas de enseñanza que: se organicen a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas; conciben la agrupación de los estudiantes de modos diversos; transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber,

⁴⁶ SCHMELKES, (1996) citado en Hernández Flores, G. Educación, juventud y rezago educativo: el problema de la relevancia.

⁴⁷ Debe contemplarse además lo dispuesto en el artículo 40 de la Ley de Educación en la que se definen nueve líneas transversales que atañen al nivel educativo, como se explicó en el capítulo I.

⁴⁸ El nivel educativo también está conformado por jóvenes y adultos. La pluralidad admite tratamientos específicos: adaptaciones curriculares, diferentes trayectos formativos, etc. Otro abordaje particular refiere a la situación de las personas con capacidades diferentes.

dentro de la propia institución educativa o fuera de ella; permitan que los estudiantes aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos; sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar.

- **Incorpore variedad de “formatos áulicos” que habiliten diferentes modos de relacionarse con el conocimiento y diversifique las formas de estar y aprender, mediante propuestas de enseñanza variadas.**

Pensar en espacios de aprendizaje diversos implica considerar a modo de ejemplo la incorporación del aula-taller que, como dispositivo constituye un espacio óptimo donde se articula la relación teoría-práctica en mutua referencia.

En la medida en que se consideren diferentes estrategias sobre las cuales construir conocimiento, los formatos áulicos podrán desarrollarse en diferentes espacios dentro o fuera del centro educativo. En este sentido un museo, una plaza de deportes, un circuito planificado en un determinado contexto o un establecimiento productivo pueden ser espacios sistemáticos de enseñanza que se sumen a los del centro educativo.

Los formatos áulicos también podrán pluralizarse al diseñar un currículo que conciba espacios de integración disciplinar donde el eje organizador responda a temáticas atravesadas por diferentes campos disciplinares, o que, en espacios curriculares abiertos desarrolle proyectos interdisciplinares, solidarios, o comunitarios, a partir de la participación de los jóvenes de cada centro educativo.

Para lograrlo, es necesario un alto grado de articulación intra institucional que exigirá

“ promover un cambio en las pautas de trabajo o ethos del centro, a través de un proceso de autotransformación colectiva, reflexión/revisión crítica de la propia realidad educativa apostando por los valores de colaboración, colegialidad y compromiso”. (Bolívar, A.)⁴⁹

- **Considere relevante la participación de los jóvenes, con vistas a su formación ciudadana**

Se requiere del diseño e implementación de espacios y prácticas donde, efectivamente, la participación de los estudiantes en la experiencia escolar se aleje de una mera enunciación formal y se traduzca en prácticas concretas.

⁴⁹ BOLÍVAR, A. En Colección de cuadernos para pensar hacer y vivir la escuela. La articulación curricular en tiempos de dispersión. Cuaderno N° 13
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>

Además de los espacios de participación previstos e implementados a partir de la Ley General de Educación pueden estimularse otros mecanismos de participación activa como un verdadero ejercicio de democratización.

Resulta fundamental establecer procedimientos institucionales que den lugar a la opinión y a la participación de los estudiantes en la vida escolar de manera pertinente, lo cual incluye propuestas vinculadas no sólo al ejercicio o defensa de derechos sino también a acciones que permitan comprender y asumir un compromiso solidario entre pares. Estos proyectos y propuestas de acción deberán contar con el apoyo y acompañamiento de los adultos de la comunidad educativa según las formas organizativas que cada institución defina.

- **Incluya dispositivos de acompañamiento en el ingreso y en las trayectorias**

El acompañamiento en los grados que comprenden una transición de un sistema a otro debe ser concebido como un proceso compartido y coordinado entre los Consejos Desconcentrados implicados para promover la mejor adaptación de los estudiantes a los nuevos centros educativos.

Reconociendo las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza y demás integrantes de la comunidad educativa. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de enseñanza y de aprendizaje que conecten la institución educativa con el mundo social, cultural y productivo que acompañen y complementen las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de aprender.

- **Fortalezca la concepción de la institución educativa en territorio**

El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta educativa. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Al mismo tiempo le otorgan relevancia social al trabajo educativo.

Concebir las instituciones educativas como “nodos” en este entramado, es salir del concepto de institución auto referida al de institución integrada y a su vez integradora y promotora, desde su especificidad, de acciones que propicien sinergias dentro del territorio... Implica reconocer que las realidades sociales están instaladas en el centro porque llegan con cada estudiante, y a su vez porque el centro mismo es un

escenario de relaciones que reproducen –bajo formas propias– las dinámicas de la sociedad. Implica también concebir lo social no solo desde el punto de vista de problemáticas a resolver sino sobre todo de sinergias a promover. La sociedad es la gran aliada del aprendizaje, su fuente y su meta. Este aspecto, debe ser considerado, no como algo aleatorio que se hace si se presenta la oportunidad, sino como un aspecto inherente a la dimensión socializadora de la labor educativa⁵⁰.

- **Recupere la centralidad de la dimensión relacional y vincular del ambiente institucional con los estudiantes, las familias y la comunidad**

Manifestar la importancia del aspecto relacional en las situaciones educativas seguramente forme parte de lo obvio. Sin embargo se considera pertinente realizar algunas puntualizaciones al respecto.

Las instituciones educativas deben reconocer en los sujetos-aprendices las habilidades adquiridas, sus historias de vida, sus identidades e incorporar esos aprendizajes en el aula para facilitar la apropiación de los saberes. Además *“Debe integrar en forma activa a la familia, propiciar su presencia y participación en todos los espacios educativos, de tal modo que la misma se apropie y se involucre como agente activo en el proceso permanente de los aprendizajes de sus hijos.”⁵¹*

Otro aspecto central tiene que ver con la pertinencia y potencialidad de comprender lo relacional más allá de los espacios estrictamente áulicos. Lo dicho no significa quitarle importancia a la relación que pueda entablarse entre docente y estudiante, o las que puedan generarse entre el centro educativo, la familia y la comunidad, sino reconocer que existen otros ámbitos que inciden directamente en las propuestas educativas. En este sentido el enclave en el territorio por medio del desarrollo de líneas de trabajo que permitan interactuar con distintos actores de los diversos contextos son formas concretas y estrategias que enriquecen sustancialmente las propuestas educativas.

- **Fortalezca una gestión institucional capaz de actuar “en situación”**

La institución educativa que hoy día puede lograr mejores resultados, es aquella que sabe preguntarse, que problematiza su realidad, que se cuestiona inteligentemente y, a partir de allí, busca alternativas de solución pues es una institución que acepta transformar las prácticas cuando advierte que las mismas no dan respuesta a los problemas que identifica. Para ello es necesario propiciar espacios de participación que se articulen con una clara definición de roles y responsabilidades de los diferentes actores institucionales.

⁵⁰ CES (2013) Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar

⁵¹ CES (2013) Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar

Implica el trabajo sostenido de los equipos directivos favoreciendo tanto una organización institucional que garantice las mejores condiciones para que los alumnos puedan aprender, así como un seguimiento de todos los estudiantes y posterior implementación de apoyos pedagógicos.

Asimismo supone que los supervisores profundicen un modelo de asesoramiento colaborativo, fomentando el trabajo conjunto, la responsabilidad e implicación de los asesorados y la formación permanente.

Aun reconociendo las dificultades de implementación, resulta pertinente pensar la posibilidad de modificar la estructura de las cargas horarias y la permanencia de los docentes en los centros educativos, a los efectos de poder consolidar comunidades educativas sólidas.

Las diferentes pistas enunciadas se apoyan en la convicción que

Las situaciones educativas que se producen en (las instituciones) deben construir educabilidad, concebida como una propiedad de las situaciones educativas capaces de producir desarrollo según las características singulares de los sujetos.(...) llo implica buscar caminos diferentes, incluir una institucionalidad que cambie, buscar en el aula, en (la institución) y en la comunidad formas cada vez más creativas de construir aprendizajes que se acerquen a la cultura de los jóvenes, generar nuevas formas de enseñanza que se adecuen a las nuevas modalidades de aprendizaje, a las necesidades de los estudiantes y a las posibilidades de los docentes⁵².

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANEP, *Formación Profesional de Base. Plan 2007*, Montevideo, Consejo Directivo Central, Res. 16 Acta 26 del 8 de mayo de 2007.
- ANEP, *Ciclo Básico Tecnológico Reformulación 2006* Montevideo, Consejo Directivo Central, Exp. 17922/06, Res. 11 Acta 89 del 7 de diciembre de 2006.
- AREA MOREIRA, M. (2004) Los ordenadores en la Educación Secundaria. Del MSDOS a Internet. Disponible en http://manarea.webs.ull.es/articulos/art11_AULA_InnovEd-TIC%20EdSec.pdf
- BLEICHMAR S. (2005) *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Disponible en Internet <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/bleichmar.pdf>

⁵² CES (2013) Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar

- BOLÍVAR, A. En Colección de cuadernos para pensar hacer y vivir la escuela. *La articulación curricular en tiempos de dispersión*. Cuaderno N° 13
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>
- CES (2013) *Propuesta de ajuste curricular Ciclo Básico 2014 Documento Preliminar*
- CETP-UTU (2009) *La Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo 1. Ed.1a, Montevideo, CETP UTU/Tradinco.
- CETP-UTU (2009) *La Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo 2. Ed.1a, Montevideo, CETP-UTU/Tradinco.
- CETP-UTU (2012). *Educación Integrada. Aportes a la educación uruguaya. Seminario Maestro Julio Castro*
- CHARLOT, B. (2006), *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Trilce, Montevideo
- CHAVES, M. (2005) *Juventud negada y negativizada, representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*. En: Última década v.13, n.23, Santiago. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo>
- Colección de cuadernos para pensar hacer y vivir la escuela. *La articulación curricular en tiempos de dispersión*. N° 13. Disponible en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES. Comité de coordinación estratégica de infancia y adolescencia (2010) *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia (2010-2030) Bases para su implementación*. Disponible en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eniabases.pdf>
- DUK, C. y MURILLO, J. (2009) Editorial. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. N°2, Vol. 3. Disponible en www.rinace.net.
- DUSSEL, I. Y SOUTHWELL, M. *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Disponible en www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier1.htm
- FUMAGALLI, L. (2000): *Alternativas para superar desde la formación docente la fragmentación curricular en la educación secundaria*, Documento de trabajo, Seminario Internacional "Los formadores de jóvenes en América Latina en el siglo XXI: desafíos, experiencias y propuestas para su formación y capacitación, BIE/UNESCO-ANEP/CODICEN, Uruguay
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000) *La educación obligatoria. Su sentido educativo y social*. Colección Pedagogía. Razones y Propuestas educativas. Morata, Madrid

- IAIES, G., DE LOS SANTOS, A. (2011) *La educación y los nuevos jóvenes .La construcción de políticas educativas para la inserción social y laboral de los jóvenes.* Escuela iberoamericana de gobierno educativo. Disponible en <http://www.fundacioncepp.org.ar/wpcontent/uploads/2011/04/Documento-base.pdf>
- KANTOR (2008), *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Del Estante Editorial*
Disponible en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/2011/desafiliados/materiales//variaciones_Kantor.pdf.
- KESSLER, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós.
- KRICHESKY, M. (Comp.), (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión.* Buenos Aires: NOVEDUC/OEI.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, No. 18.437:
<http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm>
- MARTÍNEZ OLIVÉ, A.(2011)*El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela .*En OEI Aprendizaje y desarrollo profesional docente
- MARTINIS, P. (2009), *La incorporación de las Tics en la educación pública.* En ANEP CODICEN Una transformación en marcha 2005-2009
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. UNSAM (2007) *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa.* Disponible en www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/cuadernillo2.pdf
- NAHUM, B. en ANEP-CES (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008.* Montevideo.
- PEREIRA, G. M. (2012). *Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria.* En: La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas. Buenos Aires: UNESCO, IIPE.
- ROBALINO, M.(2007)*Los docentes pueden hacer la diferencia: Apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente.*
http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_interv/Robalino_Magalyes.pdf.
- ROMERO, (2004) *La escuela media en la sociedad del conocimiento . Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora .*Edición Novedades Educativas
- ROMERO, C. (2009). *La mejora de la Escuela Secundaria.* En: Romero, C. (comp.) Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires: NOVEDUC

- SARRAMONA, J.(2012) Desafíos actuales a la profesionalidad de los docentes de Secundaria. En Tenti Fanfani, E. (Coord.)(2012) *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas*. Buenos Aires: UNESCO, IPE.
- SCHMELKES, (1996) citado en Hernández Flores, G. *Educación, juventud y rezago educativo: el problema de la relevancia*. Disponible en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/redepja/Doc_3.pdf
- SOUBIRATS, J.(2011) *Transformaciones sociales y dinámicas educativas*. Disponible en <http://www.rizoma-freireano.org>
- TENTI FANFANI, E. (2012). *Docentes y alumnos: encuentros y desencuentros entre generaciones*. En: *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de políticas educativas*. Buenos Aires: UNESCO, IPE.
- TERIGI, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En: III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 27-29 de mayo de 2007. Buenos Aires: Fundación Santillana
- TORRES, J. (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*, Morata, Madrid.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2007) *Educación de calidad para todos* <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>
- VÁZQUEZ, S., *De los enunciados políticos a las prácticas. La transformación de educación secundaria*. Voces en el Fénix. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/>
- ZABALA Antoni (1989). *Enfoque globalizador*, en Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, praxis, N° 168. Fuente

XXXIV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, mayo de 2014

COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO, ADULTOS Y EXTRAEDAD

Integrantes:

Presidente: Cortizo, Rubén (Colonia).

Alternos: Farías, Alicia (Montevideo).

Secretarios: Devessi, Elsa (Artigas).

Farías, Marta (Rivera)

Acosta, Roberto (Canelones).

Álvarez, Edí (Soriano).

Birriel, Adrián (Soriano)

Bonfiglio, Ricardo (Montevideo).

Celery, Karina (Río Negro)

Cuña, Nicolás (Montevideo)

Coimbra, Marcos (Artigas).

Erramuspe, Gary (Soriano).

Faría, Carlos (Tacuarembó)

Ferreira, Ruben (Montevideo)

Galarza, Gustavo (Montevideo)

Gerardo, Sergio (Río Negro)

Godoy, Liliana (Salto).

Gutiérrez, Alicia (Lavalleja)

Haller, Jorge (Soriano)

Hoyo, Carlos (Cerro Largo)

Leites, Silvia (Tacuarembó).

Machado, Richard (Artigas)

Márquez, Olga (Salto)

Martínez, Leonardo (Lavalleja).

Mieres, Silbina (Flores)

Navarro, Carmen (Rocha)

Nizarala, Eduardo (Rivera)

Pereyra, Juan Carlos (Rocha)

Pereyra, Susana (Flores)

Poloni, Hernán (Montevideo).

Queijo, Mónica (Río Negro)

Quintana, Natalia (Canelones)

Ramírez, Sandry (Montevideo).

Rebollo, Marita (Salto)

Revello, Gabriela (Flores)

Rey, Donovan (San José)

Rodríguez, Viviana (Río Negro)

Salinas, Ma. José (Cerro Largo)

Scala, Héctor (Soriano)

Sfeir, Verónica (Flores)

Silveira, Rosana (Cerro Largo)

Slamovitz, Marcel (San José)

Terra, Hugo (Río Negro)

Zipitría, Martha (Maldonado)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	51	1	6	Afirmativo
Colegio Departamental	170,4	22	27,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO

Luego de la elección de Presidente, Alternos y Secretarios, la Comisión se dividió en dos subcomisiones que se encargaron del tratamiento de los siguientes temas:

- Ciclo Básico. Propuesta para el diseño de un Currículo y REPAG. Documento de la Mesa Permanente de Estudiantes de Ciclo Básico de setiembre de 2012 referido a la modificación del REPAG.
- Educación de Adultos y Extraedad. Documentos del CES referidos a modificaciones al REPAG de los Planes 1994 y 2013.

I. SUBCOMISIÓN CICLO BÁSICO y BACHILLERATO

Secretarios: Marta Farías, Carlos Hoyo.

La Subcomisión comenzó su tarea analizando el Informe Final de la Comisión Permanente, discutió criterios para el diseño de un nuevo currículo en base a los aportes que han realizado las ATD Liceales y revisó la propuesta de REPAG correspondiente al currículo que elaboró la Comisión Permanente CB, BD y AEE.

Luego de un intenso debate y trabajo que resultó en un informe de los temas planteados, presentamos el tratamiento del "Documento de la Mesa Permanente Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico" del 15 de setiembre de 2012.

La Comisión consideró seguir trabajando en la profundización de las restantes temáticas.

Documento de la Mesa Permanente Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico del 15 de setiembre de 2012

El trabajo que realiza la ATD siempre ha respetado, escuchado y atendido a nuestros estudiantes, pero en este caso, consideramos inapropiado expedirnos en estas condiciones. La Comisión vio con preocupación que recién sea en esta instancia (XXXIV ATD Nacional Ordinaria Piriápolis 2014) donde se nos consulte al respecto de una propuesta planteada por los estudiantes un año y medio atrás, y que no la acompañen su o sus informes correspondientes al 2013.

A modo de síntesis, este documento⁵³ propone que los estudiantes que tengan pendiente de aprobación más de tres asignaturas al finalizar el período de febrero, no repitan sino que puedan recurrar solamente esas asignaturas. Además solicitan para éstos la habilitación de un período de examen en diciembre.

La Comisión propone solicitar a la Mesa Permanente de la ATD que gestione una instancia de encuentro e intercambio entre integrantes de Comisiones Permanentes de ATD y la Mesa Permanente de Estudiantes del CES.

Consideramos importante que esta instancia de encuentro e intercambio se institucionalice con el objetivo de conocer y compartir preocupaciones y propuestas.

**VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: Régimen de Trabajo.
Subcomisión Ciclo Básico y Bachillerato**

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	34	8	7	Negativo
Colegio Departamental	116,6	26,8	55	Negativo
Resultado Negativo				

Fundamentación de voto por Art. 70

Fundamento mi voto negativo al punto referido a Ciclo Básico y Bachillerato, en base a que considero que este no refleja el trabajo de mis colegas en la subcomisión; que participaron aportando ideas y argumentos. En especial siento que no refleja la labor de los compañeros que mas trabajaron al tener además que elaborar la redacción que contemplara todo lo vertido en el seno de la comisión sobre perfil de ingreso a primer año de liceo, propuestas de currículas y repag, incorporación de expresión corporal; talleres, análisis del perfil de los mismos, así como posibles disciplinas a desarrollarse en estos.

En lo personal considero que además de opinar brindé múltiples argumentos basados en teorías sobre inteligencias, en aportes desde la neruropsicoeducación y teóricos desde Jhon Dewey, Howard Gardner, José Manuel Pérez Tornero, Elliot Eisner y Ken Robinson, que fundamentalmente refieren a destacar la enorme importancia de la creatividad, de las competencias comunicativas, de los lenguajes de las imágenes así como el desarrollo de la percepción y su incidencia en la cognición e inteligencia cualitativa del individuo.

⁵³ Mesa Permanente de Estudiantes de Ciclo Básico, setiembre 2012 “Construyendo un mejor camino hacia el futuro”

Todo esto haciéndolo no solamente en defensa de la disciplina como asignatura, sino como competencia imprescindible para todas las asignaturas del currículo. Tarea que compartí gratamente con la Profesora Alicia Gutiérrez fundamentalmente.

El punto me hace sentir que todo lo que trabajé antes de venir a la subcomisión y durante el trabajo de la misma se muestra en nueve renglones, al final de los cuales se considera no presentar nada de lo discutido y considerar solo las restantes temáticas.

Ni siquiera se pide que al menos el trabajo de la Comisión Permanente que durante todo el año analizó el tema baje a los liceos para su discusión, aprobación o modificación.

Agradezco su atención Sr. Presidente y le expreso mi deseo de que esta fundamentación conste por escrito junto a este punto en el material que se hace llegar a los liceos.

Profa. Olga Márquez.
Delegada Dptal de Salto

II. SUBCOMISIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y EXTRAEDAD.

•RÉGIMEN DE TRABAJO.

- Lectura y consideración del documento propuesto por la Comisión de Adultos del Consejo de Educación Secundaria, titulado “Bachillerato Adultos y Jóvenes con condicionamientos Socio-económicos Plan Martha Averbug” que contiene las propuestas de modificaciones a la Circular 2902 (Plan Martha Averbug. Reformulación 2009).
- Análisis, comentarios y elaboración de esta Comisión respecto a las propuestas de modificaciones planteadas para la reglamentación vigente del Plan 94 Martha Averbug. Reformulación 2009.
- Estudio y elaboración de aportes acerca del “Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extra Edad y Nocturnos para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales”, y propuestas de modificaciones planteadas por las Salas de Directores, Docentes y Estudiantes tomadas por la Comisión Permanente de ATD Nacional para su discusión.

PLAN 94

El documento realiza propuestas de alteraciones a la Circular 2902 que contiene la reglamentación vigente del Plan 94, únicamente para algunos artículos, los cuales se detallan a continuación. A partir del análisis y discusión de las propuestas de modificaciones del mismo, esta comisión se manifiesta de acuerdo con algunos de los artículos, propone modificaciones a la redacción de otros y rechaza los cambios a varios.

- En lo referente al título del documento: “Plan 94 Bachillerato Adultos y Jóvenes con Condicionamientos Socio-Económicos Martha Averbug”, este no respeta el nombre original, modificando sustancialmente el espíritu del Plan, pues lo vincula a una matriz de naturaleza economicista que abre la posibilidad a la interpretación del mismo como una política focalizada. En tal sentido, reivindicamos su denominación anterior.
- Art. 3. En cuanto a este Artículo nuestra Comisión se manifiesta en desacuerdo con la modificación propuesta en el Art. 9.B porque no contempla la continuidad educativa. Es por ello que esta comisión formuló una posible alternativa para asegurar dicha continuidad que luego se explicita.
- Arts. 12 y 13 Estamos de acuerdo con los artículos, en general, aunque creemos necesario modificar la denominación de las cursos de Nivelación por “Cursos de Introducción” debido a que lo que se pretende de los mismos es que el estudiante maneje un conjunto de herramientas comunicativas, de razonamiento, de comprensión y producción de textos. En una instancia de tan corta duración, difícilmente se logre nivelar al grupo. Una nivelación implica el desarrollo de herramientas cognitivas a lo largo de todo el proceso educativo.
- Compartimos el planteo de que dichos cursos se realicen para todo el grupo sin la exigencia de una prueba de evaluación.
- Esta Comisión propone para el nuevo Art. 15 la siguiente redacción: “La Sala Docente y/o el Equipo de Dirección podrá planificar un modo de Curso de Introducción que propicie la participación conjunta en aula de docentes de diferentes asignaturas.”

- Art 21 Estamos de acuerdo con la nueva redacción (nuevo Art. 23, literal A). pero no compartimos el punto que expresa: “La calificación obtenida en esta Prueba se tomará en cuenta para el Promedio solo en caso de que la misma sea seis o superior.” Proponemos su supresión. Es en la Prueba Sumativa donde encontramos los elementos necesarios para ir evaluando al alumno; así como para él significa una preparación y posibilita una autoevaluación para la Primera Prueba Parcial.
- Art. 21.3 Esta Comisión reitera su rechazo a la Prueba Parcial Complemento, por los siguientes motivos:
 - No atiende los criterios de igualdad frente a las instancias de evaluación o exigencia equivalente. En tanto se observa una desvalorización de la instancia de la Prueba Parcial, pues existe la posibilidad de que el estudiante obtenga una calificación mayor en la prueba complemento con respecto a los que no tuvieron la necesidad de realizarla.
 - No respeta el tiempo pedagógico de maduración que el estudiante necesita para superar sus errores y/o dificultades, que lo llevaron a la insuficiencia en la Primera Prueba Parcial, propiciando un aprendizaje memorístico.
 - Implica una sobrecarga de instancias de evaluaciones escritas, para estudiantes y docentes sobre todo en los semestrales.
- Art. 21.4, (nuevo Art. 23, literales D y E). En este punto la Comisión se manifiesta de acuerdo. La Prueba Total, debido a su diseño y su posicionamiento temporal, forma parte de un proceso educativo que respeta los tiempos pedagógicos necesarios para el aprendizaje del estudiante. Además podría contribuir con la disminución de la deserción que en general se registra con posterioridad a los resultados de la Primera Prueba Parcial, ya que se le quita el carácter determinante a esta última.
- Art. 29, (nuevo Art. 30) esta Comisión no acepta la modificación de tribunalizar la segunda prueba parcial de 4to. año y además la mención a la Prueba Complemento, en concordancia con lo antedicho. Planteamos la necesidad de generar un cambio progresivo de la evaluación de Ciclo Básico a la de Bachillerato, por lo que entendemos pertinente que dicha prueba sea elaborada, planteada y evaluada por el profesor del año.
- Art. 31, (nuevo Art 29) nos manifestamos de acuerdo con los puntos 1 y 2.

Para el punto número 3 se sugiere agregarle un Promedio Final mínimo de seis (6). En el punto 4 proponemos sustituirlo por "El /la estudiante que mantiene pendiente de aprobación la asignatura correlativa anterior y cumpla con las condiciones precedentes, tendrá su promoción en suspenso hasta la aprobación de la misma".

- Arts. 33 al 38 La comisión se manifiesta de acuerdo con las modificaciones planteadas.
- Art. 41, (nuevo 48) Esta comisión no considera oportuno incluir en la Reglamentación de un Plan que se ha universalizado, consideraciones particulares sobre la evaluación de Asignaturas. Estas deben provenir de las Inspecciones correspondientes a través de la elaboración de pautas específicas en concordancia con el Plan en general.
- Art. 51-54, (nuevo Art.61-64) nos manifestamos de acuerdo con las modificaciones propuestas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: Subcomisión de Adultos y Extraedad.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	40	5	6	Negativo
Colegio Departamental	170,6	24,8	10,4	Afirmativo
Resultado Negativo				

PLAN EXPERIMENTAL 2013

Las presentes modificaciones al Proyecto Plan Experimental 2013, surgen de las propuestas aprobadas en la XXXII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria-Marzo 2013 y la Sala Nacional del Plan 2013 (Diciembre de 2013, IAVA); integrada por, Funcionarios de Docencia Directa e Indirecta y Administrativos. Las mismas fueron evaluadas por la Comisión Permanente y presentadas al Consejo De Educación Secundaria el 26 de febrero de 2014, el cual se ha manifestado de acuerdo con estas:

- El Art. 2 respecto al régimen de las inscripciones sostenía: "... los estudiantes que hayan aprobado el 50 % o más de las asignaturas modulares y el 50% o más de las asignaturas semestrales, podrán registrar su inscripción en el curso inmediato superior."

Se sustituyó por: "Las inscripciones se efectuarán de acuerdo al siguiente régimen: los estudiantes que hayan aprobado la mitad más una de las

asignaturas podrán registrar su inscripción en el curso inmediato superior.”

- Artículo 5. Explicita: “Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos-asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades.”

Se agrega a dicho Artículo lo siguiente: “Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos-asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades. Los estudiantes que provengan de otros planes y se inscriban en forma parcial estarán exonerados de cursar Informática, pero no estarán impedidos de cursarla si así es su voluntad.”

Se sugiere la siguiente redacción: “...Los estudiantes que provengan de otros planes, se inscriban en forma parcial y/o total estarán exonerados de cursar Informática, pero no estarán impedidos de cursarla si así es su voluntad.”

El Artículo 8, en su literal B plantea: “Estarán habilitados para realizar estudios de Segundo del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que cumplan con las siguientes condiciones:

- Mayores de 16 años de edad para Segundo y 17 años para Tercero y/o con condicionamiento laboral.
- Haber aprobado el curso inmediato anterior.”

A este se le realiza un agregado, por lo tanto la redacción queda: “Estarán habilitados para realizar estudios de Segundo y Tercer Año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que cumplan con las siguientes condiciones:

- Mayores de 16 años de edad para Segundo y 17 años para Tercero y/o con condicionamiento laboral.
- Haber aprobado el curso inmediato anterior.
- Podrán inscribirse en Tercer Año los estudiantes que tengan una asignatura previa de Primer Año.”

- El Artículo 15 sostiene: “Para promover el curso deberá aprobar al menos dos de las asignaturas modulares anuales no optativas y tres de las asignaturas semestrales.”

Tras las modificaciones, este quedó: “Para promover el curso deberá aprobar la mitad más una de las asignaturas.”

- El Artículo 18 acerca de la Evaluación de las asignaturas modulares anuales, establecía: “Las asignaturas modulares anuales se aprueban en tramos semestrales de carácter anual. Para ello se establecerán instancias de evaluación que permitan al estudiante eximir el módulo 1 en el primer semestre o al finalizar el segundo módulo (dada la característica anual de las asignaturas que componen este cuerpo). En el caso que el estudiante no exima el primer módulo, por medio del seguimiento del profesor en el segundo módulo, con el establecimiento de actividades compensatorias y tomando el proceso individual, podrá aprobar la asignatura de forma anual. El promedio del primer módulo se “arrastra” al segundo. La eximición del primer módulo es independiente del eventual abandono posterior del estudiante, o la no aprobación del segundo manteniendo la presencialidad al mismo. El estudiante aprueba la mitad del año en la asignatura correspondiente. En el caso que exima el primer módulo y no así el segundo podrá rendir examen en carácter de eximido reglamentado o eximido libre para aprobar la segunda mitad y por consiguiente la asignatura. En el caso de abandono del segundo módulo, y teniendo aprobado el primero, podrá inscribirse al año siguiente en el segundo módulo, dado que eximió el primer tramo. Esta calidad tendrá validez por un año lectivo consecutivo al cursado, luego el estudiante pasará a la categoría libre en la totalidad de la asignatura. En el caso que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar actividades compensatorias durante el año que le permitan aprobar el nivel anterior.”

Se sustituye por: “Las asignaturas modulares son de carácter anual. Para ello se establecerán instancias de evaluación que permitan al estudiante eximir el módulo 1 en el primer semestre o al finalizar el segundo módulo (dada la característica anual de las asignaturas que componen este cuerpo). En el caso que el estudiante no exima el primer módulo, por medio del seguimiento del profesor en el segundo módulo, con el establecimiento de actividades compensatorias y tomando el proceso individual, podrá aprobar la asignatura de forma anual. La

eximición del primer módulo es independiente del eventual abandono posterior del estudiante, o la no aprobación del segundo manteniendo la presencialidad al mismo. El estudiante aprueba la mitad del año en la asignatura correspondiente. En el caso que exima el primer módulo y no así el segundo podrá rendir examen en carácter de eximido reglamentado o eximido libre para aprobar la segunda mitad y por consiguiente la asignatura. En el caso de abandono del segundo módulo, y teniendo aprobado el primero, podrá inscribirse al año siguiente en el segundo módulo, dado que eximió el primer tramo. Esta calidad tendrá validez por un año lectivo consecutivo al cursado, luego el estudiante pasará a la categoría libre en la totalidad de la asignatura. En el caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar un mínimo de ocho actividades compensatorias durante el año que le permitan aprobar el nivel anterior. Los criterios para la elaboración y evaluación de las actividades compensatorias serán acordados en las Salas Docentes.”

- En el Artículo 19 acerca de la Evaluación de las asignaturas semestrales explicitaba: “Las asignaturas en la modalidad semestral se aprueban por parte del estudiante con calificación mínima de seis (6) o superior, manejando los criterios generales antes mencionados”. Quedó de la siguiente manera: “Las asignaturas en la modalidad semestral se aprueban por parte del estudiante con calificación mínima de seis (6) o superior, manejando los criterios generales antes mencionados. En el caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar un mínimo de cuatro actividades compensatorias que le permitan aprobar el nivel anterior”. La articulación entre el Plan 94 y el más reciente Plan Experimental 2013 deberá construirse entre los acuerdos de las Salas docentes en cuanto a planificación de los cursos, priorización de contenidos programáticos, modelos de evaluación y los lineamientos de las Inspecciones de Asignatura que demuestren estar involucradas en los planes respectivos.
- Se propone eliminar en la redacción la referencia a la palabra “mínima”.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3: Plan Experimental 2013.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	40	5	10	Negativo
Colegio Departamental	157	35,2	13,2	Afirmativo
Resultado Negativo				

UNA CUESTIÓN DE FONDO: HACIA UN ENGRANAJE PEDAGÓGICO QUE PERMITA LA EDUCACIÓN FORMAL PARA JÓVENES Y ADULTOS CON CONDICIONAMIENTOS LABORALES DE PRIMERO A SEXTO.

La continuidad en los procesos de aprendizaje implica la necesidad de un pasaje articulado de grados. Es una de las condiciones para poner el engranaje pedagógico en marcha que se realicen una serie de transformaciones institucionales que lo permitan. De esta manera la normativa no obstaculiza los procesos de aprendizaje.

Esta sub-comisión se ha dedicado a estudiar los planes 2013 experimental y el actual Plan 94 “Martha Averbug”, buscando sea posible la compatibilidad de ambos en sus condiciones de egreso del primero e ingreso al segundo de modo que se contemplen aspectos técnico-pedagógicos con aspectos formales administrativos. De la lectura del Reglamento vigente para el Plan 2013, se desprende que un estudiante podría terminar de cursar con las siguientes asignaturas pendientes:

- Una materia de primero,
- Cuatro materias de segundo,
- Cuatro materias de tercero.

En total nueve materias previas.

El Reglamento vigente para el Plan 94 establece que un estudiante puede ser inscripto en él con hasta cuatro Asignaturas previas del curso inmediato anterior (tercero). La comisión analiza esta situación y considera pertinente la adecuación de ambas sobre una base coherente, justa y pedagógica. Para ello, se ha propuesto una articulación entre ambos planes que, no sólo salve estas incompatibilidades, sino que colabore en el buen desempeño del estudiante a lo largo de su pasaje por el ciclo secundario visto como un todo.

A continuación se proponen los cambios en las reglamentaciones en forma de cuadro comparativo:

PLAN 94 M A. Reglamento Vigente. Circ. 2902	PROPUESTA DE ESTA COMISIÓN
<p>Art. 3. Las inscripciones se efectuarán de acuerdo al siguiente régimen:</p> <p>a). Los estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior, no podrán registrar su inscripción, salvo casos de excepcionalidad dispuesta por el CES, que serán canalizadas a través de las Direcciones Liceales.</p>	<p>De las Inscripciones para 4º año:</p> <p>Art. 3. La inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes.</p> <p>Los/las estudiantes podrán inscribirse en el Plan 94 con hasta 3 asignaturas previas del curso inmediato anterior. Si mantuvieren pendientes 4 asignaturas (tres de 3º y una de 2º o las cuatro de 3º) o solo una de 2do, serán inscriptos en calidad de condicional. Su continuidad estará sujeta a la aprobación de una asignatura en el período especial de abril. Se podrán constatar las siguientes situaciones:</p> <p>Una previa de 2º y tres de 3º: deberán aprobar la asignatura del curso de 2do al Período especial de abril.</p> <p>Cuatro previas de 3º: Deberán aprobar una asignatura, a su elección, al Período especial de abril.</p> <p>La previa de 2º, deberá aprobarse en el período especial de Abril.</p> <p>De las Inscripciones para 5º y 6º año:</p> <p>Los/las estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior, no podrán registrar su inscripción.</p>

PLAN EXPERIMENTAL 2013	PROPUESTAS DE LA COMISIÓN
<p>Art. 15 De la promoción:</p> <p>B. Para promover el curso deberá aprobar la mitad más una de las asignaturas.</p>	<p>Art. 15.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Para promover el curso de 1º y 2º deberá aprobar la mitad más una de las asignaturas. •Serán promovidos los/las estudiantes de 3º que mantengan hasta 4 asignaturas previas, de las cuales una puede ser del curso de 2º.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: Una cuestión de fondo.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	42	4	10	Negativo
Colegio Departamental	158,2	27	23,2	Afirmativo
Resultado Negativo				

CONSIDERACIONES GENERALES

“Un factor fundamental para el logro de los objetivos del Plan 2013 es concomitante al respeto de las condiciones de implementación del mismo. Se hace necesario que el CES asegure esas condiciones.”

(XXXII ATD NACIONAL- Marzo 2013. Pág. 214).

En el libro de la XXXII ATD Nacional Marzo 2013 se explicitaban las condiciones necesarias para la instrumentación del Plan Experimental 2013. Las tomamos como insumo para discutir la articulación entre este y el Plan 94. Dichas consideraciones no fueron tenidas en cuenta en su momento por el CES, y es por ello que insistimos sobre la importancia de las condiciones objetivas de trabajo para que dichos planes no fracasen⁵⁴.

- El número de alumnos por grupo debería optimizar los procesos de enseñanza y aprendizajes atendiendo las particularidades del estudiantado adulto, extra-edad y/o con condicionamientos laborales, por lo que sería aconsejable que no exceda los 20 alumnos.
- Se considera necesario y condicionante implementar horas de Profesores Ayudantes Adscriptos⁵⁵, Profesores Ayudantes Preparadores de Laboratorio,

⁵⁴ Esta Sub-Comisión hace suyo lo expresado por la XXXII ATD Nacional Marzo 2013 con respecto al Plan Experimental 2013, adaptándolo en busca de una articulación que permita la futura unificación de ambos planes.

⁵⁵ Consideraciones sobre el Profesor Adscripto en estos planes:
El profesor adscripto es un referente para el estudiante, quien además desarrolla sus tareas en diálogo permanente con profesores, esferas directrices, administrativas, y la comunidad en la que se encuentra el propio liceo; por tanto, las tareas administrativas que desarrolla no son las que definen su rol, sino su función esencialmente docente, que tiene por cometido la orientación y apoyo al estudiante.

En particular esta exigencia pedagógica se redimensiona en estos planes. El estudiantado al que se dirige suele tener antecedentes de fracaso escolar, en cuanto a la deserción los índices más altos corresponden al periodo posterior a las vacaciones de julio, si consideramos además que el extraedad contempla jóvenes a partir de 15 años y el turno nocturno adultos con condicionamientos laborales y/o familiares, estas condiciones impelen a pensar en la exigencia de un acompañamiento orientador.

La semestralización ha exigido en los centros en que se ha implementado con buenos resultados un rol activo del profesor adscripto, asimismo del compromiso del estudiante con sus estudios. La semestralización de algunas asignaturas podría ser una motivación académica a corto plazo que colaboraría con la exigencia de continuar al menos con las modulares –anuales.

Este acompañamiento personalizado desde la inscripción del alumno, la evaluación y reflexión sobre las opciones a tomar en los diferentes tramos de los cursos, y el contacto permanente con el cuerpo docente, requiere un fortalecimiento de la figura del profesor adscripto. Se tomará en cuenta la cantidad de estudiantes inscriptos, no más de cincuenta estudiantes por profesor adscripto, llamándose a cubrir los cargos si fuera el caso.

Secretario, Funcionarios Administrativos, Encargados de Biblioteca, Encargados de Laboratorio de Informática, Auxiliares de Servicio y Equipos Multidisciplinarios; según las necesidades por turno.

- Es necesaria la implementación de cursos de formación y perfeccionamiento docente en educación de adultos. La especificidad de la educación para estudiantes adultos y jóvenes extraedad, supone el empleo de estrategias metodológicas adecuadas para esta población de estudiantes; por ello se vuelve imprescindible la implementación de cursos de grado y posgrado en el área de Formación Docente. Al respecto se considera conveniente que el delegado de la Comisión Permanente de Profesionalización de ATD presente este reclamo en la comisión respectiva que funciona en la órbita del CES.
- Debe implementarse el seguimiento por parte de la comisión permanente respectiva de la A.T.D., con el fin de recopilar datos que posibiliten un mejor estudio cualitativo de la realidad educativa, no solo de estudiantes sino del profesorado. De esta forma se podría dar respuestas más adecuadas y realizar un acompañamiento más efectivo a los colectivos docentes que instrumentan estas modalidades. Debería formarse una mesa coordinadora de extra edad y nocturnos entre la comisión permanente y las mesas de A.T.D. liceales donde se implementen estos planes.
- Es necesario que se haga efectiva la entrega de ordenadores portátiles como se había propuesto, tanto para los estudiantes como para los docentes que concurren a liceos extra edad y turnos nocturnos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 5: Consideraciones generales.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	41	1	13	Negativo
Colegio Departamental	158,2	24,6	27,4	Afirmativo
Resultado Negativo				

PROPUESTAS

- Se encomienda a la Comisión Permanente de Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extra Edad y/o con Condicionamientos Laborales continúe trabajando.
- Se encomienda a la Comisión Permanente de Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extra Edad y/o con Condicionamientos Laborales, que profundice en el marco teórico del Plan Experimental 2013 y su continuidad en el Plan 94.
- Se reivindica el carácter obligatorio de la asignatura Informática en tercer año, como lo establecía el Art. 12, literal E, en el Anteproyecto del Plan Experimental 2013.
- Se propone para 4° año en la modalidad semestral que el apoyo genérico sea también una instancia en la cual los alumnos que deben rendir examen de Ciclo Básico de Adultos, reciban los lineamientos generales y el apoyo necesario para su preparación. Se encomienda a la Comisión Permanente de Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extra Edad, que estudie la posibilidad de implementación del apoyo genérico para 4° año en los cursos anuales (dentro del turno) para poder brindarle continuidad a la trayectoria de 1ro. a 6to. en tanto recibirán apoyo para rendir sus exámenes previos y estar en igualdad de condiciones respecto a los cursos semestrales. Teniendo en cuenta las características del estudiantado de los Planes 94 y Experimental 2013, es que se insiste en la importancia de extender las horas de apoyo genérico en todos los niveles.
- Se concrete una instancia de encuentro e intercambio entre la Mesa Permanente de Estudiantes y los integrantes de las Comisiones Permanentes de ATD, para que dialoguen sobre el tema propuesto.
- Se adjunten como anexos los siguientes documentos:
 1. Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extraedad y Nocturnos Para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales.

2. Documento Elaborado Por la Comisión de Adultos “Bachillerato Adultos y Jóvenes con Condicionamientos Socio-Económicos Plan Martha Averbug”.
3. Bachillerato para estudiantes adultos y/o con condicionamientos laborales. Reformulación 2009 “Martha Averbug”.
4. Documento elaborado por Mesa Permanente de Estudiantes de Ciclo Básico, Setiembre 2012 “Construyendo un mejor camino hacia el futuro”.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 6: Propuestas.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	62	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	178,8	7,4	32	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

BIBLIOGRAFÍA

- Documento Elaborado Por la Comisión de Adultos “Bachillerato Adultos y Jóvenes con Condicionamientos Socio-Económicos Plan Martha Averbug”.
- Plan Martha Averbug. Reformulación 2009.
- Libro de la XXXII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria- Marzo 2013.
- Mesa Permanente de Estudiantes de Ciclo Básico, Setiembre 2012 “Construyendo un mejor camino hacia el futuro”.
- “Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extra Edad y Nocturnos para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales”.

ANEXO 1

Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extraedad y Nocturnos Para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales.

OFICIO 168/14

RC. 25/02/14

rt

Montevideo, 9 de mayo de 2014.

SEÑOR DIRECTOR O JEFE DE.....

Pongo en su conocimiento que el Consejo de Educación Secundaria en Sesión de fecha 8 de mayo de 2014, dicto la siguiente resolución que en lo pertinente se transcribe:

“VISTO: la implementación de la Modalidad Experimental 2013 de Ciclo Básico Extra-Edad y Nocturnos para Estudiantes adultos o con condicionamientos laborales, propuesta por la ATD, que se lleva a cabo en los Liceos N° 1 de Colonia, N°2 de Canelones, N° 1 de Barros Blancos y de Rincón de la Bolsa.

RESULTANDO: I) que por Resolución de Consejo N° 77/10/12 de fecha 29 de noviembre de 2012, se autorizó la implementación de dicha modalidad y se encomendó a la Inspección Docente el seguimiento y la supervisión de la experiencia, así como a la ATD, el seguimiento de la misma;

II) que en Resolución de Consejo N° 38/5/13 de fecha 18/6/13 se amplió la resolución mencionada en el numeral anterior donde se aprobaron ajustes al anteproyecto;

CONSIDERANDO: I) que por parte de la ATD y la Sala de Directores de los Liceos involucrados se han propuesto nuevos ajustes al proyecto en los artículos 2,5,8.15,18 y 19;

II) que la Modalidad se viene implementando en 2013 en los turnos nocturnos de los Liceos N° 1 de Colonia, N° 1 de Canelones, N° 1 de Barros Blancos y Rincón de la Bolsa;

III) que a partir de año 2014 se implementa en los turnos nocturnos de los Liceos Nros 33 y 75 de Montevideo y en el Interior en los Liceos N°1 de Chuy, N°1 de Young, N° 2 de Flores, Progreso, N° 1 de San José, Paso Carrasco y en el diurno del Liceo N° 1 de Barros Blancos.

IV) que el Director de Planeamiento y Evaluación Educativa toma conocimiento y avala las modificaciones del Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado planteada por el Equipo de Seguimiento y Colectivos Docentes de los centros educativos donde se implementa;

V) que las modificaciones presentadas se entienden pertinentes por lo que corresponde aprobar el nuevo texto del proyecto.

ATENTO: a lo expuesto.

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

Aprobar el nuevo documento que rige el Proyecto de implementación de la Modalidad Experimental 2013 del Ciclo Básico Extra-Edad y Nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales, con la inclusión de las modificaciones propuestas”.

FIRMADO POR: DRA. MARÍA BEATRIZ BELLO.- Secretaria General.-

PROYECTO
PLAN EXPERIMENTAL 2013
CICLO BÁSICO
EXTRA EDAD Y NOCTURNOS
PARA ESTUDIANTES ADULTOS
O CON CONDICIONAMIENTOS LABORALES

R/C. 25/02/14

FUNDAMENTACIÓN

Esta propuesta intenta contemplar a la población estudiantil que concurre a liceos extra edad⁵⁶ y nocturnos.

Si bien existe una propuesta emanada de los colectivos docentes como el Plan 94, esta se realizó para el bachillerato. Actualmente no se aplica en el ciclo básico nocturno y extra edad una propuesta surgida de los ámbitos técnicos pedagógicos (ATD). En esta oportunidad, nuevamente, surge de la iniciativa de las ATDs liceales⁵⁷ una batería de propuestas que se pretenden sintetizar de la mejor manera⁵⁸.

Intentando realizar un breve mapeo de la situación educativa de la población del país manejamos datos tanto del M.E.C. como del I.N.E.

Los datos recabados por el Instituto Nacional de Estadística (Encuesta Continua de Hogares Ampliada, 2005) arrojaban cifras tales como que el porcentaje de la población mayor de 25 años sin educación media culminada era del 44%. Estos datos comparados a los publicados en el 2012 en base al año 2010 muestran que la situación no se revirtió. Los datos aportados por el Ministerio de Educación y Cultura en el último Anuario Estadístico de Educación del MEC (2010) dan cuenta que la población que concurrió a los liceos nocturnos fue de 47.509 estudiantes,

⁵⁶ Solo existen dos liceos con esta modalidad N°27 y N°34 de Montevideo.

⁵⁷ Liceo de Canelones N° 2, Liceo de Nueva Helvecia (Colonia) y Liceo de Rincón de la Bolsa (San José).

⁵⁸ Los delegados liceales se reunieron con integrantes de la Mesa Permanente y de la Comisión Permanente respectiva de la A.T.D., (a iniciativa del Consejo de Educación Secundaria) buscando encontrar puntos de acuerdo para poder elaborar una propuesta a ser presentada ante el C.E.S. para su implementación de forma experimental (8/11/2012). En el transcurso de la semana se trabajó en forma conjunta para la elaboración de este borrador a ser presentado el día 14 de noviembre. Entendemos que los tiempos no han sido los necesarios, ni las formas las más adecuadas, pero creemos que la muestra de compromiso y profesionalismo con la Educación Pública están plasmadas en la presente propuesta.

representando el 21% de la matrícula inicial. En el ciclo básico nocturno la matrícula fue de 13.493 (10% del total del C.B.) y 34.016 en el bachillerato (35% del total del segundo ciclo de educación secundaria). En estos datos no están contabilizados los de programas especiales ni los inscriptos en la modalidad libre asistido (Plan 94) lo que podría dar a suponer que los porcentajes son mayores. Actualmente existe una población desvinculada del sistema de educación media importante, *“el 34% de la población entre 25 y 59 años de edad como máximo ha alcanzado a completar primaria. Entre la población de menores ingresos de esas edades esta proporción asciende al 61,5% y, en la de mayores ingresos, al 8,9%. Tomando en consideración a todas las personas con 25 o más años de edad, la proporción que solo tiene primaria como máximo nivel alcanzado ha disminuido significativamente desde 2006: de un 42,8% en 2006 pasa a 40,1% en 2009.*

El mismo cálculo aplicado a la población que llegó como máximo a completar el ciclo básico de educación media muestra una evolución análoga: del 63,4% al 60,9%, respectivamente. Estos números hablan de un progresivo aumento de la proporción de población que, por lo menos, ha ingresado y completado el primer ciclo de educación media (39,1%)⁵⁹”.

Entendemos que la problemática del tejido social no solo se soluciona con una educación de calidad, depende de la implementación de otro tipo de políticas que la exceden. La necesidad de incorporar a las aulas a una parte importante de esta población, en un proyecto de largo aliento hace que debamos articular una propuesta integral que facilite la culminación de Ciclo Básico manteniendo la calidad educativa sin rebaja de contenidos y que la motive para continuar estudiando. Es en este sentido que presentamos una propuesta surgida de los ámbitos colectivos del profesorado.

El anteproyecto que se pretende impulsar amalgama la anualidad modular y la semestralización por asignatura en un mismo curso. De esta forma el estudiante podrá en el transcurso del año lectivo aprobar total o parcialmente un conjunto de asignaturas que posibiliten avanzar en su formación. Para ello se hace necesario además de las horas pizarrón, el establecimiento de horas de apoyo pedagógico, las que deberán ser obligatorias para aquel estudiante que sea derivado por el profesor. También se le posibilita al estudiante con el presente plan, el optar por diferentes modalidades en la asistencia a los cursos, (presencial y semipresencial).

⁵⁹ Anuario Estadístico de Educación. M.E.C. 2010. Página 18.

“LINEAMIENTOS GENERALES PARA CICLO BÁSICO NOCTURNO Y DIURNO EXTRAEDAD

No podemos desconocer el estado de marginalidad y exclusión que vive un gran porcentaje de la sociedad uruguaya en el que encontramos jóvenes que no han permanecido en el sistema formal, ni siquiera en los años correspondientes a la enseñanza obligatoria.

La crisis socioeconómica, con su consecuente desocupación, incide en la movilidad laboral exigiendo a la población adulta y adolescente la necesidad de completar el C.B. para poder acceder a nuevas propuestas laborales o a la estabilidad ocupacional. En estos términos se profundizan la desigualdad en cuanto a oportunidades y a la atención de las diferentes capacidades.

Es así como se constata un aumento de la matrícula de adolescentes con respecto a la de adultos, modificando profundamente el perfil del estudiante. De este modo coexisten, en la mayoría de los casos, dos franjas etarias bien diferenciadas con la inevitable diversidad de intereses.

Esta heterogeneidad sumada al desfase entre intereses del estudiantado y la propuesta curricular, y a un Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado que no se adecuan al (...) estudiante, tiene como consecuencia un sensible aumento de la deserción que se ve agudizada por condicionamientos laborales, familiares y económicos.

En el análisis de este contexto no podemos dejar de tener en cuenta la incidencia de la situación actual en el perfil del docente del sistema educativo, y en particular con mayor gravedad en el docente que trabaja en el nocturno o extra edad.

Esto hace que se observen marcadas carencias en cuanto al perfil del docente y al compromiso que exigen los cursos de estas características, evidenciándose además la imperiosa necesidad de una formación específica para este ámbito.

Cabe además reafirmar lo expresado por la XII Asamblea Nacional Ordinaria (Solís 1999) respecto a la pérdida de la autonomía de los liceos nocturnos “... se impone la necesidad de instrumentar toda la organización de un centro educativo específico, desde la Dirección , los docentes y los funcionarios no docentes ... dada la convicción clara y precisa de que esta especificidad es incompatible con el

funcionamiento en un tercer o cuarto turno de un macro liceo, que lo hará depender de una Dirección diversificada en su gestión...”

Atendiendo a la finalidad general de los cursos nocturnos y diurnos extra edad, así como al (...) estudiantado actual, surge la necesidad de instrumentar planes que atiendan a los requerimientos de esta población estudiantil cada vez más numerosa, así como también lograr un perfil docente acorde a esas exigencias”⁶⁰.

ALCANCES DEL PRESENTE PROYECTO.

Se divide en cuatro Secciones: la primera relativa a las normas generales de procedimiento aplicables, la segunda establece la organización de los Cursos, la tercera establece el Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado con las distintas modalidades que los caracterizan y la cuarta que atañe a la coordinación, a las salas docentes y de estudiantes.

Artículo 1. El presente proyecto comenzará a aplicarse de forma experimental durante el año 2013 y su extensión quedará sujeta a la evaluación del mismo.

SECCIÓN PRIMERA

NORMAS GENERALES DE PROCEDIMIENTO APLICABLES

Artículo 2. Las inscripciones se efectuarán de acuerdo al siguiente régimen: los estudiantes que hayan aprobado la mitad más una de las asignaturas podrán registrar su inscripción en el curso inmediato superior.

Artículo 3. Instancias de la inscripción:

Previamente a la inscripción administrativa se realizarán instancias de información de los cursos a los interesados acerca de: objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Proyecto y asesoramiento sobre Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado.

Artículo 4. La inscripción a nivel de los cursos de Ciclo Básico se efectuará por

⁶⁰ XXIII ASAMBLEA NACIONAL TÉCNICO DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Termas de Arapey (Salto), 25 de febrero al 3 de marzo de 2007, pp. 5-6.

asignatura y por semestre o módulos, esto quiere decir que el estudiante puede inscribirse para cursar aquellas asignaturas que aparezcan en los respectivos semestres o en aquellas modulares anuales.

Artículo 5. Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos-asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades.

Los estudiantes que provengan de otros planes y se inscriban en forma parcial estarán exonerados de cursar Informática, pero no estarán impedidos de cursarla si así es su voluntad.

Artículo 6. Los estudiantes que se inscriban para cursar todas las asignaturas de un curso son integrados a los grupos-asignatura por el Centro.

Artículo 7. Para que pueda cumplirse lo establecido en los artículos 5 y 6, el Centro debe llevar un control de cupos por grupo-asignatura para determinar la creación de nuevos grupos. Cuando el estudiante elija lo puede hacer siempre que no se excedan los cupos establecidos por las salas docentes y los equipos de dirección de cada centro.

Artículo 8.

A - Requisitos de ingreso a 1º año de C.B.

Estarán habilitados para realizar estudios de Primer Año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes mayores de 15 años de edad y que se encuentren en alguna de las condiciones que se enumeran a continuación:

- Haber egresado de Sexto año de Escuela Primaria (oficial o habilitada) o del INAU.
- Haber aprobado, el examen de egreso de Educación Primaria.
- Haber aprobado, las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria.
- Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria.

B - Requisitos de ingreso a 2º y 3º año de C.B.:

Estarán **habilitados** para realizar estudios de Segundo y Tercer Año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que cumplan con las siguientes condiciones:

- Mayores de 16 años de edad para Segundo y 17 años para Tercero y/o con condicionamiento laboral.
- Haber aprobado el curso inmediato anterior.
- Podrán inscribirse en Tercer Año los estudiantes que tengan una asignatura previa de Primer Año.

En relación al concepto de extra edad consultar lo establecido por el Consejo de Educación Secundaria.

SECCIÓN SEGUNDA

ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

Artículo 9. Los cursos presenciales se organizan en forma semestral y anual modular.

Los cursos semestrales y los cursos anuales modulares se implementarán de marzo a julio y de julio a noviembre, de acuerdo a la realidad de cada centro educativo y a lo autorizado por el Consejo de Educación Secundaria.

Cada curso tendrá como modalidad la semestralización y la modalidad anual modular de cada asignatura (un año lectivo dividido en dos módulos exonerables), culminar el C.B: en 3 años divididos en 6 módulos.

Artículo 10. Distribución horaria:

Las asignaturas correspondientes a cada curso se distribuyen de lunes a viernes, con clases de 30 minutos de duración cada una. Para la organización horaria de cada asignatura, se propone el criterio de concentración y menor frecuencia semanal posible de asistencia al liceo.

En la carga horaria de cada asignatura se establece una distinción entre:

a) **Horas Pizarrón** - aquellas horas en las que se desarrollan los contenidos programáticos de la asignatura según programas oficiales. La asistencia a estas horas tiene carácter obligatorio.

b) **Horas de Apoyo** - aquellas horas en las que no se avanza en contenidos programáticos. Por tanto resulta imprescindible que el docente realice un cambio en la metodología a emplear que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje, en una concepción de educación para adultos. Se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los estudiantes. La asistencia a las mismas se realizará por derivación del docente de la asignatura y tendrá carácter obligatorio.

Artículo 11. Cursos de Introducción:

Antes del comienzo de los cursos presenciales se implementarán, de acuerdo a la realidad de cada Centro, cursos de introducción por asignatura.

Los cursos de carácter semestral tendrán una semana de introducción y los cursos anuales modulares dos semanas.

Finalizados los mismos se aplicarán actividades de carácter diagnóstico para planificar los cursos regulares.

El diseño de estos cursos así como las actividades de evaluación serán elaborados por las Salas Docentes.

Artículo 12. En cuanto a la carga horaria semanal.

A - Primer año de Ciclo Básico.

En el primer semestre⁶¹ el estudiante tendrá 34 horas semanales totales entre horas pizarrón y de apoyo. En el conjunto de las materias modulares anuales la carga semanal será de 16 horas. (**Matemática 4 pizarrón más 1 de apoyo, Idioma Español 4 pizarrón más 1 de apoyo, Inglés 3 pizarrón más 1 de apoyo e Informática 2 pizarrón, esta última dentro de la carga horaria asignada quincenalmente una de esas horas será asignada a apoyo**). A estas se les sumarán 18 horas de las asignaturas semestralizadas del primer semestre, (**Biología 6 horas pizarrón más 1 de apoyo, Dibujo 4 horas pizarrón 1 de las cuales quincenalmente será de apoyo, Historia 6 pizarrón más 1 de apoyo**). Se sugiere que las apoyaturas sean dispuestas en la primera y última hora del turno.

En el segundo semestre⁶² se mantienen las materias modulares modificándose las semestralizadas (**Ciencias Físicas 4 horas pizarrón más 1 de apoyo, Geografía 6**

⁶¹ Ver cuadro número 1.

⁶² Ver cuadro número 2.

pizarrón y una de apoyo Música 4 horas, esta última dentro de la carga horaria asignada quincenalmente una de esas horas será asignada a apoyo) dando un total de 32 horas semanales.

Se debe considerar el aumento de la carga horaria en 2 horas si el estudiante opta por Educación Física.

B - Segundo año de Ciclo Básico.

En lo que se refiere a las materias modulares anuales y semestralizadas, las mismas se mantienen igual dado que no varían en la malla curricular.

C – Tercer año de Ciclo Básico.

En el primer semestre⁶³ el estudiante tendrá 31 horas semanales totales entre horas pizarrón y de apoyo (serán 35 en el caso de incluir taller de Informática y Educación Física). En el conjunto de las materias modulares anuales la carga semanal será de 12 horas. **(Matemática 3 pizarrón más 1 de apoyo, Literatura 3 pizarrón más 1 de apoyo, Inglés 3 pizarrón más 1 de apoyo)**. A estas se les sumarán 19 horas de las asignaturas semestralizadas del primer semestre, **(Física 6 horas pizarrón más 1 de apoyo, Geografía 4 horas pizarrón más 1 de apoyo, Química 6 pizarrón más 1 de apoyo)**. Se sugiere que las apoyaturas sean dispuestas en la primera y última hora del turno.

Si el alumno elige una o ambas asignaturas optativas la carga horaria se aumentará en 2 o 4 horas pizarrón, respectivamente.

En el segundo semestre⁶⁴ se mantienen las materias modulares modificándose las semestralizadas **(Biología 6 horas pizarrón más 1 de apoyo, Historia 6 pizarrón y una de apoyo, Educación Social 4 horas, esta última dentro de la carga horaria asignada quincenalmente una de esas horas será asignada a apoyo)**, dando un total de 32 horas semanales.

D - Con respecto a Educación Física, las instituciones que lo consideren y cuenten con el espacio necesario a tales efectos, podrán optar para que se dicte dicha asignatura. Asimismo, los alumnos podrán optar por cursar o no la misma. Esta

⁶³ Ver cuadro número 3.

⁶⁴ Ver cuadro número 4.

asignatura contará con dos horas semanales anuales modulares. En el caso de optar por la misma la asistencia es obligatoria.

E - Con respecto a Informática, se hace necesaria la incorporación de esta asignatura en la malla curricular del C.B. extra edad y nocturno. Una gran parte del estudiantado que asiste no posee conocimientos adecuados al respecto y la democratización de herramientas como una educación en tal sentido se hace más que fundamental. La población que concurre con condicionamientos laborales fundamentalmente también ve condicionada muchas veces su continuidad educativa por los escasos tiempos para el estudio.

En 3er. año Informática es de carácter optativo para los alumnos. En el caso de que el alumno realice la opción la asistencia es obligatoria.

Artículo 13. Con respecto a la Coordinación:

Se asignará 1 hora semanal mensual por asignatura y por nivel. Cada centro dispondrá la forma y la frecuencia en que se realicen las mismas.

Cuadro número1

Primer año de Ciclo Básico – Primer Semestre

Asignatura y modalidad	Horas pizarrón	Horas apoyo
Matemática Modular anual	4	1
I. Español Modular anual	4	1
Inglés Modular anual	3	1
Informática Modular anual	2	Una hora de las de pizarrón quincenalmente se impartirá de apoyo
Dibujo Semestral	4	Una hora de las de pizarrón quincenalmente se impartirá de apoyo
Biología Semestral	6	1
Historia Semestral	6	1
Total de horas semanales del primer semestre	29	5

Cuadro número 2
Primer año de Ciclo Básico – Segundo Semestre

Asignatura y modalidad	Horas pizarrón	Horas apoyo
Matemática Modular anual	4	1
I. Español Modular anual	4	1
Inglés Modular anual	3	1
Informática Modular anual	2	Una hora de las de pizarrón quincenalmente se impartirá de apoyo
Ciencias Físicas Semestral	4	1
Geografía Semestral	6	1
Música Semestral	4	Una hora de las de pizarrón quincenalmente se impartirá de apoyo
Total de horas semanales del primer semestre	27	5

Cuadro número 3.
Tercer año de Ciclo Básico – Primer Semestre

Asignatura y modalidad	Horas pizarrón	Horas apoyo
Matemática Modular anual	3	1
Literatura Modular anual	3	1
Inglés Modular anual	3	1
Informática Modular anual <i>Taller optativo</i>	2	
Física Semestral	6	1
Geografía Semestral	4	1
Química Semestral	6	1
Total de horas semanales del primer semestre	25	6
Total de horas semanales incluyendo el taller de Informática	27	

**Cuadro número 4.
Tercer año de Ciclo Básico – Segundo Semestre**

Asignatura y modalidad	Horas pizarrón	Horas apoyo
Matemática Modular anual	3	1
Literatura Modular anual	3	1
Inglés Modular anual	3	1
Informática Modular anual <i>Taller optativo</i>	2	
Biología Semestral	6	1
Educación Social Semestral	4	Una hora de las de pizarrón quincenalmente se impartirá de apoyo
Historia Semestral	6	1
Total de horas semanales del primer semestre	25	5
Total de horas semanales incluyendo el taller de Informática	27	

SECCIÓN TERCERA

REGLAMENTO DE EVALUACIÓN Y PASAJE DE GRADO

Artículo 14. De las modalidades y las inasistencias:

Los estudiantes pueden cursar en forma semestral y anual modular optando por la modalidad de presencial o semipresencial.

a) Presencial: Los estudiantes que cursan en esta modalidad no deberán superar el 20% de inasistencias de las horas que se debieron dictar.

b) Semipresencial: podrán inscribirse u optar por esta modalidad en cualquier momento de los semestres cumpliendo con los requisitos exigidos para la misma y con las evaluaciones que indique el docente tanto en forma presencial, como en plataforma virtual. Los estudiantes que cursan en esta modalidad no deberán superar el 50% de inasistencias de las horas que se debieron dictar, en caso de superar los topes previstos tendrán calidad de Libre. En la quincena final del semestre deberán realizar una actividad final sobre los contenidos trabajados.

El docente considerará en cada caso las posibilidades del alumno para planificar las actividades de apoyo y de evaluación, estas deberán ser de

carácter obligatorio para la realización de la actividad final. Las salas docentes acordarán el tipo de actividades y las frecuencias de aplicación de las mismas.

Los estudiantes en modalidad presencial tendrán la posibilidad de pasar a la modalidad semipresencial siempre y cuando se encuentren con un condicionamiento laboral o situaciones de excepcionalidad justificadas que les impida continuar con la modalidad presencial, y que estudiará la sala docente conjuntamente con el equipo de dirección.

Artículo 15. De la promoción:

- La aprobación será por asignatura con una calificación mínima de 6 o superior del proceso del estudiante, si no logra alcanzar el aceptable (6), deberá realizar una actividad al final del módulo o semestre, la que aprobará con una calificación de 6 o superior, en caso de no aprobar dicha evaluación rendirá examen en los períodos correspondientes.
- Para promover el curso deberá aprobar la mitad más una de las asignaturas.

Artículo 16. El régimen de evaluación del estudiante deberá tomar en cuenta las características de la educación de jóvenes extra edad y adultos que se especifican en los fundamentos del Plan.

Se propiciará, asimismo, la evaluación permanente de contenidos y procesos a través de diversas propuestas elaboradas por los docentes de cada asignatura.

Artículo 17. El diseño de evaluación específico para cada asignatura será elaborado por las Inspecciones Docentes en acuerdo con las Salas Docentes.

El diseño de evaluación de las distintas asignaturas requiere de:

- Criterios de evaluación formativa.
- Criterios mínimos de suficiencia.
- Características de las diversas instancias de las pruebas y/o exámenes.
- Modelos para las pruebas para las diversas condiciones: presencial, semipresencial y libre.

Artículo 18. Evaluación de las asignaturas modulares anuales.

Las asignaturas modulares son de carácter anual. Para ello se establecerán instancias de evaluación que permitan al estudiante eximir el módulo 1 en el primer semestre o al finalizar el segundo módulo (dada la característica anual de las asignaturas que componen este cuerpo).

En el caso que el estudiante no exima el primer módulo, por medio del seguimiento del profesor en el segundo módulo, con el establecimiento de actividades compensatorias y tomando el proceso individual, podrá aprobar la asignatura de forma anual.

La eximición del primer módulo es independiente del eventual abandono posterior del estudiante, o la no aprobación del segundo manteniendo la presencialidad al mismo. El estudiante aprueba la mitad del año en la asignatura correspondiente.

En el caso que exima el primer módulo y no así el segundo podrá rendir examen en carácter de eximido reglamentado o eximido libre para aprobar la segunda mitad y por consiguiente la asignatura. En el caso de abandono del segundo módulo, y teniendo aprobado el primero, podrá inscribirse al año siguiente en el segundo módulo, dado que eximió el primer tramo. Esta calidad tendrá validez por un año lectivo consecutivo al cursado, luego el estudiante pasará a la categoría libre en la totalidad de la asignatura.

En el caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar un mínimo de ocho actividades compensatorias durante el año que le permitan aprobar el nivel anterior. Los criterios para la elaboración y evaluación de las actividades compensatorias serán acordados en las Salas Docentes.

Artículo 19. Evaluación de las asignaturas semestrales.

Las asignaturas en la modalidad semestral se aprueban por parte del estudiante con calificación mínima de seis (6) o superior, manejando los criterios generales antes mencionados.

En el caso de que el estudiante mantenga la asignatura previa al inicio del curso siguiente puede inscribirse en esta asignatura y realizar un mínimo de cuatro actividades compensatorias que le permitan aprobar el nivel anterior. Los criterios para la elaboración y evaluación de las actividades compensatorias serán acordados en las Salas Docentes.

Artículo 20. Articulación de las modalidades, reuniones de profesores.

Dada la característica del curso en su modalidad modular anual y semestral de asignaturas, se posibilita la simultaneidad y concordancia para la evaluación y establecimiento de promedios, juicios y calidades del estudiante. Esto permitirá la entrega de promedios de forma bimestral y establecer una reunión al fin del semestre y del módulo de las asignaturas del curso correspondiente.

Artículo 21. Pruebas finales o exámenes.

1.- Esta instancia de evaluación se realizará ante un tribunal de la asignatura, integrado por tres miembros como mínimo.

2.- La calificación mínima de aprobación del examen será 6.

3.- Los períodos de exámenes serán:

- noviembre-diciembre
- febrero
- abril
- julio
- setiembre

4.- La duración de los exámenes será:

- Para estudiantes eximidos de la primera parte del curso 60 minutos.
- Para estudiantes en calidad de reglamentados (pruebas totales) 90 minutos.
- Para estudiantes libres 120 minutos.

5.- Los exámenes constarán de una prueba escrita no eliminatoria y una prueba oral en caso de no alcanzar el nivel de suficiencia en la prueba escrita.

Artículo 22. De las calidades.

PROMOVIDO.

Promueven todo el curso de la asignatura aquellos estudiantes que:

- a) no superen los topes de inasistencias previstos, en la modalidad que estén cursando.
- b) hayan obtenido un promedio general de actuación al finalizar el curso semestral o modular de seis (6).

EXIMIDO. (Solo para los que cursan anual modular).

Aquel estudiante que aprobó el primer módulo, pero no así el segundo podrá rendir examen en los períodos correspondientes en calidad de:

- eximido reglamentado.
- eximido libre.

REGLAMENTADO (no eximido).

Se obtiene la calidad de Reglamentado no superando los topes de inasistencias previstos, según la modalidad que se esté cursando.

La calidad de Reglamentado permite rendir la Prueba Final (con tribunal) sobre los contenidos programáticos trabajados en todo el curso (primera y segunda parte para el curso modular anual).

LIBRE.

Tendrán la calidad de libre aquel estudiante que supere los topes de inasistencias previstos, en cualquiera de las modalidades que curse.

Cada Inspección autorizará la elaboración por parte de las salas docentes de asignatura de un programa analítico sintético que asegure la adquisición de los conocimientos mínimos necesarios para la continuación de sus estudios. Los estudiantes rendirán un examen que versará sobre los contenidos de estos programas analítico sintéticos.

SECCIÓN CUARTA

FUNCIONAMIENTO DE COORDINACIÓN, SALAS DOCENTES Y DE ESTUDIANTES

Artículo 23. De la coordinación.

Con respecto a la coordinación se pretende que la misma abarque una hora del turno correspondiente, al menos. Espacio de coordinación pago, una hora semanal por asignatura y por nivel, esto lo instrumentará cada liceo como prefiera y le de mejor resultado. La coordinación será el espacio de seguimiento y evaluación permanente de esta modalidad así como el lugar de debate, reflexión y profundización de las estrategias de enseñanza aprendizaje para ofrecer una educación de calidad. También será el espacio donde los delegados de cada grupo vuelquen sus inquietudes y tengan la oportunidad de tomar parte en la discusión de mejoras de la experiencia educativa. Esta coordinación será transversal a todos los Docentes que integran esta propuesta.

Artículo 24. A la coordinación se les sumará una sala docente a realizarse bimestralmente con suspensión de clases y de carácter obligatorio. Simultáneamente la Dirección convocará en carácter obligatorio una sala de estudiantes. En estas se evaluará por parte de los colectivos la puesta en marcha del Plan.

Artículo 25. Son competencia de las salas docentes:

En atención a la flexibilidad propia del Plan, los docentes de cada establecimiento se reunirán con una frecuencia bimestral en Salas Generales y/o por asignaturas, a los efectos de:

- pronunciarse en lo concerniente al plan de estudio y a esta reglamentación, en los aspectos relativos a su instrumentación y adaptación, siempre que lo considere pertinente;
- definir programas mínimos, estructurar y ajustar las planificaciones, dentro de las orientaciones de la Inspección Docente, siempre que ésta tenga conocimiento profundo de las características del establecimiento y de los alumnos;
- acordar las pautas para las distintas instancias de evaluación;
- delimitar estrategias mínimas a aplicar en las Horas de Apoyo, supeditándolas a la evolución y el proceso de este recurso didáctico;
- coordinar actividades en los laboratorios y fuera del aula;
- generar instancias que permitan planificar la elaboración y el uso del material didáctico;
- procurar la actualización profesional permanente de todos los integrantes del Centro;
- propiciar, en acuerdo con el equipo de Dirección, la participación efectiva de parte de los estudiantes.

Los miembros de la Sala deben oír y emitir opinión sobre las cuestiones planteadas por los alumnos en todo lo relativo a sus derechos y deberes, atendiendo sobre todo a los principios de equidad y justicia.

Artículo 26. Se debe procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa e incentivar a que realicen sus aportes.

Artículo 27. Los temas tratados, propuestas y conclusiones emergentes de las Salas se registrarán en actas labradas a esos efectos.

Dichas actas serán rubricadas por todos los participantes de la Sala y entregadas para su archivo, hasta la finalización del año lectivo.

Las Inspecciones Docentes y Direcciones deberán considerar estas actas como un elemento más para evaluar la actuación de los profesores, así como las características de la coordinación y los niveles de exigencia planteados en la asignatura.

ANEXO 2

Documento Elaborado Por la Comisión de Adultos “Bachillerato Adultos y Jóvenes con Condicionamientos Socio-Económicos Plan Martha Averbug”.

DOCUMENTO ELABORADO POR LA COMISIÓN DE ADULTOS NO ESTUDIADO AUN POR EL CES BACHILLERATO ADULTOS Y JÓVENES CON CONDICIONAMIENTOS SOCIO-ECONÓMICOS PLAN MARTHA AVERBUG

La Circular 2902 que rige actualmente para el Plan 94 “Martha Averbug” ha sido motivo de consulta permanente por parte de los liceos que la implementan. Tanto por motivos de redacción, como por razones que tienen que ver con el Reglamento de Evaluación, sobre todo con el Primer curso.

La Comisión que orienta y apoya a estas instituciones ha venido funcionando desde 1994, y ha estado conformada históricamente por directores, inspectores, secretarios y delegados de la ATD Nacional, que representan distintas miradas. Algunos de los integrantes han sido partícipes de la implementación y sucesivos cambios que se le fueron haciendo al Plan.

Por las razones expuestas inicialmente, la Comisión realizó su trabajo de la forma que el mismo Plan propuso desde sus comienzos: consultando a todos los implicados, protagonistas directos del acto educativo en todas sus tareas.

Se han realizado reuniones en el interior del país con diversos liceos agrupados por zonas, así como en Montevideo (en el Liceo IAVA y en el Dámaso Antonio Larrañaga), a los que concurrieron directores, adscriptos, secretarios y representantes de los docentes integrantes de los liceos que aplicaban el Plan en todo el país. Las últimas se realizaron durante los años 2011 y 2012.

El año 2013, debido a los numerosos requerimientos de parte de diversos Liceos de todos los departamentos, y respondiendo a la petición del CES, se ha abocado a la orientación y puesta en marcha de los cursos de Libre Asistido.

Concentró sus esfuerzos en realizar ajustes al Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado integrando los aportes mayoritarios recogidos en las Salas antes mencionadas.

El que sigue es un cuadro comparativo que atiende estos aspectos, mostrando las diferencias, señalando los artículos que corresponden al Reglamento vigente y a la nueva propuesta.

En algunos casos se incluyen artículos que, aunque no fueron modificados en su esencia, cambiaron su ordenamiento interno o incluyen aclaraciones sobre aspectos que no se explicitaba pero cuya implementación, en los hechos, era generalizada.

Los artículos vinculados a la Evaluación están incluidos en su totalidad para su cabal comprensión.

REGLAMENTO VIGENTE (Circ. 2902)	Nueva Propuesta
<p>Art. 3. Las inscripciones se efectuarán de acuerdo al siguiente régimen:</p> <p>a) Los estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior, no podrán registrar su inscripción, salvo casos de excepcionalidad dispuesta por el CES, que serán canalizadas a través de las Direcciones liceales.</p>	<p><u>De las Inscripciones</u></p> <p>Art. 3. La inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes.</p> <p>Art. 8. Sólo se podrán registrar inscripciones en asignaturas correlativas cuando, tras considerar el caso, el Equipo de Dirección las habilite.</p> <p>Art. 9. No podrán registrar su inscripción:</p> <p>a) Los/las estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior;</p> <p>b) Los/las estudiantes que mantengan pendiente alguna asignatura del curso anterior al antes referido, salvo casos de excepcionalidad dispuestos por el Consejo de Educación Secundaria.</p>
<p>Cursos de Nivelación:</p> <p>Ar. 12. Durante una semana, antes del inicio de los cursos presenciales, se implementarían, de acuerdo a la realidad de cada Centro, cursos de nivelación intensivos en: Matemática, Comprensión - Producción de Textos e Idiomas, por ser áreas de carácter instrumental (anexo 6). Después de finalizada la nivelación, se aplicaría una prueba evaluatoria. El diseño de la nivelación y su evaluación será elaborado por las Salas Docentes.</p> <p>Art. 13. Al comienzo de cada curso cada asignatura realizará una Introducción que se extenderá una semana. Finalizada ésta y mediante evaluación oral, escrita en el aula o a</p>	<p><u>De los cursos de Nivelación</u></p> <p>Art. 13. Durante dos semanas al comienzo de los cursos presenciales anuales y una semana al comienzo de los cursos presenciales semestrales, todos los/las docentes del Plan trabajarán, desde su asignatura, en la implementación de cursos de Nivelación para fortalecer herramientas cognitivas, necesarias para el desarrollo de aprendizajes, el razonamiento lógico, la comprensión y producción de textos y las habilidades comunicacionales. Se estimulará la reflexión metacognitiva del estudiante acerca de sus aptitudes, conocimientos y destrezas como instrumento eficaz para el aprendizaje en el proceso que inicia.</p>

<p>domicilio, el/la docente podrá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ajustar la planificación del curso a las características del grupo. • estimular la reflexión del estudiante acerca de las aptitudes, conocimientos y destrezas adquiridos como instrumento eficaz para el aprendizaje en el curso que inicia. 	<p>Art. 14. Todos los/las docentes deben reunirse en Sala para estructurar los contenidos y la metodología a aplicar en estos cursos, y de acuerdo a su carga horaria lo implementarán en el aula. Se procurarán acuerdos interdisciplinarios en el marco de las Salas de modo de enriquecer el contenido de los mismos, cubriendo las necesidades educativas de los/las estudiantes adultos.</p> <p>Art. 15. El Equipo de Dirección en acuerdo con la Sala Docente, podrá planificar un modo de Nivelación alternativo que propicie la participación conjunta en aula de docentes de diferentes asignaturas.</p>
<p>REGLAMENTO VIGENTE (Circ. 2902)</p>	<p>Nueva Propuesta</p>
<p>Art. 21 <u>La Primera Prueba Sumativa</u> se realizará según las siguientes pautas: En los cursos anuales se realizará en el mes de mayo. En los cursos semestrales se realizará en abril, para el 1er. Semestre y en agosto para el 2° Semestre. Las pruebas escritas son de dos unidades horarias de duración y se realizan según calendario prefijado, en lo posible, una por día. Durante su realización y según resuelva la Sala General Docente, se podrán suspender los cursos regulares.</p>	<p><u>De las instancias evaluativas durante el curso</u> Art. 23. Las mismas consistirán en: A. <u>Primera Prueba Sumativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistirá en una prueba escrita que tendrá una duración de dos (2) unidades horarias. • En los cursos anuales se realizará en el mes de mayo. • En los cursos semestrales en abril, para el 1er. Semestre y en agosto para el 2° Semestre. • Se realizará una por día en el horario habitual de cada asignatura, según calendario fijado centralmente por el Equipo de Dirección y la Secretaría, siguiendo el criterio de concentración en el tiempo y evitando la superposición. • La calificación obtenida en esta Prueba se tomará en cuenta para el Promedio solo en caso de que la misma sea seis o superior. • Se realizará sin suspensión de cursos.
<p>Art. 21.2 Primera Prueba parcial. Se mantiene idéntica en sus términos.</p>	<p>Art. 23 B. <u>Primera Prueba Parcial</u> Se mantiene idéntica en sus términos.</p>
<p>Art. 21.3 Primera Prueba Parcial –Complemento: Los alumnos que hubieren obtenido calificación 4 o 5 en la Primera Prueba Parcial, tienen la posibilidad de realizar una Prueba Parcial Complementaria en un plazo no mayor a 10 en los cursos semestrales, o 20 días en los anuales después de haberse realizado la</p>	<p>C. <u>Primera Prueba Parcial –Complemento:</u> Los/las estudiantes que hubieren obtenido calificación 4 (cuatro) o 5 (cinco) en la Primera Prueba Parcial, tendrán la posibilidad de realizar una Prueba Parcial Complementaria. Consistirá en un trabajo escrito que preferentemente evaluará los contenidos que hayan resultado insuficientes en el Parcial y</p>

<p>devolución de la misma.</p>	<p>cuyas características serán acordadas en las Salas. La calificación obtenida en esta Prueba sustituirá la del Parcial, siempre que sea mayor que la de éste. La misma se efectuará, transcurridos 10 o 20 días de la devolución del Parcial según sea el curso semestral o anual. La fecha podrá fijarla el/la docente en acuerdo con los/las estudiantes.</p>
<p>Art. 21.4 - Segunda Prueba Parcial (para eximidos de 1° año de Bachillerato): Se realizará durante la última quincena o la última semana del curso sea anual o semestral respectivamente. La prueba versará sobre los contenidos tratados en la segunda parte del curso (desde la Primer Prueba Parcial a la finalización del curso). La duración de la misma es de tres unidades horarias.</p>	<p>Art. 23 <u>D. Segunda Prueba Parcial – Primero de Bachillerato</u> Los/las estudiantes que hubieren obtenido calificación de 6 (seis) o mayor en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento, estarán habilitados para realizar la Segunda Prueba Parcial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistirá en una prueba escrita cuya duración será de tres (3) unidades horarias. • Se realizará durante la última quincena del curso, si el mismo es anual o la última semana si es semestral. El Calendario será confeccionado centralmente incluyendo las horas de Apoyo. • La Segunda Prueba Parcial versará sobre los contenidos tratados en la segunda parte del curso (desde la Primer Prueba Parcial a la finalización). • Durante este período se suspenderán los cursos. <p><u>E. Prueba Total - Primero de Bachillerato</u> Los/las estudiantes que no hayan obtenido la calificación mínima de seis (6) en Primera Prueba Parcial o el Complemento, y hubieran alcanzado un Promedio mínimo de cuatro (4), estarán habilitados para realizar una Prueba Total.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consistirá en una prueba escrita cuya duración será de cuatro (4) unidades horarias. • Se realizará conjuntamente con la Segunda Prueba Parcial (literal E), durante la última quincena del curso si el mismo es anual, o en la última semana, si es semestral. El calendario será confeccionado centralmente. • La Prueba estará dividida en dos partes. La primera versará sobre los contenidos de la primera parte del curso y la segunda tendrá el mismo

	<p>contenido que la 2° Prueba Parcial, definida en el literal anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante este período se suspenderán los cursos.
--	---

<p>Art. 29. EXIMIDOS. Eximen la primera parte del curso aquellos esudiantes que:</p> <p>a) no superen los topes de inasistencias previstos, según la modalidad en que estén cursando.</p> <p>b) hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, calificación mínima de (seis) 6 y un promedio general de actuación de seis (6), para 1° de Bachillerato y de siete (7) para 2° y 3° de Bachillerato.</p> <p>En este promedio se deberá incluir la Primera Prueba Parcial o el Complemento.</p> <p>c) esta calificación podrá obtenerse:</p> <p>1°) con el promedio de actuación después de la Primera Prueba Parcial, o</p> <p>2°) con el promedio de actuación de todo el curso.</p> <p>La calidad de Eximido permite rendir en la Segunda Prueba Parcial solo sobre los contenidos trabajados con posterioridad a la Primera Prueba Parcial.</p>	<p>Art. 30. EXIMIDOS. La calidad de Eximido habilita a una Segunda Prueba Parcial con Tribunal sobre los contenidos trabajados con posterioridad a la Primera Prueba Parcial.</p> <p>Eximen la primera parte del curso aquellos estudiantes que:</p> <p>a) no superen los topes de inasistencias previstos, según la modalidad en que hayan cursando.</p> <p>b) 1° Bachillerato - Hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento, o en la primera parte de la Prueba Total (literal F del art. 21), calificación mínima de 6 (seis) y Promedio 6 (seis).</p> <p>c) Para 2° y 3° año de Bachillerato - Hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, calificación mínima de 6 (seis) y Promedio 7 (siete).</p> <p>d) El Promedio habilitante para eximir podrá obtenerse inmediatamente después de la Primera Prueba Parcial, o al final del curso.</p> <p>En el primer caso (ya eximido), si en la segunda parte del curso el/la estudiante obtuviera una calificación inferior a 5 (cinco), el/la docente registrará en el Promedio Final dos calificaciones: una de la primera parte eximida y otra respecto de la segunda parte.</p>
<p>Art. 31. PROMOVIDOS (solo para 1° año de Bachillerato). Promueven todo el curso de la asignatura, aquellos estudiantes que:</p> <p>1. no superen los topes de inasistencias previstos, en la modalidad que están cursando.</p> <p>2. hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial y en la Segunda Prueba Parcial una calificación mínima de seis (6) y un promedio general de actuación al finalizar el curso de seis (6).</p> <p>El estudiante que cumpla con las condiciones precedentes resultará promovido, y mantendrá esta calidad, aunque tenga pendiente de aprobación la asignatura correlativa de 3° de Ciclo Básico.</p>	<p>Art. 29. PROMOVIDOS (solo para 1° año de Bachillerato).</p> <p>Promueven el curso aquellos estudiantes que:</p> <p>1. no superen los topes de inasistencias previstos, en la modalidad que están cursando.</p> <p>2. haya obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial y en la Segunda Prueba Parcial, una calificación mínima de seis (6) y un Promedio General de actuación mínimo de seis (6), al finalizar el curso.</p> <p>3. haya obtenido calificación igual o mayor a seis (6) en las dos partes de la Prueba Total y un Promedio Final de seis (6).</p> <p>4. El/la estudiante que cumpla con las condiciones precedentes resultará Promovido, y mantendrá esta calidad, aunque tenga pendiente de aprobación la asignatura correlativa de 3° de Ciclo Básico.</p>

PRUEBAS FINALES – EXÁMENES

Art. 33. Esta instancia de evaluación se realiza ante un tribunal de la asignatura, integrado por tres miembros como mínimo, debiendo ser uno de ellos (salvo razones fundadas) el profesor que dictó el curso.

Art. 34. El estudiante mantendrá la condición obtenida en el curso durante los cinco períodos ordinarios siguientes a la culminación del mismo. Aquellos períodos que se habiliten por resolución del CES y en carácter extraordinario, no se sumarán a los anteriores.

Art. 35. Para rendir la Segunda Prueba Parcial, Prueba Total o Examen Libre de una asignatura, deberá haberse aprobado la correlativa anterior.

Art. 36. La calificación mínima de aprobación de la prueba final-examen es de 6 (seis). Para la emisión del fallo de la prueba final-examen se debe tener en cuenta la actuación del estudiante durante el curso, siempre que la misma sea igual o superior a 6 (seis).

Art. 37. En los casos en que se obtenga calificación 5 en la Prueba final-examen (2a. Prueba Parcial o Total) y la actuación durante el curso sea realmente suficiente, el Tribunal ponderará la naturaleza de la insuficiencia para determinar si puede ser compensada por el Promedio de actuación del curso.

Art. 38. La aprobación de cada asignatura se registrará por el procedimiento establecido en el Art. 24 con las características referidas en los Artículos 21 y 27 del presente reglamento.

De las Instancias Evaluativas con Tribunal

Art. 33. Las mismas serán escritas y consistirán en:

A. Segunda Prueba Parcial Final con Tribunal

Los/as estudiantes que hubieran obtenido calidad de **Eximidos** estarán habilitados, al finalizar el curso, para una Segunda Prueba Parcial.

- Se realizará al finalizar los cursos, ante un Tribunal de la asignatura.
- La prueba versará sobre los contenidos tratados en la segunda parte del curso (desde la Primer Prueba Parcial a la finalización del mismo).
- La duración de la misma es de tres (3) unidades horarias.

B. Prueba Total Final con Tribunal

Los/as estudiantes que hubieran obtenido calidad de Reglamentados estarán habilitados, al finalizar el curso, para una Prueba Total Final con Tribunal.

- Se realizará conjuntamente con la Prueba Parcial Final al finalizar los cursos, ante un Tribunal de la asignatura.
- La Prueba estará dividida en dos partes.
- La primera versará sobre los contenidos de la primera parte del curso y la segunda sobre los contenidos de la última. Los/as estudiantes Reglamentados que alcancen la suficiencia en la primera parte y no así en la segunda, accederán a la calidad de **Eximidos** en los restantes períodos en que mantengan la reglamentación.
- Este cambio de calidad se registra en una nueva planilla que firmará el/la docente del curso y el funcionario responsable. Deberá constar también en la Fórmula 69.
- La duración de la Prueba Total es de (5) cinco unidades horarias.

Art. 34. El/la estudiante que, por causa debidamente justificada, estuviera impedido de realizar la Prueba Final con Tribunal en la fecha prevista, tendrá derecho a otra oportunidad a convenir con Secretaría Liceal.

Art. 35. Las Pruebas Finales con Tribunal versarán sobre la totalidad de los contenidos programáticos trabajados en el curso, respetando siempre el Núcleo Básico Mínimo acordado para cada asignatura (Art. 61, numeral 1, literal c), siguiendo las orientaciones de la Inspección Docente y ajustándose a las pautas incluidas en el programa respectivo, sin perjuicio de lo establecido en el Art. 33, literal A.

	<p>Art. 36. Esta instancia de Evaluación se realiza ante un Tribunal de la asignatura, integrado por tres miembros como mínimo, debiendo ser uno de ellos (salvo razones fundadas) el/la docente que dictó el curso.</p>
<p style="text-align: center;"><u>CONDICIONES PARTICULARES PARA LAS DIVERSAS ASIGNATURAS</u></p> <p>Art. 41. Las pruebas de cada asignatura se efectuarán de acuerdo a las resoluciones de la Sala correspondiente, teniendo como base las pautas que se detallan a continuación:</p> <p>A) Matemática. En atención a que el curso es de carácter teórico-práctico se proponen dos pruebas escritas. Ambas constarán de dos ejercicios; en la primera, estarán basados en los contenidos programáticos de la primera parte del curso, y la segunda, en la segunda parte del mismo.</p> <p>Se distingue que:</p> <p>1°) los estudiantes Eximidos deberán trabajar en los dos ejercicios últimos y se considerará aprobado a aquel que alcance el grado de suficiencia, a juicio del Tribunal, en uno de los dos ejercicios.</p> <p>2°) los estudiantes Reglamentados deberán trabajar en los cuatro ejercicios. Se considerará que ha aprobado aquel estudiante que a juicio del tribunal, alcance la suficiencia, en uno de los ejercicios de la primera Prueba y en uno de los de la segunda Prueba.</p> <p>3°) los estudiantes reglamentados que alcancen la suficiencia en la primera Prueba (los dos primeros ejercicios), y no así en la segunda prueba, pasarán a la calidad de Eximidos, en los restantes períodos en que mantiene la reglamentación. Este cambio de calidad se registra en una nueva planilla que firmará el docente del curso y el funcionario responsable. Deberá constar también en la Fórmula 69.</p> <p>4°) Los estudiantes libres deberán trabajar en los cuatro ejercicios mencionados más uno extra que se propondrá a tal efecto, y se considerará aprobado el examen si el estudiante culmina con suficiencia, a juicio del tribunal, tres de los cinco ejercicios.</p> <p>B) Asignaturas con Práctica de Laboratorio. La Segunda Prueba Parcial, así como la Prueba Total, tendrán característica teórico-prácticas. Se evaluará en forma escrita, mediante la exposición de temas del curso teórico y preguntas relativas al fundamento de algunas de las prácticas trabajadas y al tratamiento de datos experimentales, los contenidos de la segunda parte o de la totalidad</p>	<p style="text-align: center;"><u>CONDICIONES PARTICULARES PARA ALGUNAS ASIGNATURAS</u></p> <p>Art. 48. Las Pruebas Finales ante Tribunal de cada asignatura se efectuarán de acuerdo a las resoluciones de la Sala correspondiente, teniendo como base las pautas que se detallan a continuación.</p> <p>A) Matemática. La Prueba constará de dos partes de carácter teórico-práctico. Ambas estarán consistirán en dos ejercicios, la primera basada en los contenidos programáticos de la primera parte del curso y la segunda en la segunda parte del mismo, siguiendo las pautas de la Inspección de la asignatura para este Plan.</p> <p>B) En las Asignaturas con Práctica de Laboratorio, la Segunda Prueba Parcial así como la Prueba Total, tendrán características teórico-prácticas.</p> <p>En estas asignaturas se evaluarán en forma escrita, los contenidos de la segunda parte o de la totalidad del curso según corresponda, mediante el planteo de ejercicios que integren las prácticas trabajadas con el curso teórico.</p> <p>C) Idiomas. La Segunda Prueba Parcial o Prueba Total consistirá en una prueba escrita y una posterior prueba oral según las calidades y calificaciones que se detallan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cualquiera sea la calidad del estudiante, la prueba escrita será eliminatoria si la calificación es tres (3) o inferior. 2. Los/las estudiantes Eximidos que obtengan siete (7) o más en la prueba escrita, aprobarán. 3. Los Eximidos que obtengan una calificación de cuatro (4), cinco (5) o seis (6) en la prueba escrita, deberán rendir una prueba oral de una duración de diez (10) minutos. 4. Los/las estudiantes que rinden en calidad de Reglamentados (Prueba Total), deberán efectuar la prueba escrita que tendrá dos partes, al igual que el resto de las asignaturas. Posteriormente se le realizará una prueba oral de diez (10) minutos. 5. El Tribunal ponderará la actuación del estudiante globalmente, considerando escrito y oral, para determinar si entre ambas pruebas accederá a la categoría de Eximido. <p>D) Dibujo. En la Opción Economía y Orientación Biológica:</p> <p>1°) los/las estudiantes que cumplan con los</p>

del curso según corresponda.

C) Idiomas. La Segunda Prueba Parcial o Prueba Total consistirá en una prueba escrita y una posterior prueba oral según las calidades y calificaciones que se detallan:

1°) Cualquiera sea la calidad del estudiante, la prueba escrita será eliminatoria si la calificación es 3 o inferior.

2°) Los estudiantes eximidos que obtengan una calificación de 7 o superior en la prueba escrita, aprobarán con la calificación que resulte de promediar la calificación de la Prueba con la del curso.

3°) Los estudiantes eximidos que obtengan una calificación de 4, 5 o 6 en la prueba escrita, deberán rendir una prueba oral de una duración de 10 minutos.

4°) Los estudiantes que rinden en calidad de reglamentados (prueba total) o libres, deberán efectuar la prueba escrita y posteriormente una prueba oral de 10 minutos, respetado siempre el carácter eliminatorio de la prueba escrita.

D) Dibujo. En la opción Economía y orientación Biológica:

1°) los estudiantes que cumplan con los requisitos para la eximición después de la Primera Prueba Parcial en julio-agosto, y no mantengan un promedio de calificación mínima de 7 en la segunda parte del curso, deberán rendir la Segunda Prueba Parcial como en el resto de las asignaturas.

2°) los estudiantes que hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial una calificación de 6 o superior, y alcancen un promedio general mínimo de 7 al finalizar la segunda parte del curso, no deberán rendir la Segunda Prueba Parcial. El tribunal evaluará los trabajos realizados durante el curso y promediándolos con la calificación de la Primera Prueba Parcial, emitirá el fallo correspondiente.

3°) En los dos casos anteriores, los trabajos realizados durante el curso no deben ser menos del 75% de los propuestos por el docente.

requisitos para la eximición después de la Primera Prueba Parcial, en julio-agosto para los anuales y mayo para los Semestrales, y no mantengan un promedio de calificación mínima de siete (7) en la segunda parte del curso, deberán rendir la Segunda Prueba Parcial como en el resto de las asignaturas.

2°) los/las estudiantes que hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial una calificación de seis (6) o superior, y alcancen un promedio general mínimo de siete (7) al finalizar la segunda parte del curso, como Segunda Prueba Parcial presentarán ante el Tribunal la carpeta de los trabajos elaborados durante el curso. Estos trabajos no podrán ser menos del 75% de los propuestos por el/la docente. El Tribunal evaluará los mismos, y promediándolos con la calificación de la Primera Prueba Parcial, emitirá el fallo correspondiente.

REFERENTE A LAS SALAS DOCENTES

Art. 51. En atención a la flexibilidad propia del Plan, los docentes de cada establecimiento se reunirán con una frecuencia bimensual en Salas Generales y/o por asignaturas a los efectos de:

pronunciarse en lo concerniente al plan de estudio y a esta reglamentación, en los aspectos relativos a la instrumentación y adaptación, siempre que lo considere pertinente

REFERENTE A LAS SALAS DOCENTES

Art. 61. Los/las docentes y el Equipo de Dirección de cada establecimiento se reunirán obligatoriamente en Salas Generales y/o por asignatura, como mínimo en las siguientes instancias:

1) Previo a la fecha de inicio de los cursos fijada por el Consejo, con la finalidad de:

- a) informar acerca del Plan y del Reglamento que lo regula y su aplicación;
- b) establecer la orientación de los cursos

definir programas mínimos, estructurar y ajustar las planificaciones, dentro de las orientaciones de la Inspección Docente, siempre que esta tenga conocimiento profundo de las características del establecimiento y de los alumnos

establecer la orientación de los cursos y de las pruebas de evaluación a las características del establecimiento

acordar las pautas para las distintas instancias de evaluación

delimitar estrategias mínimas a aplicar en las horas de apoyo, supeditándolas a la evolución y el proceso de este recurso didáctico

coordinar actividades en los laboratorios y fuera de aula

generar instancias que permitan planificar la elaboración y el uso del material didáctico

procurar la actualización permanente de todos los integrantes del Centro

propiciar, en acuerdo con el equipo de dirección, la participación efectiva de parte de los estudiantes.

Art. 52. Los miembros de la Sala deben oír y emitir opinión sobre las cuestiones planteadas por los alumnos en todo lo relativo a sus derechos y deberes, atendiendo sobre todo a los principios de equidad y justicia.

Art. 53. Se debe procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa e incentivar a que realicen sus aportes.

Art. 54. Los temas tratados y las conclusiones emergentes de las Salas se registrarán en actas labradas a esos efectos. Dichas actas serán rubricadas por todos los participantes de la Sala y entregadas para su archivo, hasta la finalización del año lectivo.

Las Inspecciones Docentes y Direcciones deberán considerar estas actas como un elemento más para evaluar la actuación de los profesores, así como las características de la coordinación y los niveles de exigencia planteados en la asignatura.

atendiendo a las características del Centro y del estudiantado en el marco de este reglamento.

c) definir programas mínimos, estructurar y ajustar las planificaciones, dentro de las orientaciones de la Inspección Docente.

d) acordar estrategias mínimas a aplicar en las horas de apoyo, que fortalezcan el desarrollo de las competencias básicas de todo proceso de aprendizaje.

2) Al inicio del Cronograma de las Primeras Pruebas Parciales con la finalidad de:

a) evaluar a la fecha el estado de los cursos y eventualmente replanificar los mismos.

b) acordar las pautas específicas para estas instancias de evaluación en lo referente a la forma y, en lo posible, a los contenidos, contemplando los acuerdos establecidos en la Sala Inicial.

3) Al comienzo del período de las Pruebas Finales con Tribunal con el fin de:

a) Elaborar propuestas de Pruebas.

4) Sala Final de Evaluación con posterioridad a la finalización de los cursos a los efectos de:

a) Procurar la actualización permanente de todos los integrantes del Centro.

b) Propiciar la participación efectiva de parte de los/as estudiantes.

c) Coordinar actividades de carácter extracurricular tendientes a reforzar la Institución como centro cultural, más allá de los saberes disciplinares.

Art. 62. Los miembros de la Sala deben oír y emitir opinión sobre las cuestiones planteadas por los/as estudiantes en todo lo relativo a sus derechos y deberes.

Art. 63. Se debe procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa e incentivar a que realicen sus aportes.

Art. 64. Los temas tratados y las conclusiones emergentes de las Salas se registrarán en Actas labradas a esos efectos.

Dichas actas serán rubricadas por todos los participantes y entregadas para su archivo, hasta la finalización del año lectivo.

Las Inspecciones Docentes y Direcciones deberán considerar estas Actas para tomar conocimiento de los acuerdos alcanzados en lo concerniente a la Evaluación y al cumplimiento de programas mínimos, como un elemento más para evaluar la actuación de los profesores.

ANEXO 3

**ANEP
CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
BACHILLERATO PARA ESTUDIANTES ADULTOS Y/O JÓVENES CON
CONDICIONAMIENTOS LABORALES
REFORMULACIÓN 2009
"MARTHA AVERBUG"**

ÍNDICE

Introducción

I Alcances del presente Reglamento

II Normas Generales de procedimiento aplicables

III Organización de los cursos

IV Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado

V Evaluación de las asignaturas

VI Calidades

VII Pruebas Finales – Exámenes

VIII Condiciones particulares de las diversas asignaturas

IX Cursos Libre-Asistido

X Referente a las Salas Docentes

XI Referente a los Estudiantes

Anexo 1- Anexo 2 (Procedimientos)

Anexo 3 (Cursos anuales: cargas horarias semanales de asignaturas)

Anexo 4 (Cursos semestrales: cargas horarias semanales de asignaturas)

Anexo 5 (Cursos libre-asistido: implementación)

Anexo 6 (Cursos de nivelación: implementación)

**BACHILLERATO PARA ESTUDIANTES ADULTOS Y/O JÓVENES CON
CONDICIONAMIENTOS LABORALES - REFORMULACIÓN 2009
"MARTHA AVERBUG"**

Introducción

En el año 1994 a instancias del colectivo docente del Liceo No. 1 de Montevideo liderado por la **Profesora Martha Averbug**, se diseña una propuesta educativa que intenta dar respuestas a la problemática de adultos y jóvenes con condicionamientos

laborales. Se estima oportuno mencionar algunos aspectos de la fundamentación establecida en esa circunstancia y que mantienen vigencia:

El sistema de educación de adultos es el que puede hacer posible y efectivo el principio de educación a lo largo de toda la vida.”;

Es preciso disponer de un completo modelo y sistema de educación de adultos que asegure el derecho de todos al acceso a la educación y a la formación que mejore y actualice las cualificaciones de hombres y mujeres.

Un currículo integral e integrador con calidad de educación de adultos debe contar con determinados requisitos como ser: abierto, flexible, modular, en ocasiones adaptado y otras veces específico, respondiendo a los ideales de una sociedad democrática.”

La experiencia se aplica en forma piloto en algunos centros del país, aprobándose en el año 2003 la Circular 2560 que configura su marco regulatorio actual. El Consejo de Educación Secundaria creó una comisión encargada de realizar el seguimiento y evaluación de la misma. Asimismo se crea una comisión en el seno de la ATD, con similares cometidos.

En el año 2006 se autoriza la implementación de la modalidad libre-asistido que se fundamentaba así:

Esta modalidad busca garantizar a quienes hoy se ven obligados a rendir exámenes libres, las oportunidad de aprobar cursos, especialmente a aquellos imposibilitados de acceder a apoyos extra – liceo, capaces de otorgar los soportes cognoscitivos sustantivos y procedimentales imprescindibles para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y rendir exámenes en carácter de libre con posibilidades ciertas de aprobación.”

Corresponde señalar que la implementación de la propuesta, a lo largo de estos años, ha generado una rica experiencia en los centros en que se aplicó, en el colectivo de estudiantes, docentes y funcionarios.

Desde el conjunto de los diversos aportes se establece la revisión y actualización del marco regulatorio.

ALCANCES DEL PRESENTE REGLAMENTO

Art. 1. Las disposiciones del presente reglamento se aplican a los Cursos de Bachillerato impartido dentro de la competencia del Consejo de Educación Secundaria para estudiantes adultos y con condicionamientos laborales.

Art. 2. Se divide en tres Secciones, las relativas a las normas generales de procedimiento aplicables, las que establecen la organización de los Cursos y las del Régimen de Evaluación y Pasaje de grado con las distintas modalidades que los caracterizan.

SECCIÓN PRIMERA

NORMAS GENERALES DE PROCEDIMIENTO APLICABLES

Art. 3. Las inscripciones se efectuarán de acuerdo al siguiente régimen:

- a) Los estudiantes que mantengan más de cuatro asignaturas pendientes de aprobación del curso inmediato anterior, no podrán registrar su inscripción, salvo casos de excepcionalidad dispuesta por el CES., que serán canalizados a través de las Direcciones liceales.
- b) Será admitida la inscripción simultánea en orientaciones u opciones diferentes bajo las siguientes condiciones:
 - deberán cursarse en el mismo establecimiento.
 - las asignaturas revalidables de igual contenido programático podrán cursarse en otra orientación u opción, de acuerdo al horario de la misma que más se adecue a las necesidades del alumno.

Estas condiciones sólo quedarán supeditadas a las estructuras horarias de los grupos establecidos por el instituto y los cupos correspondientes.

Art. 4. Instancias de la inscripción:

Previa información de los cursos a los interesados: (objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Proyecto, etc.), asesoramiento y orientación, se realizará la inscripción administrativa.

Art. 5. La inscripción a nivel de los cursos de Bachillerato se efectuará por asignatura, pudiendo el alumno registrar la misma en cursos de diferentes orientaciones y/o niveles.

Art. 6. Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos-asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades

Art. 7. Los estudiantes que se inscriban para cursar todas las asignaturas de un curso son integrados a los grupos-asignatura por el Centro.

Art. 8. Para que pueda cumplirse lo establecido en los artículos 6 y 7, el Centro debe llevar un control de cupos por grupo-asignatura. Cuando el estudiante elija lo puede hacer siempre que no se excedan los cupos preestablecidos.

SECCIÓN SEGUNDA

ORGANIZACIÓN DE LOS CURSOS

Art. 9. Los cursos presenciales se organizan en forma **anual** y/o **semestral**. Los cursos **Libre-Asistido** en forma **cuatrimestral**.

Los cursos semestrales se implementarán de Marzo a Julio y de Julio a Noviembre. de acuerdo a la realidad de cada centro educativo y a lo autorizado por el Consejo de Educación Secundaria.

De acuerdo a la extensión de los cursos se detalla la carga horaria semanal de cada asignatura en los ANEXOS 3, 4 Y 5.

Distribución horaria:

Art. 10. El currículo de cada curso se distribuye de lunes a viernes con un máximo de 7 clases por día, de 30 minutos de duración cada una. Para la organización horaria de cada asignatura se mantiene el criterio de concentración y menor frecuencia semanal posible. Se estructura preferentemente en forma de módulos de 2 ó 3 unidades horarias por día en los cursos anuales y hasta en 5 unidades horarias en los cursos semestrales.

Art.11. En la carga horaria correspondiente a los cursos presenciales, anuales o semestrales, de cada asignatura (anexos 3 y 4) se establece una distinción entre:

- a) Horas Pizarrón - aquellas horas en las que se desarrollan los contenidos programáticos de la asignatura, según programas oficiales. La asistencia a estas horas tiene carácter obligatorio.
- b) Horas de Apoyo - aquellas horas en las que resulta imprescindible que el docente realice un cambio en la metodología a emplear, que tienda a la optimización de los logros del aprendizaje, en una concepción de educación para adultos. Se trabajará en forma personalizada atendiendo las demandas y requerimientos de los estudiantes

Estas horas no son computables a efectos del cálculo de inasistencias.

Cursos de Nivelación:

Art. 12. Durante una semana, antes del comienzo de los cursos presenciales, se implementarían, de acuerdo a la realidad de cada Centro, cursos de nivelación intensivos en: Matemática, Comprensión - Producción de Textos e Idiomas, por ser áreas de carácter instrumental (anexo 6).

Después de finalizada la nivelación, se aplicaría una prueba evaluatoria.

El diseño de la nivelación y su evaluación será elaborado por las Salas Docentes.

Planificación de los Cursos:

Art.13. Al comienzo de cada curso cada asignatura realizará una Introducción que se extenderá una semana. Finalizada ésta y mediante evaluación oral, escrita en el aula o a domicilio, el/la docente podrá:

1. ajustar la planificación del curso a las características del grupo.
2. estimular la reflexión del estudiante acerca de las aptitudes, conocimientos y destrezas adquiridos como instrumento eficaz para el aprendizaje en el curso que inicia.

SECCIÓN TERCERA

REGLAMENTO DE EVALUACIÓN Y PASAJE DE CURSO

De las modalidades:

Art. 14. Los estudiantes pueden cursar en las modalidades **presencial** (cursos anuales o semestrales), **semipresencial**(cursos anuales) y **Libre-Asistido** (cursos cuatrimestrales) por asignatura.

- En los dos primeros casos, luego de cumplidas las diferentes instancias de evaluación del curso, podrán resultar Eximidos, Reglamentadas o Libres.
- En el caso de Libre-Asistido podrán resultar Libre-Asistido Eximido (LAE) o Libre-Asistido no Eximido (LANE).

Art.15. La modalidad Libre-Asistido se plantea para estudiantes que no pueden mantener una asistencia regular y en la cantidad requerida en los cursos presenciales y semipresenciales, por lo que se reduce la carga horaria de las clases. El docente-tutor los asistirá además a distancia según se establece en el Capítulo IX y su implementación en Anexo 5.

De las inasistencias:

Art. 16. Los alumnos que cursan la modalidad presencial anual deberán tener menos del 20% de inasistencias de las horas pizarrón que se debieron dictar y en la presencial semestral deberán contar con menos del 30% de inasistencias.

Art. 17. Los alumnos que cursan la modalidad semipresencial anual no deberán superar el 50% de inasistencias de las horas pizarrón que se debieron dictar.

Art. 18, De las clases de apoyo según Modalidad:

- Los estudiantes que se inscriben en la modalidad presencial tendrán la posibilidad de pasar a la modalidad semipresencial por asignatura, sólo en los cursos anuales, en la segunda quincena de agosto.
- A partir del mes de agosto hasta noviembre inclusive, por los menos una unidad horaria mensual de las clases de apoyo de la asignatura, deberá ser dedicada específicamente a dichos alumnos.
- También recibirán un apoyo complementario de dos unidades horarias, después de la finalización de los cursos y antes de la Prueba Parcial o Total.

EVALUACIÓN DE LAS ASIGNATURAS

Art. 19. El régimen de evaluación del estudiante deberá tomar en cuenta las características de la Educación de Adultos que se especifican en los fundamentos del plan, jerarquizando para ello las cuatro instancias que se detallan.

Se propiciará, asimismo, la evaluación permanente de contenidos y procesos a través de diversas estrategias elaboradas por los docentes de cada asignatura.

Art. 20. El diseño de evaluación específico para cada asignatura será elaborado por las Inspecciones Docentes en acuerdo con las Salas Docentes.

Art. 21. El diseño de evaluación de las distintas asignaturas requiere de:

- criterios de evaluación formativa y sumativa
- criterios mínimos de suficiencia
- características de las diversas instancias de las pruebas y/o exámenes

De las instancias evaluativas

1. La Primera Prueba Sumativa se realizará según las siguientes pautas:

- En los cursos anuales se realizará en el mes de mayo.
- En los cursos semestrales se realizará en abril, para el 1er. Semestre y en agosto para el 2º Semestres.

Las pruebas escritas son de dos unidades horarias de duración y se realizan, según calendario prefijado, en lo posible, una por día.

Durante su realización y según resuelva la Sala General Docente, se podrán suspender los cursos regulares.

2. Primera Prueba Parcial:

- En los cursos anuales, la primera Prueba Parcial se realizará en la segunda quincena de julio.
- En los cursos semestrales, la del 1er. Semestre se realizará en el mes de mayo y, la del 2º semestre, en setiembre.

Consistirá en un trabajo escrito cuyos contenidos temáticos serán los de la primera parte del curso, comprendiendo por ella desde el inicio del curso a la fecha de realización de la prueba. La duración de la misma es de tres unidades horarias de clase.

Durante este período de pruebas parciales, se suspenderán los cursos regulares.

Se confeccionará, centralmente, un Calendario que establezca horarios de Clases de Apoyo y de Prueba

3. Primera Prueba Parcial – Complemento: Los alumnos que hubieren obtenido calificación 4 ó 5 en la Primera Prueba Parcial, tienen la posibilidad de realizar una Prueba Parcial Complementaria en un plazo no mayor a 10 en los cursos semestrales, o 20 días en los anuales después de haberse realizado la devolución de la misma.

4. Segunda Prueba Sumativa:

Para los cursos anuales se realizará durante la primera quincena del mes de octubre y, para los semestrales, será en el transcurso del último mes del curso. Se propondrán preferentemente trabajos escritos externos.

En este período se continúa con los cursos regulares.

5. Segunda Prueba Parcial (para **eximidos de 1º año de Bachillerato**) :

Se realizará durante la última quincena o la última semana del curso, según el curso sea anual o semestral respectivamente.

La prueba versará sobre los contenidos tratados en la segunda parte del curso (desde la Primer Prueba Parcial a la finalización del curso).

La duración de la misma es de tres unidades horarias.

6. Segunda Prueba Parcial (para **eximidos de 2º y 3º año de Bachillerato**):

Se realiza al finalizar los cursos, ante Tribunal de la asignatura.

La prueba versará sobre los contenidos tratados en la segunda parte del curso (desde la Primer Prueba Parcial a la finalización de los cursos).

La duración de la misma es de tres unidades horarias.

7. Prueba Total (para Reglamentados)

Se realiza al finalizar los cursos, ante Tribunal de la asignatura.

La prueba versará sobre los contenidos tratados en la primera y segunda parte del curso.

La duración de la misma es de cuatro unidades horarias.

Art. 22. El alumno que, por causa debidamente justificada estuviera impedido de realizar alguna de las pruebas en la fecha prevista, tendrá derecho a otra oportunidad a convenir con el docente o con la Secretaría Liceal en caso de prueba final-examen.

Art. 23. Todos los calendarios de pruebas serán confeccionados centralmente, por la Secretaría Liceal.

Art. 24. Al finalizar los cursos, el docente establecerá el nivel de aprovechamiento alcanzado por el alumno durante el curso, para determinar las condiciones de la evaluación final.

En este marco, los docentes deberán evaluar, calificar y determinar la calidad y el tipo de la prueba final-examen que rendirá el alumno, en los cinco períodos ordinarios, todo lo que se registrará en el respectivo Libro del Profesor.

Art. 25. La Secretaría liceal deberá disponer de las calificaciones, inasistencias y calidades finales en la Planilla Acta de Resultados que signarán los docentes del grupo-asignatura.

Art. 26. Los docentes impartirán la totalidad del programa de la asignatura, jerarquizando de acuerdo a las pautas establecidas en los mismos y a los acuerdos alcanzados en las salas. En caso de no haberlo cumplido deberá consignar en el Libro del Profesor las razones que mediaron para ello, estando obligados a desarrollar el núcleo básico mínimo del programa de la asignatura, según establece el Artículo 52.2.

El cumplimiento de esta disposición será controlado por las Inspecciones respectivas.

Art. 27. Las Pruebas versarán sobre la totalidad de los contenidos programáticos trabajados en el curso, respetando siempre el Núcleo básico mínimo acordado para cada asignatura, siguiendo las orientaciones de la Inspección Docente y ajustándose

a las pautas incluidas en el programa respectivo, sin perjuicio de lo establecido en el Art. 29.

Art. 28. Previo a la realización de la primera Prueba Parcial y de las Pruebas Finales-exámenes del período julio y noviembre-diciembre, los docentes impartirán clases de apoyo sobre los contenidos programáticos objeto de la evaluación.

CALIDADES

Art. 29. EXIMIDOS. Eximen la primera parte del curso aquellos estudiantes que:

- a) no superen los topes de inasistencias previstos, según la modalidad en que estén cursando.
- b) hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, calificación mínima de seis (6) y un promedio general de actuación de seis (6), para 1º de Bachillerato y de siete (7) para 2º y 3º de Bachillerato.

En este promedio se deberá incluir la Primera Prueba Parcial o el Complemento.

c) Esta calificación podrá obtenerse:

- 1º) con el promedio de actuación después de la primera Prueba Parcial, o
- 2º) con el promedio de actuación de todo el curso.

La calidad de Eximido permite rendir en la Segunda Prueba Parcial sólo sobre los contenidos trabajados con posterioridad a la Primera Prueba Parcial.

Art. 30. REGLAMENTADOS. Obtienen la Calidad de Reglamentado aquellos estudiantes que:

- a) no superen los topes de inasistencias previstos, según la modalidad que estén cursando.
- b) no estén comprendidos en las condiciones expresadas en el artículo anterior.

La calidad de Reglamentado permite rendir la Prueba Total sobre los contenidos programáticos trabajados en el curso (primera y segunda parte).

Art. 31. PROMOVIDOS (sólo para 1º año de Bachillerato). Promueven todo el curso de la asignatura, aquellos estudiantes que:

1. no superen los topes de inasistencias previstos, en la modalidad que estén cursando.
2. hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial y en la Segunda Prueba Parcial una calificación

mínima de seis (6) y un promedio general de actuación al finalizar el curso de seis (6).

El estudiante que cumpla con las condiciones precedentes resultará promovido, y mantendrá esta calidad, aunque tenga pendiente de aprobación la asignatura correlativa de 3º de Ciclo Básico.

Art. 32. LIBRES. Tendrán la calidad de libres aquellos estudiantes que superen los topes de inasistencias previstos, en cualquiera de las modalidades que cursen.

El estudiante libre rendirá examen sobre la totalidad de los contenidos previstos en los programas oficiales de cada asignatura, de acuerdo a las pautas establecidas por la Inspección correspondiente.

PRUEBAS FINALES – EXÁMENES

Art. 33. Esta instancia de evaluación se realiza ante un tribunal de la asignatura, integrado por tres miembros como mínimo, debiendo ser uno de ellos (salvo razones fundadas) el profesor que dictó el curso.

Art. 34. El estudiante mantendrá la condición obtenida en el curso durante los cinco períodos ordinarios siguientes a la culminación del mismo. Aquellos períodos que se habiliten por resolución del CES y en carácter extraordinario, no se sumarán a los anteriores

Art.35. Para rendir la Segunda Prueba Parcial, Prueba Total o Examen Libre de una asignatura, deberá haberse aprobado la correlativa anterior.

Art. 36. La calificación mínima de aprobación de la prueba final-examen es de 6 (seis). Para la emisión del fallo de la prueba final-examen se debe tener en cuenta la actuación del estudiante durante el curso, siempre que la misma sea igual o superior a 6 (seis).

Art. 37. En los casos en que se obtenga calificación 5 en la Prueba final-examen (2a. Prueba Parcial o Total) y la actuación durante el curso sea realmente suficiente, el Tribunal ponderará la naturaleza de la insuficiencia para determinar si puede ser compensada por el Promedio de actuación del curso.

Art. 38. La aprobación de cada asignatura se registrará por el procedimiento establecido en el Art. 24 con las características referidas en los Artículos 21 y 27 del presente reglamento.

Art. 39. Los períodos de pruebas finales-exámenes para alumnos presenciales y semipresenciales en calidad de eximido o reglamentado, serán:

Para quienes cursaron en el 1er. Semestre:

- julio
- setiembre (sólo para quienes cursaron en 1er. Semestre)
- noviembre-diciembre
- febrero
- julio

Para quienes cursaron en el 2do. Semestre y Anual:

- noviembre-diciembre
- febrero
- julio
- noviembre-diciembre
- **febrero**

Art. 40. La duración de las pruebas de examen se computa en horas reloj estableciéndose como mínimo

- para estudiantes Eximidos de la primera parte del curso, 1 hora 30 minutos
- para estudiantes en calidad de Reglamentados (Pruebas Totales), 2 horas.
- para los estudiantes Libres, 3 horas.

La duración básica de las pruebas de examen es prorrogable hasta en un tercio de la misma.

Los tribunales deberán adecuar las propuestas al tiempo disponible para su realización.

Las pruebas finales-exámenes con dos instancias, se realizarán, preferentemente, en dos días hábiles consecutivos.

CONDICIONES PARTICULARES PARA LAS DIVERSAS ASIGNATURAS

Art. 41. Las pruebas de cada asignatura se efectuarán de acuerdo a las resoluciones de la Sala correspondiente, teniendo como base las pautas que se detallan a continuación:

A) Matemática. En atención a que el curso es de carácter teórico-práctico se proponen dos pruebas escritas. Ambas constarán de dos ejercicios; en la primera, estarán basados en los contenidos programáticos de la primera parte del curso, y la segunda, en la segunda parte del mismo.

Se distingue que:

1°) los estudiantes Eximidos deberán trabajar en los dos ejercicios últimos y se considerará aprobado a aquel que alcance el grado de suficiencia, a juicio del Tribunal, en uno de los dos ejercicios.

2°) los estudiantes Reglamentados deberán trabajar en los cuatro ejercicios. Se considerará que ha aprobado aquel estudiante que a juicio del tribunal, alcance la suficiencia, en uno de los ejercicios de la primera Prueba y en uno de los de la segunda Prueba.

3°) Los estudiantes reglamentados que alcancen la suficiencia en la primera Prueba (los dos primeros ejercicios), y no así en la segunda prueba, pasarán a la calidad de Eximidos, en los restantes períodos en que mantiene la reglamentación. Este cambio de calidad se registra en una nueva planilla que firmará el docente del curso y el funcionario responsable. Deberá constar también en la Fórmula 69.

4°) Los estudiantes libres deberán trabajar en los cuatro ejercicios mencionados más uno extra que se propondrá a tal efecto, y se considerará aprobado el examen si el estudiante culmina con suficiencia, a juicio del tribunal, tres de los cinco ejercicios.

B) Asignaturas con práctica de laboratorio. La Segunda Prueba Parcial, así como la Prueba Total, tendrán características teórico-prácticas. Se evaluará en forma escrita, mediante la exposición de temas del curso teórico y preguntas relativas al fundamento de algunas de las prácticas trabajadas y al tratamiento de datos experimentales, los contenidos de la segunda parte o de la totalidad del curso según corresponda.

C) Idiomas. La Segunda Prueba Parcial o Prueba Total consistirá en una prueba escrita y una posterior prueba oral según las calidades y calificaciones que se detallan:

1°) Cualquiera sea la calidad del estudiante, la prueba escrita será eliminatoria si la calificación es 3 o inferior.

2°) Los estudiantes eximidos que obtengan una calificación de 7 o superior en la prueba escrita, aprobarán con la calificación que resulte de promediar la calificación de la Prueba con la del curso.

3°) Los estudiantes eximidos que obtengan una calificación de 4, 5 o 6 en la prueba escrita, deberán rendir una prueba oral de una duración de 10 minutos.

4º) Los estudiantes que rinden en calidad de reglamentados (prueba total) o libres, deberán efectuar la prueba escrita y posteriormente una prueba oral de 10 minutos, respetando siempre el carácter eliminatorio de la prueba escrita.

D) Dibujo. En la opción Economía y orientación Biológica:

1º) los estudiantes que cumplan con los requisitos para la eximición después de la Primera Prueba Parcial en julio-agosto, y no mantengan un promedio de calificación mínima de 7 en la segunda parte del curso, deberán rendir la Segunda Prueba Parcial como en el resto de las asignaturas.

2º) los estudiantes que hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial una calificación de 6 o superior, y alcancen un promedio general mínimo de 7 al finalizar la segunda parte del curso, no deberán rendir la Segunda Prueba Parcial. El tribunal evaluará los trabajos realizados durante el curso y promediándolos con la calificación de la Primera Prueba Parcial, emitirá el fallo correspondiente.

3º) En los dos casos anteriores, los trabajos realizados durante el curso no deben ser menos del 75% de los propuestos por el docente.

E) La evaluación, para los estudiantes que cursan la modalidad semipresencial tendrá las mismas exigencias que la de los presenciales, agregándose, a criterio de la Sala de la Asignatura y del Tribunal una pregunta complementaria. La finalidad de ésta será que el estudiante demuestre que pudo alcanzar por sí mismo, los conocimientos exigidos para la aprobación del curso. En este caso se extendería la duración de la prueba en 30 minutos.

F) Para todas las asignaturas, sólo en caso de dudas, al emitir el fallo de la Segunda Prueba Parcial (para eximidos) o Prueba Total, se habilitará una instancia de prueba oral, complementaria de la parte escrita que resultare dudosa.

Art. 42. El Tribunal advertirá a quien fuera sorprendido copiando o fraguando la prueba, se le invalidará su trabajo y el fallo correspondiente será "No aprobado Art. 42" (sin calificación numérica), y se hará acreedor a las sanciones correspondientes, si así lo evalúa el Tribunal en acuerdo con el Equipo de Dirección.

CURSOS LIBRE-ASISTIDO

Este tipo de curso y modalidad tiene la finalidad de amparar a estudiantes adultos que a raíz de las condiciones socio-familiares y laborales no están posibilitados de asistir a clase pero quieren reinsertarse para culminar sus estudios secundarios y les asiste el derecho. Se atenderá, particularmente, la complejidad

que supone el proceso de enseñanza y aprendizaje de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales y/o de salud.

Esta modalidad integra estrategias de educación a distancia, con encuentros del estudiante con el docente tutor, periódicos y razonablemente espaciados (Art. 46). Ello permite la flexibilidad en el ritmo del aprendizaje, potenciando la personalización de la enseñanza.

Brinda la posibilidad de culminar los estudios secundarios a ex alumnos que cursaron Segundo Ciclo por otros planes, y que aún mantienen asignaturas pendientes de aprobación.

Se crean grupos-asignatura de acuerdo a la demanda de los estudiantes. De acuerdo a ésta, a la situación de cada Centro y a las necesidades sociales contextualizadas, podrán generarse dos cursos cuatrimestrales de esta modalidad en el año.

Art. 43. El docente-tutor debe realizar una orientación pedagógica y entregar bibliografía así como ejercicios, situaciones problemáticas, etc. que puedan apoyar al estudiante a transitar su propio camino de aprendizaje y descubrir, en el caso de que las hubiere, dificultades y dudas para que el alumno plantee en las instancias presenciales y principalmente de consultoría.

Art. 44. Los programas correspondientes a cada curso son los vigentes, considerando las pautas de las Inspecciones de asignatura y los acuerdos de las salas correspondientes.

Art. 45. El curso cuatrimestral tiene una carga horaria de 40 horas correspondientes a los encuentros presenciales con el docente-tutor, organizadas semanal o quincenalmente y espacios de consultoría en el Centro con una frecuencia semanal (**Anexo 5**).

En algunas asignaturas (Matemática y otras con práctico de laboratorio), por las dificultades específicas que presenta el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina, se puede aumentar la carga horaria presencial hasta 70 horas.

Art. 46. La evaluación se rige de acuerdo a las normas generales establecidas en cuanto a la posibilidad de eximición, pero contemplando las especificidades de este tipo de curso.

La Primera Prueba Parcial (calendario central) se realizará a mitad del curso, considerando a los alumnos que cursan más de una asignatura, para evitar la cercanía de las mismas.

Al finalizar los cursos, la Segunda Prueba Parcial o Total (Prueba final-Examen) se realizará con Tribunal y uno de los docentes deberá ser, salvo razones fundadas, el docente-tutor del curso.

Art. 47. CALIDADES:

1. Libre Asistido Eximido (LAE):

Eximen la primera parte del curso aquellos estudiantes que:

a) no superen el 30% de inasistencias de las horas trabajadas en los encuentros presenciales. Dadas las características de estos alumnos con dificultades de asistencia, se podrá flexibilizar este porcentaje, si se compensan las inasistencias en los horarios de consultoría.

b) hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, calificación mínima de seis (6) para 1º, 2º y 3º año de Bachillerato .

2. Libre Asistido No Eximido (LANE):

No eximen la primera parte del curso aquellos estudiantes que hayan cumplido con el requisito de asistencia (que distingue esta modalidad), y no hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, una calificación mínima de seis (6) en 1º, 2º y 3º año de Bachillerato

Art. 48. Los períodos de Pruebas Finales-Exámenes para los alumnos libre-asistidos en calidad libre asistido eximido (LAE) y libre asistido no eximido (LANE), son:

- Julio
- Setiembre
- Noviembre-diciembre
- Febrero
- Abril

La calidad se mantiene por cinco períodos y el orden será de acuerdo a la fecha que **finalice el curso cuatrimestral.**

Art. 49. La prueba final-examen consta de:

1. Una prueba escrita obligatoria. El docente-tutor hará la propuesta de evaluación, coordinando adecuadamente con las salas respectivas, de acuerdo a la instrumentación del curso y la actuación del estudiante, en base a la totalidad del programa (menos la primera parte si es eximido).

2. Una prueba oral que el tribunal, conforme a los criterios generales de evaluación fijados por las salas de asignatura, juzgará como alternativa válida en casos que surjan dudas en la producción del estudiante.
3. Como otra alternativa evaluativa a tener en cuenta por las salas y según las características de cada asignatura, se recomienda la presentación de un trabajo escrito de corte investigativo personal y su defensa oral ante el Tribunal. Este trabajo será elaborado en base a una serie de temas propuestos por el docente-tutor y en relación a los contenidos programáticos correspondientes.

Art. 50. El estudiante que habiéndose inscripto, no asista, de no mediar una justificación documentada de las razones de su abandono, perderá el derecho a cursar en esta modalidad el curso siguiente.

REFERENTE A LAS SALAS DOCENTES

Art. 51. En atención a la flexibilidad propia del Plan, los docentes de cada establecimiento se reunirán con una frecuencia bimensual en Salas Generales y/o por asignaturas, a los efectos de:

- pronunciarse en lo concerniente al plan de estudio y a esta reglamentación, en los aspectos relativos a su instrumentación y adaptación, siempre que lo considere pertinente.
- definir programas mínimos, estructurar y ajustar las planificaciones, dentro de las orientaciones de la Inspección Docente, siempre que ésta tenga conocimiento profundo de las características del establecimiento y de los alumnos.
- establecer la orientación de los cursos y de las pruebas de evaluación a las características del establecimiento.
- acordar las pautas para las distintas instancias de evaluación.
- delimitar estrategias mínimas a aplicar en las horas de apoyo, supeditándolas a la evolución y el proceso de este recurso didáctico.
- coordinar actividades en los laboratorios y fuera de aula.
- generar instancias que permitan planificar la elaboración y el uso del material didáctico.
- procurar la actualización permanente de todos los integrantes del Centro.
- propiciar, en acuerdo con el equipo de dirección, la participación efectiva de parte de los estudiantes.

Art. 52. Los miembros de la Sala deben oír y emitir opinión sobre las cuestiones planteadas por los alumnos en todo lo relativo a sus derechos y deberes, atendiendo sobre todo a los principios de equidad y justicia.

Art. 53. Se debe procurar la participación en las Salas Generales de los funcionarios del Centro, con la finalidad de involucrar a todos los actores en la tarea educativa e incentivar a que realicen sus aportes.

Art. 54. Los temas tratados y las conclusiones emergentes de las Salas se registrarán en actas labradas a esos efectos.

Dichas actas serán rubricadas por todos los participantes de la Sala y entregadas para su archivo, hasta la finalización del año lectivo.

Las Inspecciones Docentes y Direcciones deberán considerar estas actas como un elemento más para evaluar la actuación de los profesores, así como las características de la coordinación y los niveles de exigencia planteados en la asignatura.

REFERENTE A LOS ESTUDIANTES

Art. 55. Se promoverá la creación de un Centro de Estudiantes para mejorar la gestión.

Art. 56. Se habilitará la participación de los estudiantes, a través de reuniones periódicas de los interesados y, en lo posible, de dos reuniones generales anuales, con el fin de recabar sus opiniones y aportes al proceso de reflexión de la experiencia del proyecto.

Esta información se volcará en las Salas Generales de Docentes, y las opiniones y propuestas que emanen de los estudiantes se tomarán especialmente en cuenta, en la medida que son los destinatarios de los actos pedagógicos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de este plan de educación de adultos.

Art. 57. Deróganse las Circulares 2420, 2423, 2543 y 2560 y toda otra disposición que se oponga al presente reglamento.

PROCEDIMIENTOS

CONDICIONES DE APLICABILIDAD RECOMENDABLES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES.

- En caso de registrarse inscripción simultánea para cursar asignaturas correlativas, se ponderará, especialmente en diferentes tipos de cursos, la pertinencia de la misma.

- El cupo para cada grupo-asignatura se establece, según el tipo de curso.
- El cupo de los cursos libre asistido debe ser reducido, en lo posible no superior a quince (15) alumnos, según la realidad de cada asignatura y de cada Centro.

ORIENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES

Se orientará a los estudiantes, teniendo en cuenta su horario de trabajo y situación personal.

- Si tienen asignaturas previas libres, se les asesorará la conveniencia de que se inscriban en éstas, preferentemente a las del curso superior, en especial si son correlativas.
- Se actúa en esta misma línea de asesoramiento con respecto al número de asignaturas en que se inscriban, sugiriéndose un criterio realista y que valore las posibilidades para poder cursar en los diferentes tipos de cursos y cumplir con todos los requisitos de evaluación que implican.

No se recomendará la inscripción simultánea para cursar asignaturas correlativas, aunque se podrá evaluar casos particulares, especialmente en diferentes tipos de cursos, por parte del Equipo de Dirección en acuerdo con la Sala de Asignatura.

Libre asistido

Además de cumplir con todo lo preceptuado en los artículos referentes a las inscripciones, se realizará al estudiante una entrevista personalizada, que brindará elementos para asesorarlo con eficiencia en los cursos a realizar y será de gran ayuda a los docentes-tutores para la implementación del curso.

Mediante esta entrevista, también se acordará con el alumno, según los años de abandono de la asignatura, la necesidad de realizar un Curso de Nivelación antes del comienzo del curso en la asignatura Matemática y/o en cualquier otra asignatura que se considere pertinente.

Este curso de Nivelación tendrá una carga horaria presencial mínima de 12 horas.

ANEXO 4

Documento elaborado por Mesa Permanente de Estudiantes de Ciclo Básico, Setiembre 2012 “Construyendo un mejor camino hacia el futuro”.

Montevideo, 15 de setiembre de 2012

Hotel Escuela Kolping.

CONSTRUYENDO UN MEJOR CAMINO HACIA EL FUTURO

Mesa Permanente Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico

Los integrantes de la Mesa Permanente Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico proponen:

1. Que se contemple a los estudiantes de Ciclo Básico que al finalizar el curso tengan fallo en suspenso, no repitiendo el año aunque en el período de febrero deban más de tres materias y otorgándoles la posibilidad de recurrar en el próximo año las materias pendientes.
2. Agregar un período de exámenes en Diciembre para dichos estudiantes, además del ya existente en febrero.

Fundamentación:

- a) Los estudiantes que están con fallo en suspenso son aquellos que han permanecido en el sistema, o sea no han alcanzado el límite de inasistencias quedando reglamentados y además han cursado el año lo que supone que han sido evaluados y guiados por un docente. De esta manera se valoraría las materias ya aprobadas, acreditándose para el año siguiente.
- b) Nuestra propuesta tiene su fundamento en que los estudiantes que piden pase a estudios libres (alumnos que por razones varias deben dejar de concurrir al centro educativo), tienen dos períodos de exámenes diciembre y febrero y además las materias que aprueban se las van acreditando. De esta forma estaríamos valorando la asistencia y permanencia en el centro educativo de estos alumnos con fallo en suspenso.
- c) Al no repetir el año, se les estará asegurando al estudiante una continuidad en sus estudios, lo que contribuirá en un mejor desempeño como estudiantes en el futuro.
- d) Consideramos que al no repetir el año estaríamos valorando y dándole aliento, lo que influiría positivamente en el desarrollo integral como personas.

Mesa Permanente Nacional de Estudiantes de Ciclo Básico 212

XXXIV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, mayo de 2014

Comisión de Profesionalización Docente y Estatuto Docente

Presidente: Muniz, Virginia (Maldonado)

Secretarios: Conze, Gonzalo (Montevideo), de Marsilio, Irma (Durazno)

Integrantes:

Antúnez, Javier (Maldonado)	Pagés, Daniela (Montevideo)
Arambillet, Sergio (Durazno)	Rethemías, Martín (Colonia)
Aizpún, Cristina (Paysandú)	Rivero, Sebastián (Colonia)
Caballero, Ana (Lavalleja)	Rodríguez Carvalho, Isabel (Salto)
Carbone, Damián (Colonia)	Suárez, Diego (Canelones)
Da Silva, Giovanna (Salto)	Suárez, Marcelo (Salto)
De León, Raúl (Rocha)	Terra, Andrés (Flores)
González, Yenny (Rocha)	Torres, Sandra (Canelones)
Gorgoroso, Ana Laura (Lavalleja)	Viroga, Yolanda (Paysandú)
Méndez, Washington (Colonia)	Weigle, Nathalia (Maldonado)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	58	0	4	Afirmativo
Colegio Departamental	197	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO.

Se constituye esta Comisión, con la lectura del informe de la Comisión Permanente generando un espacio de discusión e intercambio. A continuación se elige al presidente y dos secretarios, conformando además la comisión de redacción.

Se invita al Prof. José Rodríguez, integrante de la Mesa Permanente, en su condición de participante en la Comisión de Profesionalización del CES, para que informe sobre el trabajo en la misma.

Se definen los temas a tratar.

Se divide el trabajo en dos subcomisiones.

LA PROFESIÓN DOCENTE AMENAZADA.

“Las nuevas concepciones han sustituido los conceptos de profesor, maestro, y maestro técnico, por el de docente-educador, quitando la referencia a la especificidad para la cual se formaron aquellos” (XXXII Asamblea Técnico Nacional Ordinaria, Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente, 2013, pp.255). Dichas concepciones revisten una impronta neo gerencial, haciendo de la educación pública el campo de experimentación de pseudo programas y planes. En este sentido se profundiza la crisis de funcionamiento del sistema, dado que no se apunta a obtener una solución estructural de los problemas. Por el contrario, se busca enmascarar las falencias con la obtención de resultados cuantificables que muestran números vacíos de significados cualitativos. La promoción del estudiantado a toda costa se ha transformado en una meta para las políticas educativas recientes, postergando una verdadera educación. Así, por ejemplo, el documento "Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB" afirma:

"El factor docente es citado permanentemente como uno de los más importantes para que los cambios se concreten y expresen en mejores modalidades de enseñanza, mejor gestión de las instituciones y mayor efectividad de los sistemas educativos."

El peso fundamental de esta responsabilidad ha recaído en Secundaria sobre el profesor. En la búsqueda de responsabilidades, se plantean “viejos nuevos roles” básicamente vaciados de contenido profesional. Por ello aparecen nuevas figuras multi-funcionales. No se trata de educar, sino de contener al estudiantado dentro de los liceos, como si por ósmosis pudieran absorber una formación académica adecuada según ya se ha planteado en la XXXII Asamblea Técnico Docente.

¿Cuál es el papel del profesor en esta concepción? Al parecer, su praxis educativa se difumina por una acción poco académica y profesional en la cual debe transmitir pseudo conocimientos que permitan incorporar destrezas, competencias, y habilidades. Aquí se presenta una contradicción fundamental, el profesor es un obstáculo para la imposición de estas concepciones de larga data que han fracasado estrepitosamente. La formación integral del profesorado es una barrera para este tipo de políticas, por ello las autoridades tienen que cambiar el perfil y el rol docente tanto en su formación, como en su labor dentro de los liceos, cosa que viene intentándose hace décadas.

En el mismo documento del CODICEN, se señala en relación a la concepción de la formación permanente los siguientes elementos: "Articular relaciones

significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos"; "participar en la gestión educativa"; "fortalecer una cultura institucional democrática"; "intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales". (Robalino, 2007).

Abogamos por la defensa de nuestra profesionalidad como actores de la educación de forma crítica y transformadora de la realidad social. Si no desarrollamos una praxis educativa liberadora, seguiremos perpetuando concepciones reproductivistas.

La intromisión del poder gubernamental ha quitado autonomía al sistema educativo, autonomía técnico-pedagógica del profesor, estableciendo mecanismos de mayor control.

En relación a esto, el discurso actual de la ANEP referente a descentralización y territorialidad, no tiene por fin, según pensamos, atender a una mayor autonomía profesional y emancipatoria, sino que por el contrario encubre intenciones de posibilitar nuevas prácticas educativas paralelas y formas de control que se producen en un nivel "micro".

Los lenguajes expresan lógicas y razones. Los actuales discursos de las autoridades se proponen suprimir la dimensión política de la educación. Cuando se ataca a los profesores sometiéndolos a roles de cuidadores obligados a retener a los alumnos, se ataca en realidad a la educación pública. El nuevo lenguaje pedagógico es un lenguaje "policíaco", ejemplo de ello son los términos: retención, deserción, etc.

Se insiste en la utilización del término **territorio**: "la extensión de tierra sobre la que se ejerce dominio, orden o control." (Núñez, 2010).

"La ciudad se degrada en territorio así como lo social cae en la suma de individuos o grupos o manadas. El mundo etológico – territorial es un mundo en el que cada vez parece haber más tribus y manadas (...) El mundo global contemporáneo es cada vez más un mundo territorial – etológico. Es un mundo que no tiene lugar para complejos procesos simbólicos de representación o de subjetivación." (Núñez, 2010)

En otras palabras no hay lugar para la educación liberadora, heredera de la modernidad. Las actuales políticas educativas promueven un docente profesional técnico, competitivo, de alto rendimiento, aplicador de didactismos; eliminando la posibilidad de que el profesor se forme desde la autonomía como crítico y transformador.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: La Profesión Docente amenazada

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	47	4	8	Negativo
Colegio Departamental	167,2	0	42	Afirmativo
Resultado Negativo				

PUNTUALIZACIONES.

A partir del Plan Uruguay Integra de la OPP, donde figuran expresiones como “desarrollo territorial inclusivo”, “participación multi-actoral” “inserción territorial” y “convivencia” se trata de llevar a cabo acciones desarticulantes del ámbito público estatal para promover la injerencia de lo privado.

La figura de los Inspectores Regionales es uno de los mecanismos de control estatal sobre los centros educativos brindando una falsa autonomía. A propósito de lo antedicho declara la Directora General, Celsa Puente:

“La expectativa es que puedan encontrarse las instituciones que están presentes en esos territorios, no solo la educación, sino todas las dependencias del Estado, y no abandonaría la chance de que instituciones privadas puedan plegarse al trabajo”. (La Diaria, Patricia Pujol y Lourdes Rodríguez, miércoles 22 de enero de 2014).

En contraposición a esto, coincidimos con los planteos de Apple: “Este proceso de liberación de los intereses de la educación del control popular y de las élites era y es un elemento fundamental en la formación del estado. El estado crece para protegerse a sí mismo y a los intereses que se autoproclaman democráticos y que él representa en respuesta a aquellos intentos de control” (1996).

Por otra parte, desde la “pseudo” formación del profesorado el Estado apunta a la regionalización. En la página del IPES, abusando de los términos curso y territorialidad, se ofrecen dos jornadas de “actualización” con la siguiente temática: Segregación Humana, Dificultades de Aprendizaje, Adolescencia y Convivencia, El cuidado del Docente.

La territorialidad es sin duda el pilar que erige una forma sofisticada de esta intromisión estatal, la que se puede constatar, por ejemplo, en el llamado a Inspectores Interinos Coordinadores Regionales, cuya función será coordinar y articular políticas que muchas veces no corresponden al sector educativo (MSP, ASSE, MGAP, Intendencias). También deberán integrar las Comisiones Departamentales de Educación, generándose así una herramienta más de propagación ideológica y control.

Rechazando la burocratización, surge la necesidad de construir, materialmente, espacios de verdadera autonomía y es justamente ahí, donde debemos trabajar desde la educación pública para desarrollarla plenamente.

La libertad de cátedra es un derecho y un valor fundamental, que nos permite formarnos en la praxis como profesionales de la educación.

Nos oponemos a educar en la cultura empresarial llevada a los liceos públicos con su lógica mercantil. La misma, promueve el individualismo, la competencia desenfrenada, la mercantilización del conocimiento, el uso de pruebas de alto impacto como la medida fundamental del aprendizaje y los valores corporativos (Giroux, 2012).

Para implementar este modelo es necesario dominar y controlar a los trabajadores de la educación en pos de la tan mentada gobernabilidad.

En el documento de CODICEN ya mencionado, se incluyen lineamientos centrales de programas que han sido rechazados por esta ATD como Promejora o la Propuesta de ajuste Curricular de Ciclo Básico 2014 que presentan la democratización del conocimiento a través de la contextualización. Si bien se permite acceder a la institución masivamente, es a cambio de un empobrecimiento en los contenidos y las exigencias académicas, reservando el conocimiento para quienes detentan el poder además de reproducir la pobreza.

El presente cuadro evidencia que existe una política reformista sistemática y continua detrás de la aparente improvisación y caos.

DESCENTRALIZACIÓN		
Documento EMB	Propuesta curricular 2014	PROMEJORA
"El mayor grado de autonomía de los subsistemas, la modernización de la gestión institucional, el fortalecimiento de la relación educativa, la profesionalización de los cuerpos docentes, entre otros, fueron algunas de las líneas de trabajo comunes que acompañaron el desarrollo de varias propuestas educativas. Una visión conjunta de dichas propuestas muestra una ruptura con una tendencia histórica hegemónica de la	Concebir el liceo como un "nodo" en este entramado, es salir del concepto de institución <i>autorreferida</i> al de institución <i>integrada</i> y a su vez integradora y promotora, desde su especificidad, de acciones que propicien sinergias dentro del territorio. Implica reconocer que las realidades sociales están instaladas en el centro porque llegan con cada estudiante, y a su vez	"...en la descentralización, hay una efectiva transferencia de autoridad que se acompaña de los recursos necesarios para cumplir con un conjunto de actividades alcanzadas por las nuevas capacidades en términos de decisión. El caso que nos ocupa constituye una descentralización por función, lo que significa traspasar algunas

<p>EMB, a saber: propuestas curriculares únicas para transitarla (...)</p> <p>Un aprendizaje significativo de este proceso, en ambos subsistemas, se relaciona con la implementación de programas en acuerdo con otras instituciones gubernamentales o de la sociedad civil que han permitido gestiones coordinadas; tal es el caso de los convenios suscritos por ANEP con INAU, el MEC o MIDES para diferentes propuestas."</p>	<p>porque el centro mismo es un escenario de relaciones que reproducen –bajo formas propias– las dinámicas de la sociedad.</p>	<p>competencias desde el centro a la periferia ..."</p>
---	--	---

CONTEXTUALIZACIÓN		
Documento EMB	Propuesta curricular 2014	PROMEJORA
<p>"La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados.</p> <p>"(...) el concepto de diversidad puede ser entendido como la posibilidad de adecuación y mediación local de un currículo único que permita su contextualización."</p> <p>"(...) generar propuestas curriculares que atiendan las diferentes formas de relacionamiento con el saber producto de los variados contextos culturales, las franjas etarias, las condiciones socio-económicas de las personas que ingresan y transitan el ciclo medio básico de educación."</p>	<p>"La capacidad de los docentes para analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas, contextualizadas en el liceo en el que se desempeñan y buscar, entre todos los actores de la comunidad educativa, las estrategias pedagógicas para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje es una clave para el impulso de cambios."</p>	<p>"Esta nueva visión supone otorgar a los centros espacios para la diversidad y la contextualización, así como para configurar un proyecto pedagógico propio, pero en consonancia con las orientaciones de política educativa y con los objetivos nacionales fijados por las autoridades."</p>

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: Puntualizaciones.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	54	0	3	Afirmativo
Colegio Departamental	187,8	15	6,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Es preocupante que se reflejen estas concepciones en el documento EMB (octubre 2013) cuando expresa: “La institución educativa que hoy día puede lograr mejores resultados es aquella que sabe preguntarse, que problematiza su realidad, que se cuestiona inteligentemente y, a partir de allí, busca alternativas de solución pues es una institución que acepta transformar las prácticas cuando advierte que las mismas no dan respuesta a los problemas que identifica.”

En su primera fase el Promejora genera un análisis de situación del liceo (autoevaluación y diagnóstico institucional) para que se identifiquen los problemas o factores de vulnerabilidad. Estos deben ser “solucionados” con la ayuda del equipo técnico, externo a las instituciones, que funciona en la órbita del CODICEN. Se enmarcan en esta misma metodología los Planes de Acción promovidos por el CES desde 2014 que son implementados por las direcciones liceales e impulsados por el “desembarco” de los inspectores.

“Se deberá incentivar que los diversos centros de enseñanza públicos y privados, puedan experimentar métodos y propuestas pedagógicas propias para responder mejor a las distintas poblaciones de estudiantes, a los distintos contextos geográficos y sociales, así como a los intereses, capacidades especiales o requerimientos particulares de los estudiantes” (Ley de Presupuesto 2010-2014, Plan PROMEJORA).

JUNTAS CALIFICADORAS.

Atendiendo a las consideraciones ya expuestas sobre la actual situación docente se plantean algunas puntualizaciones que se centran en la carrera funcional.

La profesionalización docente requiere de ciertas condiciones laborales y se considera crucial la participación de los profesores para garantizar el cumplimiento de los procedimientos con los que son evaluados.

Las Juntas Calificadoras han desempeñado un papel importante en la evaluación docente generando los insumos para el ordenamiento escalafonario. Vemos con pesar que su funcionamiento se ha resentido ya que actualmente no se

constatan modificaciones en los puntajes de los profesores efectivos dentro de un mismo grado, cosa que debería ocurrir si se ponderaran sus méritos, no solamente la evaluación del docente por parte de sus autoridades directas.

Proponemos que las Juntas cuya integración ha de hacerse pública con antelación al inicio de su labor, retomen la función que les fue estatuida de publicar anualmente el puntaje desglosado de cada docente, cumpliendo con los plazos según la normativa vigente (Circular 2145/93). En este sentido debe darse cumplimiento a los artículos 42, especialmente en su literal c ,51 y 52 del EFD. Esto persigue revalorizar la formación que realizan los docentes, de manera que sean efectivamente reconocidos como méritos, reglamentando la posibilidad de que los profesores efectivos puedan adjuntarlos anualmente para ser tomados en cuenta en el puntaje dentro del grado.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3:

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	3	Afirmativo
Colegio Departamental	189,6	0	15	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

CONCENTRACIÓN Y ELECCIÓN DE HORAS POR MÁS DE UN AÑO.

Esta comisión considera que hasta el momento, el CES y el CODICEN no han brindado las condiciones para que la elección de horas se mantenga vigente por más de un año. El Consejo debe ser claro y eficiente tanto en el momento de la designación como en la asignación de horas. No es razonable pretender sujetar a los docentes a una elección de horas incambiada durante más de un año si el proceso por el cual se adjudican los grupos, cargos y horas es incierto y poco transparente.

Frente a lo expuesto, esta Comisión considera que la concentración de horas y la elección por más de un año no son propuestas viables.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: Concentración y Elección de Horas por más de una año.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	4	Afirmativo
Colegio Departamental	176,2	0	28,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

CONSULTA A LAS ATD LICEALES SOBRE POSIBLE RÉGIMEN DE PASAJE DE GRADO.

Con el fin de jerarquizar la carrera docente y pensando en acciones que estimulen la profesionalización, planteamos la posibilidad de cambios en el régimen de pasaje de grado.

En la situación actual el pasaje de grado se obtiene mediante la antigüedad, un mínimo de calificación contemplada en el Estatuto y el puntaje de aptitud docente.

En este sentido constatamos que los méritos generados por instancias de formación académica realizadas por los docentes no son reconocidos por el sistema a pesar de la existencia de la normativa vigente. Por tal motivo actualmente la evaluación queda sujeta únicamente a los informes de Dirección e Inspección, formas que podemos considerar cada vez más deslegitimizadas a partir de un sin número de prácticas arbitrarias.

Consideramos que mediante el pasaje de grado por concurso se abren otras opciones en la carrera funcional.

Los concursos para ascenso de grado deben realizarse a partir del 3er grado del escalafón docente porque entendemos que ha logrado cierto recorrido profesional.

Sostenemos que la no aprobación de un concurso no puede ser considerada un demérito: el profesor puede optar por ascender de grado únicamente por antigüedad. Si elige otro camino queda explícito su interés en superarse y si eso no es premiado al menos no debe ser castigado.

Los concursos deben tener la modalidad de oposición y méritos. La oposición consistirá en dos pruebas, una escrita sobre contenidos de su especialidad y sobre temas de Ciencias de la Educación y una práctica que consistirá en una clase evaluada por un tribunal.

Además del pasaje de grado por antigüedad el profesor podrá optar en cualquier momento por una de estas opciones:

- 1) Cambio de grado por concurso, a partir del 3er grado al grado inmediato superior, con dos años de permanencia en el mismo.
- 2) Cambio de grado por concurso y méritos asociados al grado, a partir del 3er grado, con dos años de permanencia en el mismo. El profesor puede optar por concursar para los grados quinto, sexto y séptimo. Esto supone evaluaciones de exigencia crecientes tanto en la instancia de concurso como

en los méritos requeridos según el grado al que postule el aspirante. Se espera que cada grado plantee requisitos específicos (posgrados, publicaciones, ponencias, investigaciones) que el aspirante debe satisfacer antes de postularse.

Se requiere que el profesor posea un mínimo de 81 puntos en el informe de inspección y / o dirección.

Insistimos en que estas modalidades obligan a la Administración a proveer múltiples, periódicas y sistemáticas oportunidades de formación, así como a generar y jerarquizar instancias y sistemas de difusión de la producción docente.

La Comisión no logra acuerdo sobre las modalidades de pasaje de grado mencionadas y decide trasladarlo al plenario para su discusión.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 5: Régimen de pasaje de grado

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	15	9	24	Negativa
Colegio Departamental	57	43,8	87.6	Negativa
Resultado Negativa				

POSICIÓN DE LA ATD SOBRE LLAMADOS A EFECTIVIDAD E INTERINATOS EN CURSO.

En el caso de los llamados previstos a efectividad por asignatura, consideramos que la titulación es un requisito básico y la modalidad del concurso debe ser por méritos.

Sobre los llamados a efectividad para Inspectores, Directores y Subdirectores, coincidimos con el EFD en los requisitos, sugiriendo además la modalidad de oposición y méritos.

En diciembre de 2013 se realizó un llamado para cubrir seis nuevos cargos de “Inspector Coordinador Regional” los que oficiarán de coordinadores en las diferentes regiones definidas por el CES.

Analizando las bases del llamado observamos con preocupación varios aspectos vinculados con la puesta en ejercicio del cargo.

En principio, la regionalización que propone el CES desconoce las realidades que la Educación Secundaria presenta en los diferentes territorios que componen el país. Por ejemplo el Inspector destinado a la Región Litoral y Centro – Sur tiene bajo

su supervisión los departamentos de Colonia, Soriano, Río Negro, Flores, Durazno y Florida, con sede en la localidad de Rosario.

Por otra parte es llamativa la cantidad de responsabilidades que se le asignan a este funcionario, algunas de las cuales son administrativas, otras pedagógicas y otras políticas. A su vez nos parece irreal esperar que este Inspector deba “conocer en profundidad las características y relaciones socio-culturales y socio-económicas que presenta la región en la que se desempeña atendiendo sus particularidades e identidad”.

Vemos este llamado como una oportunidad de la administración para aumentar el control sobre el cuerpo docente y extender, mediante nuevos funcionarios leales, una política de reforma educativa promovida por el Poder Ejecutivo.

En cuanto a la consulta del llamado para Profesor Orientador Bibliográfico, la Comisión Permanente propuso una serie de recomendaciones que fueron presentadas a la Comisión de Profesionalización del CES, algunas de las cuales fueron contempladas para el futuro llamado. Señalamos la necesidad de avanzar en las condiciones de profesionalización de este cargo, en particular sobre la definición de su labor y la instrumentación de cursos de formación. (Ver Anexos A y B)⁶⁵

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 6: Posición de ATD sobre llamados a efectividad e interinatos en curso

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	43	3	7	Negativo
Colegio Departamental	130,4	0	53,6	Negativo
Resultado Negativo				

PROPUESTAS

- Solicitar que la Comisión Permanente continúe trabajando.
- Solicitar a la Comisión Permanente de Profesionalización y Estatuto Docente que continúe el estudio de los perfiles de docencia directa e indirecta.
- Solicitar a las ATD liceales se expidan sobre la concentración y elección de horas.

⁶⁵ En relación a los ANEXOS mencionados, no se adjuntan al informe de la Comisión dado que esta omitió solicitarlos en la sección Propuestas.

- Solicitar a las ATD liceales envíen insumos a la Comisión Permanente sobre el tema pasaje de grado por concurso.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 7: Propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	56	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	184	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michael. (1996). *Política cultural y educación*. Morata. Madrid. pp 83.
- ATD, I ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA EJERCICIO 2012 – 2014. (Marzo 2013). Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente. ANEP. Solís.
- ATD, I ASAMBLEA NACIONAL EXTRAORDINARIA EJERCICIO 2012 – 2014. (Octubre 2013). Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente. ANEP. Solís.
- BAZÁN, D, GONZÁLEZ, L. (2011). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. En: *Red de Revistas Científicas de América Latina Redalyc (11)*.
- CODICEN Aportes Iniciales a la discusión sobre perfiles de la EMB. (2013).
- CONTRERAS, José. (1997). *La autonomía del profesorado*. Editorial MORATA. España. pp 49.
- GIROUX, Henry. (2012) *La crisis del valor de lo público*. Criatura Editora. Uruguay. pp a107.
- NÚÑEZ, Sandino. (2010). Prohibido pensar. Editorial HUM, Montevideo. pp 55 y siguiente.