

- **CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

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

- **MESA PERMANENTE ATD NACIONAL**

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

ÍNDICE

Palabras del Representante del Equipo de los Trabajadores en el CODICEN, Consejero Prof. Néstor Pereira a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 3
Palabras de la Consejera del CES, Profa. Ema Zaffaroni a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 7
Discurso de apertura de la Mesa Permanente a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 12
Integración de la Comisión de Poderes de la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 15
Propuesta de temario de la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 16
Régimen de trabajo de la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 18
Informe de la Comisión de Poderes a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 19
Informe de la Comisión de Análisis de Temas Preceptivos a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 20
Informe de la Comisión de Presupuesto	Pág. 36
Informe de la Comisión Políticas Educativas: Propuestas de Cambio	Pág. 56
Declaración de las listas 201, 202 y 101 de Rivera, a la XXXV ATD Nacional Ordinaria, sobre liceos públicos de financiamiento privado	Pág. 77
Declaración de las listas 201, 202 y 101 de Rivera, a la XXXV ATD Nacional Ordinaria, sobre la Guía Didáctica. Educación y Diversidad Sexual	Pág. 79
Discurso de clausura de la Mesa Permanente a la XXXV ATD Nacional Ordinaria	Pág. 81
Exposición de las delegadas de ATD, Profa. Lic. Irma de Marsilio y Profa. Gabriela Machín, correspondiente al “Curso de Análisis de las Políticas Educativas para la Educación Media” ANEP/ CODICEN, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO)	Pág. 84

PALABRAS DEL REPRESENTANTE DEL EQUIPO DE LOS TRABAJADORES EN
EL CODICEN, CONSEJERO PROFESOR NÉSTOR PEREIRA
A LA XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
PERÍODO 2012 – 2014

Balneario Solís, Maldonado 22 de febrero de 2015.

Sres. Delegados de la XXXV ATD Nacional de Educación Secundaria.

Es un gusto participar en la inauguración de la XXXV ATD Nacional de Educación Secundaria. No puedo negar mi emoción de expresar algunas reflexiones ante Uds., y al mismo tiempo sin perder la racionalidad señalar que estamos en una situación particular por que cuando asumimos esta responsabilidad sabíamos que sería por tres años. Luego que solicitamos (2013) la organización de una nueva elección de Consejero Electo, pero el Parlamento modificó la Ley General de Educación aprobando que el período de permanencia. El año pasado en diciembre solicitamos que se organizara para el mes de febrero la elección. La Corte Electoral comunicó al CODICEN que las mismas se postergarían para después de la Elecciones Municipales. En ese mismo mes el Parlamento aprueba la continuidad nuestra hasta que se produzca una nueva elección, proclamación y sustitución.

Hemos asumido esta realidad y lo sintetizaríamos con una expresión de Mario Benedetti que dice: “cuando creíamos que teníamos todas las respuestas de pronto, cambiaron todas las preguntas”. El comienzo de un nuevo período de gobierno genera expectativas, situaciones y proyecciones que se moverán entre las ilusiones, las frustraciones y las realizaciones futuras. Por lo tanto reconstruir la unidad y construir nuevos vínculos que aseguren el diálogo y los acuerdos, que serán claves para el transcurso de la Educación Pública Estatal. Consideramos que tres pilares fundamentales tienen que ser los denominadores comunes entre los trabajadores y las futuras autoridades. Uno es la Defensa de la Educación Pública Estatal; el otro el reconocimiento social y respeto por el ser y la tarea de los docentes y de los funcionarios administrativos, auxiliares y de gestión; y el tercero, considerar a los docentes como constructores de las políticas educativas y no como meros ejecutores.

Como es sabido al inicio de cada período la ANEP en uso de su facultad constitucional elabora su proyecto de presupuesto quinquenal para presentar ante el Poder Legislativo. Constituye un compromiso ineludible solicitar una asignación presupuestal que permita sustentar el sistema de educación pública y así llevar adelante una adecuada tarea educativa.

Los salarios docentes de la ANEP han registrado desde el año 2004 un crecimiento real sostenido aunque todavía insuficiente. Esto provoca que la carrera docente no sea atractiva para los jóvenes, e incluso estudiantes que finalizan la misma y obtienen el título, se vuelcan a otras ramas del campo laboral con remuneraciones más atractivas. Si no se revierte esta tendencia a corto y mediano plazo, la falta de docentes constituirá un nudo en el sistema educativo difícil de resolver.

Se avanzó en la corrección de inequidades aunque quedan pendientes los salarios de maestros y profesores de Ciclo Básico en relación con los profesores de Segundo Ciclo. El atraso mayor aún persiste en los salarios de los funcionarios administrativos y auxiliares de servicio. Asimismo corregir el salario de directores¹ y subdirectores e inspectores resultará un desafío.

Creemos necesario la elaboración de un programa que brinde oportunidades reales a los docentes no titulados que imparten educación en el sistema, que incluya la flexibilización de trayectos, reconocimiento de estudios terciarios realizados, acreditación de saberes profesionales y profundización de modalidades a distancia.

La calidad de la educación que queremos depende también de las condiciones de trabajo y de la salud de los trabajadores. Avanzar en esta temática será fundamental en los próximos años. Para ello la planificación del mantenimiento de los edificios será un objetivo a conseguir. De la misma forma que la identificación de las enfermedades relacionadas con la tarea de los trabajadores del sistema. Lograr la cobertura de las prestaciones² que el mismo

¹ En la ley N° 16.736 (5 de enero de 1996) que aprueba el presupuesto quinquenal se estableció una partida de recursos para el pago de la reestructura de los escalafones de Dirección. El CODICEN de la época reglamentó dicha disposición mediante Resolución N° 1 del Acta Extraordinaria N°1 del 26 de febrero de 1996, que estableció una remuneración diferenciada para directores y subdirectores que si bien en ese momento significó un avance en sus retribuciones, al día de hoy el sistema diferenciado de pagos constituye una inequidad para esta franja de funcionarios.

² El derecho a percibir lentes, prótesis, ropa de trabajo adecuada a la función, medias de descanso.

brinda y que no alcanza a los trabajadores de la Educación Pública, será necesario acordar con el BPS. Y una nueva regulación que permita solucionar los problemas de las certificaciones médicas y las juntas médicas contribuirá a mejorar las condiciones de la tarea.

Racionalización de la estructura de la ANEP entendiéndola como sistema. En consecuencia constituye una línea estratégica para el próximo quinquenio avanzar en los aspectos de estructura y recomposición de la carrera de los funcionarios de gestión, administrativos y auxiliares. Definición de los perfiles ocupacionales acorde a la estructura anterior. Establecimiento de salarios acordes a los cargos/función definidos, tendiendo a eliminar las compensaciones de cualquier índole, de modo que a igual función se perciba igual remuneración. Recomposición de la carrera funcional, mediante la implementación de una política fluida de concursos. Para el caso en que no se haya resuelto el tema de la presupuestación de los funcionarios contratados, éste debe ser un objetivo prioritario.

Es de exclusiva responsabilidad de la ANEP planificar, proponer e impartir educación. La educación por sí sola no puede revertir la pobreza ni tiene como finalidad funciones asistencialistas. Asimismo el sistema educativo y los docentes deben educar para la justicia social y la justa distribución de la riqueza, causantes primeras de las desigualdades sociales.

El Consejo Directivo Central de la ANEP debe tener un rol coordinador en lo que refiere a propuestas educativas. Las políticas deben ser generadas en cada subsistema en forma participativa junto a los colectivos docentes (sindicatos), en particular las ATD respectivas.

Todos los niños y jóvenes deberán concurrir al sistema educativo y tener sus necesidades básicas satisfechas. A tales efectos es necesaria la coordinación entre la ANEP, el MIDES, el MSP, el INAU y otros órganos afines. Creemos que la extensión del tiempo pedagógico no debe destinarse a atender necesidades básicas, sino por el contrario debe usarse para generar aprendizajes mediante experiencias innovadoras contextualizadas.

En cuanto al objetivo de propuestas educativas hacemos acuerdo con lo planteado por el Lic. Martínís: (Brecha setiembre 2014) “Como una premisa el objetivo de las propuestas educativas debe ser su democratización, lo cual pone el acento en un derecho del sujeto, no solo de acceder a la educación sino permanecer en ella y aprender lo que está previsto.

Nuestra sociedad genera desigualdad, el tema pasa por crear condiciones que permitan ampliar la oferta educativa a sectores que tradicionalmente no han accedido”.

En cuanto al pasaje de los estudiantes egresados de Primaria a la Educación Media, reconocemos hoy que el cambio de sistema de un solo maestro a varios profesores es una variante que afecta al joven, pero constituye una de las nuevas experiencias que debe ir resolviendo el adolescente en su proceso de maduración.

La Reformulación 2006 está cumpliendo 10 años. Ya es hora que se la evalúe y se generen los ámbitos adecuados para pensar la educación como sistema, especialmente la educación media. Para ello el trabajo conjunto de las diferentes ATD será fundamental.

Consideramos que una Educación Integral Politécnica debería generalizarse en todo el sistema. No es nuevo este planteo, en ámbitos de la ATD y Sindicales se ha discutido el tema llegando a coincidir sobre cuáles serían los cambios a procesar en la mejora de la enseñanza. Ciclo Básico que articule lo manual y lo intelectual para lograr una formación integral.

Uruguay tiene una historia peculiar en lo que hace a la concepción de la relación entre Estado, política y educación, en la que el Estado –por disposición constitucional- debe garantizar, sin intervenir en la conducción autónoma de la misma. Esta tradición autonómica, que se remonta a los orígenes mismos de nuestro sistema educativo nacional se ha constituido en una matriz identitaria irrenunciable, de la cual los docentes somos portadores.

Saludos a todos.

Prof. Néstor Pereira Castillo

PALABRAS DE LA CONSEJERA DEL CES, PROFESORA EMA ZAFFARONI
A LA XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
PERÍODO 2012 – 2014

Solís, febrero 2015

Estimados colegas y autoridades presentes:

Me corresponde nuevamente participar del acto de apertura de esta Asamblea y esta vez sí será la última dado que ya está anunciada la nueva integración del Consejo de Educación Secundaria.

Por lo tanto voy a retomar la idea de balance, de rendición de cuentas que he realizado en otras oportunidades y que considero es lo que debemos hacer al culminar una gestión.

Como todo balance va a tener la subjetividad del lugar desde el que se hace, la mirada del protagonista, del hacedor, de quien tuvo que tomar decisiones y desarrollar una gestión de enorme complejidad, con escasez de recursos tanto financieros como humanos y con una característica particular que tuvo esta administración que fue su discontinuidad.

Como todos sabemos la conformación de equipos de trabajo no es tarea sencilla, necesita tiempo, intercambios, acostumbramientos, capacidad para flexibilizar, para acordar, para pensar juntos. Los cambios en la integración del CES, más allá de las personas, fueron un desafío para su buen funcionamiento; sin embargo consideramos que ha sido una administración con avances importante.

Como principales logros, en relación a los aspectos relacionados con las cuestiones técnicas y pedagógicas, me gustaría destacar, entre otros:

Una reestructura en la gestión del Consejo, que permitió la creación de las Direcciones de Elaboración y Seguimiento Presupuestal, de Planeamiento y Evaluación Educativa, de Apoyo a la Gestión de Enseñanza, de Apoyo a la Gestión Administrativa. Los cargos de Dirección fueron provistos pero aún queda pendiente la conformación de los equipos necesarios para optimizar su funcionamiento. Además de las Direcciones se viene trabajando en una reestructura general que permita instalar un organigrama acorde a las nuevas miradas en relación a las modalidades de organizar la administración.

Una puesta en marcha del Departamento de Infraestructura que permitió, además de la realización de algunas obras menores con presupuesto propio, coordinar acciones con la División Sectorial de Infraestructura del CODICEN, PAEMFE y la CND, mejorando sensiblemente la calidad y cantidad del mantenimiento edilicio, así como el emprendimiento de nuevas obras. Auguramos un buen comienzo de clases para la semana próxima y estamos seguros que los centros están siendo mucho mejor atendidos que en etapas anteriores. Esto no quiere decir que todos los liceos estén en las mejores condiciones, sabemos que quedan aún urgencias que atender pero ya están preparadas las prioridades para este año y habrá que estudiar con profundidad las prioridades para el quinquenio en el nuevo presupuesto.

La resignificación de la tarea de la Inspección Docente incorporando la territorialización de las funciones de asesoramiento y acompañamiento a las instituciones y a los docentes. La creación de las regiones y el correspondiente llamado a inspectores regionales realizado durante el año pasado será, un mecanismo de acercamiento del cuerpo inspectivo a las diferentes realidades de todo el país y el comienzo de un proceso de descentralización de la gestión.

La reestructura de la Dirección de Infraestructura Informática que ha sido un actor sustantivo para la instalación del Portal de Servicios que permite a todo docente acceder a la información necesaria sobre su situación, salario, elección de horas, vacantes y trámites varios.

La reformulación del Departamento del alumno en el Departamento Integral del Estudiante, dotado de docentes y técnicos especializados para un mejor seguimiento y atención de las problemáticas de los estudiantes. Esto permitirá nuevos procedimientos de los trámites de tolerancia que se enmarcarán de aquí en más en una concepción de enseñanza en la diversidad con mecanismos que se estudian en estos momentos en la Inspección Técnica con la asistencia de los inspectores de asignatura.

Un nuevo programa de inscripción estudiantil, que, más allá de las dificultades que seguramente genere en los comienzos, está pensado para dotar de mayor agilidad al procedimiento y para poder tener un mayor acercamiento al trayecto de los estudiantes y despertar alertas tempranas que permitan que los centros educativos tomen acciones para disminuir los riesgos de desvinculación.

Mejora en el sistema de elección y designación de horas sobre el que se viene trabajando desde hace varios años y la creación de las CODEED en Montevideo y Canelones. Todo el proceso ha llevado a resultados no solamente más eficientes sino de mayor transparencia y participación de los diferentes actores involucrados.

El desarrollo de una política permanente y sistemática de concursos tanto en el ámbito docente como en el de los funcionarios administrativos y de servicio. Así, se realizaron concursos de egresados en 2012 y 2014, llamados a interinatos en los mismos años, concurso de profesores adscriptos y ayudantes preparadores, concursos de inspección y de direcciones para dependencias no liceales, concurso de secretarios liceales, de técnicos (psicólogos y asistentes sociales) y de ingreso de funcionarios del escalafón F y C.

La reestructuración y extensión del programa PIU, hoy denominado Liceos con Tutorías que posibilita la realización de las tutorías mediante la estructuración de una franja horaria para una mejora atención de los estudiantes. La creación de la figura de Coordinador Pedagógico, instalada en más de 100 liceos en todo el país, para facilitar el seguimiento de los estudiantes con riesgo de desvinculación, para coordinar las tutorías, atender a las familias y vincularse con la comunidad. En este aspecto hay que destacar que se ha logrado un mayor involucramiento del cuerpo inspectivo en este programa, se ha realizado un proceso de formación continua tanto a coordinadores como a tutores, se elaboraron recursos didácticos de gran utilidad tanto para el aula de tutoría como para las aulas tradicionales. Es importante destacar que los resultados educativos en estos liceos muestran una mejora discreta pero constante y superior a la que muestra el promedio de los otros centros.

El aumento de los centros de Ciclo Básico en donde se extendió el plan Tránsito entre Ciclos Educativos en coordinación con el CODICEN, el CEIP, el CETP y el MIDES, de 25 a 60. También aquí los resultados del programa muestran mejoras sobre todo en la disminución del índice de abandono de los adolescentes que ingresan a primer año en estos centros.

La expansión del Programa de Compromiso Educativo en liceos de Bachillerato, también en coordinación con CODICEN, CETP, el CFE, el MIDES, el MEC, el INJU y la Universidad de la República, ampliando la oferta de becas y de apoyo a los estudiantes.

La promoción y extensión de programas como el de Aulas Comunitarias, Áreas Pedagógicas, PROCES y Educación en Contextos de Encierro que permiten que poblaciones altamente vulnerables o que han abandonado los estudios puedan retomar ese camino.

La participación activa en la elaboración de un documento sobre Ciclo Básico, junto al CETP, al CEIP y al CFE presentado al CODICEN como insumo para que técnicos y colectivos docentes participen en una reforma del sistema. Este documento ha sido presentado a la ATD y a las Comisiones Departamentales de todo el país durante el año pasado.

Una integración más activa al Plan Ceibal contribuyendo a la concreción en el aula de la incorporación de las TIC y la participación de nuestro país en una Red Global de Aprendizajes junto a otros 9 países del mundo, espacio de intercambio de experiencias educativas mediadas por las tecnologías y de aprendizajes comunes.

La potenciación del desarrollo del Portal Educativo que es nuestra cara visible en materia de recursos educativos, a través de la Red Latinoamericana de Portales Educativos y su inclusión directamente en la página web del CES para facilitar el acceso y la consulta por parte de todos los docentes y estudiantes.

La incorporación en varios liceos del Plan 2013 para jóvenes y adultos, plan emanado de este colectivo y monitoreado continuamente por la comisión correspondiente y la propia Mesa.

Por supuesto que no podemos cerrar esta presentación sin hacer mención a los aspectos que quedaron en el debe, es decir a aquellos que no pudieron llevarse a cabo.

En ese sentido me gustaría mencionar, también entre otros:

1. Un estudio a fondo de la normativa para la reformulación del Estatuto del Funcionario Docente, tarea que debe ser coordinada con los otros subsistemas y que resulta urgente para poder tomar decisiones más adecuadas a la realidad actual de cada subsistema.

2. Iniciar un proceso hacia la modificación de la carrera docente a partir de la propuesta que realizáramos en años anteriores sobre la posibilidad de mejorar el sistema de ascenso y cambio de grado, a través de la incorporación de concursos de oposición y méritos.

3.Un estudio sistemático de los planes y programas vigentes para sentar bases para su necesaria adecuación, actualización o reformulación, más allá de la evaluación que se está desarrollando en el marco del INEED.

4.Un análisis del Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado de los diferentes planes para determinar posibles adecuaciones

Podríamos seguir con la lista de tareas pendientes porque en estos ámbitos nunca se termina.

Sin embargo me parece que el balance es positivo, que esta administración ha trabajado mucho y lo ha hecho en forma transparente, clara, asumiendo errores, equivocaciones pero también desafíos y transformaciones.

Particularmente interesante y positivo ha sido el relacionamiento con la Mesa Permanente de este colectivo que participó semanalmente de las reuniones del Consejo y mensualmente de una reunión institucional. En ambas instancias los colegas portaron información, plantearon problemas recabados en sus visitas a los centros educativos, a los cuales, en algunos casos pudimos dar respuestas y en otros no, colaboraron en tareas de asesoramiento no solo en esos ámbitos sino también en todas las comisiones de trabajo en las que se los llamó a participar. Sus opiniones fueron escuchadas y tenidas en cuenta en el marco de acuerdos y desacuerdos.

Ahora se abre una nueva etapa en la que la nueva administración deberá planificar para los próximos 5 años las políticas educativas a llevar adelante en el marco de un nuevo presupuesto.

Por eso confiamos en que esta semana sea una instancia productiva de la que puedan surgir aportes sobre los diferentes temas que van a tratar. El asesoramiento de este colectivo será fundamental para diseñar propuestas educativas que colaboren en la formación de los jóvenes y en la expansión de una educación cada vez más pública, participativa y solidaria.

Muchas gracias

Prof. Ema Zaffaroni

Consejo de Educación Secundaria

**DISCURSO DE APERTURA DE LA MESA PERMANENTE A LA
XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
PERÍODO 2012 – 2014**

22 de febrero de 2015

Trabajadores docentes, nos encontramos nuevamente juntos, como siempre comprometidos con la Educación Pública. Este es un momento particular en el que finaliza el período de trabajo de esta Asamblea, seguramente se renovará con los delegados que se incorporen quienes darán nuevo empuje a la misma; al mismo tiempo, asistimos al inicio de un nuevo quinquenio, el que, una vez más, nos encuentra construyendo una Educación Pública y Estatal para todos.

Este es un año coyuntural por varias razones, en primer lugar nos enfrenta a la elaboración del Presupuesto. Este debe contemplar las verdaderas necesidades de la Educación Pública, y esto es tarea central, no es posible pensar en una real transformación de la educación sin los recursos económicos necesarios. Por tal razón, la construcción del Presupuesto debe realizarse con la participación de todos los actores, donde los recursos estén determinados por lo educativo y no desde un criterio meramente economicista.

La UNESCO recomienda el 6% del PBI para los países en desarrollo, estamos lejos de esa cifra. Esta cifra reclamada desde hace mucho tiempo es incluso insuficiente, las necesidades actuales requieren mucho más que eso. Los países del Tercer Mundo deben apostar a la Educación como la única forma de avanzar en un crecimiento sostenido en lo social y en lo productivo.

En segundo lugar, nos encontramos en la disyuntiva entre profundizar en nuestro proyecto educativo, elaborado desde la participación colectiva y los anuncios realizados desde los documentos esgrimidos desde ámbitos oficiales, donde se prioriza la lógica del rendimiento y la eficacia, el educar para el mercado del trabajo, soslayando la visión de una formación integral y humanista que entiende al ser humano como sujeto crítico constructor de conocimiento, y transformador individual y colectivamente. Las necesidades presupuestales deben ser atendidas no desde lo que se “puede” dejando al azar la suerte de los estudiantes, sino desde lo que se “debe” desde una perspectiva ética y responsable.

La campaña electoral nos ha dejado convencidos más que nunca que la Autonomía de la Educación no fue un capricho y que debe ser ampliada, fuimos testigos de debates en torno a las cuestiones educativas, algunos vacíos, otros maniqueos y los más, hilarantes. Estos discursos nos confirman que la Educación debe estar alejada de las pasiones político partidarias, lo que se reafirma en la posición de F. Filgueira, (futuro subsecretario del MEC) que afirma: *“La política educativa no se debate desde el sistema educativo (ANEP y UDELAR), se discute desde los grandes objetivos y metas fijadas por el sistema político...”* En definitiva, discutimos sobre el fondo mismo de la democracia, algunos están muy cómodos donde el ciudadano elige cada cinco años y el gobernante interpreta sus necesidades, mientras que nosotros preferimos el debate y la construcción permanente y colectiva sin dudas una democracia participativa y profunda. Acordamos con el GRE que “considera urgente e indispensable que los órganos directivos de la enseñanza; en tanto entes autónomos reasuman sus cometidos conforme al mandato prescripto en el artículo N° 202 de la Constitución, el cual debe ser respetado sin cortapisas (GRE documento N°2). Pero también pueden servir de sustento teórico las posturas de constitucionalistas como Aníbal Cagnoni que deja muy clara su postura: <<Nuestra originalidad, plasmada en la Constitución, consiste en la consagración de los entes de la enseñanza... Esa característica que se vincula a la laicidad -separación del poder religioso pero también del político- se remonta al surgimiento de la propia Universidad (...) La autonomía implica especialidad, materia específicamente atribuida y especialización, potestad exclusiva. No puede haber ni instrucciones, ni directivas, ni intervenciones del Poder Ejecutivo... Se procuró dejar a la educación lo más alejada posible del Poder Ejecutivo. La enseñanza no es del gobierno es del Estado>>”.

El 2013 fue el año del Segundo Congreso Nacional de Educación, nuevamente el pueblo consultado ratificó pronunciamientos históricos de defensa de la Educación Pública, Autonomía y Cogobierno, los que pretendían una ratificación de la Ley 18.437 nuevamente se vieron decepcionados.

Desde mediados de 2014 la ATD ha participado en el proceso de Elección de Horas contribuyendo a que fuese participativo y transparente, el compromiso y dedicación de los delegados docentes en cada una de las CODED lo hizo posible, en este sentido hemos empezado a transitar un camino hacia algunas transformaciones más de fondo, pero en forma

ordenada y con garantías.

La Mesa Permanente ha hecho visible a la Asamblea en lugares donde la Educación Pública es una tarea por demás compleja, muchos condicionantes socioeconómicos y geográficos inciden en forma negativa fomentando la segregación, paradójicamente en los lugares que más aportan al PBI, como La Paloma en Durazno, Pueblo Sequeira, Cerro Pelado, Colonia Lavalleja, Tomás Gomensoro, José Pedro Varela, Cebollatí y tantos otros, hasta ahí llevo la ATD, para recoger, acompañar y denunciar a las autoridades los reclamos de los docentes y los vecinos.

Tenemos, como docentes comprometidos con la Educación Pública Estatal, una tarea inmensa, una tarea de construcción, de iniciativa, de discusión y profundización. Sabemos que no es fácil, pero también sabemos que no estamos solos. Las ATD, históricamente, han sido parte del compromiso con una mejor Educación Pública. Seguramente muchos de nosotros seguiremos estando en este camino, quizá otros ya no estén, pero habrán dado lo mejor de sí y la próxima renovación de esta Asamblea traerá nuevos compañeros, con nuevas ideas, con renovadas ganas y con su compromiso intacto en defensa de la Educación Pública.

¡¡ Gracias compañeras y compañeros por su compromiso, su responsabilidad y su constancia en la construcción diaria de una mejor Educación Pública para todos los uruguayos...!!!

MESA PERMANENTE DE LA ATD DEL CES.

**INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES,
XXXV ATD NACIONAL ORDINARIA**

Balneario Solís, 22 de febrero de 2015

Integrantes de la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente del
Consejo de Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al
Plenario, en acuerdo de las 201, 202 y 203, la siguiente propuesta de integración de la
Comisión de Poderes:

Por la lista 201: Titular: Gustavo Marichal,
Suplente: Julio Moreira

Por la lista 202: Titular: Leonel Aristimuño,
Suplente: Carlos Damico

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

Mario Ibarburru

Oscar Brocco

José Rodríguez

VOTACIÓN – MOCIÓN DE CONFORMACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	151,6	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

PROPUESTA DE TEMARIO
XXXV ATD NACIONAL ORDINARIA
Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015

El Consejo de Educación Secundaria, en Sesión N° 5, del día 2 de febrero del corriente año resolvió, por R.C. N° 5, elevar a la XXXV ATD Nacional Ordinaria el estudio preceptivo de los siguientes temas:

- Modificación REPAG 2006 para 4° año.
- Protocolo de Regulación de la Atención y Prevención del Acoso Sexual en la Administración Nacional de Educación Pública..
- Informe Comisión de Seguimiento y Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación.
- Inspección Técnica referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.

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 XXXV Asamblea los siguientes asuntos:

I. Presupuesto.

II. Políticas educativas: propuestas de cambio.

- Carrera docente: Cargos, Política de Concursos, Elección de Horas, Pasaje de grado.
- Educación Secundaria en el Siglo XXI: Perfil de ingreso, Perfil de egreso, universalización, fines y objetivos.
- Ciclos y contextualización.
- Educación y DD HH.

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 Quinta Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Educación Secundaria.

VOTACIÓN – PROPUESTA DE TEMARIO

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	151,6	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO
XXXV ATD NACIONAL ORDINARIA
Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015

Domingo 22

8:00 y 8:30 Salida de los ómnibus.
 10:30 a 13:00 **Espacio de Reflexión**
 13:15 a 14:15 *Almuerzo*
 15:00 a 16:30 **Acto de Apertura**
 16:30 a 18:00 **1er. Plenario**
 18:00 a 18:30 *Merienda*
 18:30 a 21:30 **TRABAJO EN COMISIONES**
 21:30 a 22:30 *Cena*

Jueves 26

8:00 a 9:00
 9:00 a 13:00
 13:00 a 14:00
 15:00 a 18:00
 18:00 a 18:30
 18:30 a 21:30
 21:30 a 22:30

Desayuno
3er. PLENARIO
 Almuerzo
4º PLENARIO
 Merienda
5º PLENARIO
 Cena

Lunes 23

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

Viernes 27

8:00 a 9:00
 9:00 a 13:00
 13:00 a 14:00
 15:00 a 18:00
 18:00 a 18:30
 18:30 a 21:30
 21:30 a 22:30

Desayuno
6º PLENARIO
 Almuerzo
7º PLENARIO
Merienda
8º PLENARIO
 Cena

Martes 24

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

Sábado 28

8:00 a 9:00
 10:30 a 11:30
 12:00 a 13:00
 13:30

Desayuno
Acto de clausura
 Almuerzo
Partida de los ómnibus

Miércoles 25

8:00 a 9:00 Desayuno
 9:00 a 13:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
 13:00 a 14:00 *Almuerzo*
 15:00 a 18:00 **TRABAJO EN COMISIONES**
 18:00 a 18:30 *Merienda*
 18:30 a 21:30 **2º PLENARIO**
 21:30 a 22:30 *Cena*

VOTACIÓN – RÉGIMEN DE TRABAJO

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	151,6	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015
COMISIÓN DE PODERES

Solís, 25 de febrero de 2015

Presidente: Leonel Aristimuño

Secretario: Gustavo Marichal

Vocal: Sonia Oclo

En la XXXV Asamblea Nacional Ordinara del período 2012 – 2015, 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: 49 delegados y delegadas nacionales, 32 delegados y delegadas departamentales. Lo que hace un total de 81 delegados en 190. La distribución por departamento es la siguiente:

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

La asistencia es del 42 %. Se solicita a los y las asambleístas 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 COMISIÓN DE PODERES

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	151,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015

COMISIÓN DE ANÁLISIS DE TEMAS PRECEPTIVOS

Integrantes:

Presidente: de Marsilio, Irma (Durazno)

Secretaria: Farías, Alicia (Montevideo)

Acosta, Roberto (Montevideo)

Hernández, Shirley (Montevideo)

Antúnez, Javier (Maldonado)

Leites, Silvia (Tacuarembó)

Celery, Karinna (Río Negro)

Méndez, Ana (Montevideo)

Charamelo, Adriana (Montevideo)

Queijo, Mónica (Río Negro)

Etcheverry, Rosana (Lavalleja)

Rethemías, Martín (Colonia)

Gerardo, Sergio (Río Negro)

Sacco, Carolina (San José)

Gutiérrez, Alicia (Lavalleja)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	50	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	158,2	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

Constituida la Comisión se vota el régimen de trabajo decidiendo constituir dos subcomisiones. La primera se aboca a los temas:

- Modificación REPAG 2006 para 4o. Año, Inspección Técnica referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.
- Informe Comisión de Seguimiento y actuación para garantizar el derecho a la educación.

La segunda se aboca al Protocolo de regulación y prevención de acoso sexual en la ANEP.

El Consejo de Educación Secundaria, en sesión Nro. 5, resolvió elevar a la XXXV ATD Nacional Ordinaria el estudio preceptivo de los siguientes temas:

1. Modificación REPAG 2006 para 4º año.
2. Inspección Técnica referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.
3. Informe Comisión de Seguimiento y Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación.
4. Protocolo de Regulación de la Atención y Prevención del Acoso Sexual en la Administración Nacional de Educación Pública.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: “Constituida la comisión...”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	51	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	158,2	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

1. Modificación REPAG 2006 para cuarto año.

Esta comisión plantea el rechazo a los fundamentos en el documento enviado por el CES: expediente 3/13144/2012, en el que se plantea que se contabilicen las faltas por asignatura.

Cabe mencionar una cita textual de la XXXII ATD NACIONAL ORDINARIA 2013, SUBCOMISIÓN DE BACHILLERATO, por considerarla vigente:

“En cuanto a la revisión de la Reformulación 2006, modificada a través de la Circular Nro. 2957- 15/01/10, atendiendo los constantes cambios a la misma y la necesaria explicitación de aspectos que contradicen nuestros pronunciamientos, pretendemos en este informe acotarnos a señalar aspectos relevantes en pos de saldar definitivamente una evaluación por parte de este colectivo. Este proyecto, impuesto de forma provisoria, se ha formalizado como un plan universalizado a la totalidad del estudiantado. Se ha modificado constantemente sin pasar por evaluación alguna. Estas prácticas, prolongadas en el tiempo, configuran lo que hemos dado en llamar política de la improvisación.

La ATD se ha tenido que pronunciar, de manera continua, sobre emergentes relacionados a nuevas propuestas educativas, experiencias pilotos y sus múltiples variantes. Basándonos en principios defendidos previamente, han sido reiteradas las denuncias frente a irregularidades en la implementación de esta reformulación, y los pronunciamientos de los compañeros a través de las ATD liceales. Nos abocaremos a plantear algunos puntos que nos parecen relevantes...”

- **Improvisación**

Por considerarse una reformulación transitoria y no un plan:

- crea un aparente vacío que permite una continua improvisación,
- carece de un sostén pedagógico y un criterio epistemológico, lo que impide definir perfiles y tipos de evaluación acordes a un estudiante de Bachillerato; de esta forma, no se puede crear una planificación adecuada a las exigencias de las orientaciones elegidas por los educandos,
- implica continuos cambios de criterios por parte de las Salas de Inspectores, así como también la rebaja, habilitada por la Circular 2957, en los niveles de exigencias en cuanto a conocimientos, evaluación y asistencia.

- **Inasistencias**

“(…) Frente a un aparente beneficio al estudiante subyace un mensaje contradictorio acerca de las consecuencias de sus actos en relación con su formación integral” (pp. 229 – 231).

El debate *debería* plantearse en torno a una política educativa que redefina un 4º año como un Bachillerato Diversificado con orientaciones que impliquen una diferenciación en la carga horaria de acuerdo a la orientación, posibilitándole al estudiante el cambio de orientación sobre la base de un tronco común, donde deberá tomar sus decisiones y hacerse cargo de ellas.

En este nuevo escenario consideramos más factible que el estudiante tenga la libertad y responsabilidad de manejar y controlar las inasistencias por asignatura.

En el proceso de maduración del adolescente se le da la oportunidad de manejar esa libertad, como expresa la psicóloga Carmen Rodríguez en su publicación “Procesos subjetivos y la institución de la educación”, el adolescente vive un creciente proceso de autonomía, en donde se da una confrontación generacional con la autoridad, “es decir que el adolescente ya no es un niño y supone una transformación identitaria.” Por lo tanto va a sufrir y a su vez disfrutar de esas transformaciones de su propia identidad. El adolescente va dejando de ser niño para ir acercándose al mundo del adulto. (...) en la adolescencia este creciente proceso de autonomía supone que el adolescente va incorporando un conjunto de capacidades, habilidades y destrezas. La forma de pensar de los adolescentes, es infinitamente más compleja, más rica que la de los niños porque tiene un basamento cognitivo que así se lo permite. Y entonces el creciente proceso de autonomía supone que el adolescente va haciendo cada vez más uso de esas habilidades, de esas competencias que

van diagramando su autonomía.”

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: “Modificación REPAG 2006 para cuarto año”.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	35	8	6	Negativo
Colegio Departamental	124,6	6,2	27,4	Negativo
Resultado: Negativo				

Fundamentación de voto por Artículo 70 de la Profa. Daniela Pagés (Montevideo)

En referencia a la cita textual de lo resuelto por la XXXII ATD Nacional Ordinaria 2013, específicamente a la referencia a la “política de la improvisación”, considero que, si bien el término se refiere a las constantes reglamentaciones, esta asamblea siempre ha manifestado que existe una política educativa, no improvisada, parte de la cual consiste en el abatimiento de la repetición (no por la vía de la mejora de la calidad).

El expediente presentado por el CES, parte de una solicitud donde el fundamento para el cambio en la forma de considerar las inasistencias es la necesidad de abatir la repetición.

La Inspección Técnica realiza consideraciones reglamentarias y vinculadas con la Ley de Educación, pero termina proponiendo modificar el reglamento de forma que se elimina la repetición.

Considero que estos elementos no han sido tomados en el análisis del expediente. Por lo tanto, voto negativamente este punto.

2. Informe Comisión de Seguimiento y Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación.

La comisión, con respecto al documento Informe Comisión de Seguimiento y Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación hace las siguientes puntualizaciones:

- 1) No es recibido en tiempo acorde a las necesidades de su tratamiento.
- 2) Este tratamiento implica necesariamente asesoramiento técnico en algunos de sus temas.
- 3) De su lectura se desprenden varios objetivos profundamente ambiciosos que luego quedan reducidos a medidas instrumentales en el plano informático, social, jurídico y policial, y no pedagógicos. El protocolo de seguimiento plantea supuestos que pretenden, a través de determinados procedimientos, garantizar el ejercicio del derecho a la educación.

Un entramado burocrático se presenta como salida para subsanar la desvinculación de los estudiantes del sistema educativo. Posee un marcado carácter permisivo hacia la educación privada, dado que en ningún momento en el documento estas instituciones son objeto de responsabilidad y control por parte del Estado.

La educación pública es puesta nuevamente como la única institución en la cual se produce el alejamiento de los estudiantes. Se fuerza a los liceos (en el caso de Secundaria) a seguir determinadas acciones que desdibujan su rol educativo. De forma clara se expresa el papel que deben desempeñar como retenes de jóvenes en los cuales los procedimientos y acciones educativas no se orientan a una formación de calidad (ver pp. 11 y 12 de las “Acciones pedagógicas educativas desde la ANEP”).

Estas acciones afectan el derecho laboral en la medida en que significan una sobrecarga de tareas (incluso sin una remuneración adecuada y formación específica).

Aspectos tales como “coordinación cargo” ligada o atada a la elaboración de un proyecto, que a su vez se encuadra dentro del proyecto institucional, pauperizan la autonomía docente e institucional. Se vuelca la responsabilidad principal en el cuerpo docente. Se vacía de contenido la labor que ejerce el profesional de la educación en la formación de los estudiantes, convirtiéndola en un simple retén.

Las causas de la desvinculación de los jóvenes de las instituciones educativas, responden a factores en su mayoría externos a estos.

El carácter instrumental rígidamente secuenciado en semanas, más allá de que se presenta como una recomendación, establece un esquema que atenta contra la libertad de cátedra y la capacidad de creación del docente.

Vemos como difícil la aplicación de esas acciones en cualquier época del año porque supone complejizar la vida institucional. Esto no apunta a una educación personalizada sino a acciones de retención específicas.

En el apartado correspondiente a Policía Comunitaria, nos inquieta la situación de la denuncia específicamente en los liceos periféricos y de contexto crítico. Es especialmente preocupante el hecho de la segunda denuncia que se debe realizar en el Juzgado Letrado de Familia, teniendo en cuenta el número de denuncias que deben realizarse, lo que denota un grado de exposición de los diferentes actores de la institución.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3: “Informe Comisión de Seguimiento y Actuación para Garantizar el Derecho a la Educación.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	45	0	5	Negativo
Colegio Departamental	124,2	8,4	25,6	Negativo
Resultado: Negativo				

3. Inspección Técnica referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.

El CES recibe de Inspección Técnica, el Exp. No. 3874 con fecha 19 de febrero 2015, asunto: Referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.

En este expediente se propone una nueva modalidad LIBRE CONTROLADO. De esta forma se habilitaría a los estudiantes a cursar el año siguiente con asignaturas previas según tabla adjunta.

<i>Curso en que se inscribe en 2015</i>	<i>Plan</i>	<i>En marzo 2015 rinde previas de</i>	<i>Total de asignaturas que rinde</i>	<i>Al finalizar período de marzo, puede mantener pendiente</i>
3° CB	2006	1° CB	Hasta 3	Hasta 1 asig. 1° CB
1° BACH	2006	1° y o 2° CB	Hasta 4	Ninguna asig de 1° y o 2° CB
2° BACH	2006	3° CB	Hasta 3	Ninguna asig. de 3° CB
3° BACH	2006	1° BACH	Hasta 3	Hasta 1 asig. 1° BACH
3° CB	NOC EE	1° CB	Hasta 1	Ninguna asig. de 1° CB
1° BACH	NOC EE	2° CB	Hasta 1	Ninguna asig. 2° CB
1° BACH	1994	2° CB	Hasta 1	Ninguna asig. de 2° CB
2° BACH	1994	3° CB	Hasta 1	Ninguna asig. de 3° CB
3° BACH	1994	1° BACH	Hasta 1	Ninguna asig. de 1° BACH

A modo de ejemplo: un alumno que se inscribe en 4º año en plan 2006, y en marzo rinde previas de primero o segundo de Ciclo Básico con un total de hasta 4 asignaturas, al finalizar el período marzo no puede mantener pendiente ninguna asignatura de 1º y/o 2º de CB, de mantenerla pendiente pasaría a 4º en calidad de oyente. De no aprobar la asignatura pendiente en julio, el estudiante continuará asistiendo hasta el mes de setiembre. Si no aprueba en setiembre pasará a denominarse libre controlado en el año que está cursando, es decir, rendirá asignaturas libres de 4º pero si en setiembre aprueba las asignaturas pendientes, (1º y/o 2º) pasará a ser alumno reglamentado.

En la propuesta de Inspección Técnica aparece como objetivo fundamental abatir artificialmente los índices de repetición.

No se puede estar continuamente modificando y creando nuevos reglamentos que contemplen las múltiples particularidades, - como en este caso- y sin fundamento pedagógico, pues se cae en un inmediatismo permanente sustentado en la idea de que a los estudiantes les va a ir mal, como plantea el Lic. Antonio Romano en su análisis de las trampas que nos impiden repensar claramente en qué lugar estamos parados para poder realizar una lectura correcta de la realidad social y su problemática.

En la relación con el saber hay experiencias de herramientas pedagógicas de apoyo a los estudiantes: recuperación - apoyo genérico en el Plan 94; modalidad libre asistido en el Plan 94; que podrían ser tomadas como insumos para su estudio, evaluación y posible reformulación que sean una ayuda real en el proceso de una formación educativa integral.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: “Inspección Técnica referente a los estudiantes que permanecen inscriptos en el curso superior sin tener la habilitación correspondiente aún luego de concluido el período especial que dispone el CES.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	42	3	7	Negativo
Colegio Departamental	134,4	2,6	21,2	Negativo
Resultado: Negativo				

4. Análisis del Protocolo de Acoso Sexual para la ANEP.

La comisión entiende pertinente que, previo al análisis del “Protocolo de regulación de la atención y prevención del acoso sexual en la Administración Nacional de Educación Pública,” Circular 3198/2014, de fecha 11 de Marzo de 2014, deben esclarecerse algunos conceptos desde los que se realizará su abordaje.

Marco teórico

El presente Protocolo en su capítulo I transcribe los tres primeros artículos de la Ley 18.561 de Acoso Sexual. El Art. 1° establece el objeto de la Ley y delimita el alcance del presente Protocolo: “prevenir y sancionar el acoso sexual en el ámbito de la ANEP, así como prevenir a las víctimas del mismo en tanto forma grave de discriminación y de desconocimiento del respeto a la dignidad de las personas que debe presidir las relaciones laborales y de docencia. Este reglamento se aplicará en todo el ámbito de la ANEP”. En su Artículo 2° puede leerse: “Se entiende por acoso sexual todo comportamiento de naturaleza sexual, realizado por personas de igual o distinto sexo, no deseado por la persona a la que va dirigido y cuyo rechazo le produzca o amenace con producirle un perjuicio en su situación laboral o en su relación educativa, o cree un ambiente intimidatorio, hostil o humillante para quien lo recibe.”

Si bien, en una primera lectura, puede parecer positivo la no distinción entre hombres y mujeres en cuanto a las conductas que se determinan en los siguientes artículos como acoso sexual, desde una mirada más atenta, esta no distinción puede llevar a equívocos. Por otra parte, hablar de “naturaleza sexual” comporta una posición esencialista que debería ser revisada.

Con el objetivo de aportar a la elaboración de una postura que contemple las situaciones a las que alude el Protocolo, entendemos pertinente señalar la ausencia de la noción de género, concepto necesario tanto para visibilizar las relaciones de poder que atraviesan a los sujetos (que no siempre están determinadas por la jerarquía) y tener en cuenta construcciones sociales y culturales que los afectan directamente determinando sus vínculos con las instituciones, la política, el mercado, lo jurídico, entre otras.

Como plantea Judith Butler:

“No llegamos a ser nuestros géneros a partir de un lugar previo a la cultura y a la vida encarnada, sino esencialmente dentro de sus términos. (...) En la medida en que se lo

entienda como un producto de prolongadas relaciones culturales y psíquicas, el género es un modo contemporáneo de organización de las normas culturales pasadas y futuras, un modo de situarse uno mismo con respecto de esas normas, un estilo activo de vivir el propio cuerpo en el mundo” (Butler, 1998: 14).

En nuestra cultura, somos contruidos como seres sexuados y generizados. Este proceso de generización comienza en la micropolítica de la vida cotidiana y se va afirmando en los procesos políticos y económicos globales, donde hombres y mujeres son contruidos como grupos socioeconómicos dentro de contextos locales particulares (Mohanty, 1988: 135). Al mantenerse los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres, tanto en la familia, en la comunidad y sobre todo en los medios de comunicación, se hace más difícil su cuestionamiento, manteniéndose en el tiempo “conductas esperadas y esperables para cada sujeto, sus interrelaciones, sus códigos, el lugar en la cadena de producción y las expectativas en cuanto a la continuidad del sistema imperante” (INAU, 2014: 31).

Dado que pretende ser un Protocolo que propende a prevenir y sancionar el acoso sexual en el ámbito de la ANEP, así como proteger a las víctimas, deberían tomarse en cuenta los elementos culturales que determinan la construcción de las subjetividades, y que desde el orden imperante continúan manteniendo situaciones de opresión y sometimiento sin que sean visualizadas por quienes resultan víctimas. En el sistema educativo, conviven estudiantes con un capital cultural que les ha permitido ser conscientes de sus derechos como personas. Otros se encuentran en situación de vulnerabilidad y por ello son más propensos a ser víctimas de estas situaciones pero muchas veces son visibilizados como los causantes. Entre los aspectos de la cultura hegemónica que mantienen y potencian este tipo de comportamientos destaca su hipersexualidad, la que ubica a los varones como sujetos de derecho de goce y a las mujeres como objeto del mismo, mercantilizando las relaciones humanas (INAU, 2014: 34).

Por lo anterior, es muy cuestionable hablar de “naturaleza sexual”. Sería conveniente dar mayor claridad a los comportamientos que se consideran inaceptables y que refieren a la sexualidad. Esta debe estar debidamente definida desde determinado marco teórico-cultural. El supuesto positivista de los datos inmediatos provenientes de la experiencia ha sido suficientemente refutado, el dato biológico-sexual nunca es leído como tal porque no comporta inscripción, siempre es interpretado a la luz de las necesidades políticas de una sociedad o cultura. Siempre se perciben esos datos en una red de relaciones donde son seleccionados, agrupados y separados.

Abordar este tema requiere un tratamiento que trascienda la normativa, apostando a un cambio en la matriz cultural, la que debe emprenderse desde la educación en sentido amplio, pasando por la formación de todos los involucrados en la comunidad específica a la que se apunta y a la sociedad toda desde el trabajo con los distintos colectivos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 5: “Análisis del Protocolo de Acoso Sexual para la ANEP.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	40	5	6	Negativo
Colegio Departamental	128,6	13,2	15,2	Negativo
Resultado: Negativo				

Precisión terminológica

Iniciamos el presente informe sobre el “Protocolo de regulación de la atención y prevención del acoso sexual en la Administración Nacional de Educación Pública,” Circular 3198/2014, exponiendo algunas interrogantes acerca de la noción misma de la palabra protocolo.

Tomamos como punto de partida la definición de protocolo del Diccionario de la Real Academia Española (2014), la que expresa:

- “Serie ordenada de escrituras matrices y otros documentos que un notario o escribano autoriza y custodia con ciertas formalidades”.
- “Plan escrito y detallado de un experimento científico, un ensayo clínico o una situación médica”.

Queda claro que esta definición está restringida al ámbito legal por un lado y científico-médico por otro.

Como corolario, este término quedaría fuera de las prácticas educativas. Sin embargo podríamos aceptar su aplicación por extensión, entendiendo que dentro de las tareas docentes se encuentran incluidas la prevención y promoción de salud, siendo nosotros promotores de salud en un sentido amplio. Más allá de esta puntualización, consideramos que un “protocolo” se refiere a un plan escrito y detallado de acciones específicas, el cual debe seguirse en forma única, tal cual fuera establecido, y que por lo

tanto debe ser redactado en forma clara y concisa, no dando lugar a equívocos o interpretaciones ambiguas que permitan la dualidad de criterios a la hora de la aplicación.

En este documento consideramos que existen partes cuya redacción da lugar a imprecisiones en cuanto a los pasos a seguir por parte de los involucrados en estas situaciones, tanto sean víctimas, autoridades u otros actores intervinientes.

Dentro de este grupo de actores intervinientes, nos preguntamos qué lugar ocupan los profesionales y técnicos pertenecientes o no a la institución, a los cuales no se los incluye en forma explícita en este modelo de intervención. De más está decir que a partir de la praxis son ellos a los que muchas veces se les comunican estas situaciones.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 6: “Precisión terminológica”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	45	2	3	Negativo
Colegio Departamental	127,4	1,6	29,2	Negativo
Resultado: Negativo				

Articulado

El presente protocolo fue aprobado en el mes de marzo de 2014. Esta Comisión considera que no ha tenido la difusión necesaria para su conocimiento y discusión en el colectivo docente.

Dado que el desconocimiento de la ley no exime de su cumplimiento afirmamos que:

- Debería haber sido difundido en tiempo y forma porque su incumplimiento podría haber generado el inicio de acciones legales a los que lo incumplieren.
- Debería haber sido considerado con antelación a su inclusión dentro del temario de esta ATD, ya que para expedirnos ampliamente sobre él se hubiese precisado de un tiempo mayor de estudio y reflexión por la sensibilidad que genera hoy esta temática.

Este “protocolo” presenta muchas generalidades para la compleja realidad que se vive en los centros educativos. El Artículo 1 establece: “...Este reglamento se aplicará en todo ámbito de ANEP...”.

En el Art. 3 se establece una serie de comportamientos que configuran el acoso sexual y que reflejan relaciones de poder. Sin embargo en ellas no quedan comprendidas otras formas de acoso sexual, por ejemplo: entre pares, padres-docentes, etc.

Dentro de la vaguedad del texto, nos parece especialmente interesante el Artículo 7 cuando establece en el literal a) que será obligación de las autoridades; “adoptar las medidas que prevengan y desalienten conductas de acoso sexual...”. No parece adecuada la utilización del término “desalienten” cuando en realidad parecería más adecuado el uso del término “sensibilizar” o “generar mecanismos de información que impidan el desarrollo de conductas de acoso”.

En el literal c) se establece: “...proteger la intimidad de las personas denunciadas o víctimas y denunciado debiendo mantener en reserva las actuaciones que se cumplan, así como la identidad de las mismas y de quienes sean convocados a prestar testimonio en las investigaciones...”. La cultura institucional debe fomentar y generar los mecanismos correspondientes para proteger la identidad de los involucrados. No obstante, al estar en un sistema jerárquico sería deseable que la situación pudiese salir del ámbito liceal. Toda fuga de información será considerada infidencia y pasible de sanciones. Ellas se establecen para los funcionarios no docentes en su Estatuto en el Artículo 3 inciso e) y para los docentes podría inferirse de lo expuesto en la Ordenanza 10, Sección 1, Principios Generales, Artículo 2. Más allá de que todo lo expresado queda reflejado para todo funcionario de la ANEP en el Artículo 171 de la mencionada Ordenanza.

En el capítulo IV cuando se establece la forma de realización de la denuncia (por escrito y en sobre cerrado) no se tiene en cuenta una “lógica situacional”. En general, la denuncia oral es la que se realiza habitualmente. Habrán de tenerse en cuenta las situaciones de shock y estrés, por lo que entendemos que las denuncias orales podrán ser registradas por el receptor y luego ratificadas por la víctima.

En el Artículo 18 no queda explícita la posibilidad de que la denuncia salga del ámbito laboral e ingrese al ámbito penal sin mediación de la ANEP o el MTSS. Hay que insistir: cualquiera de las formas de acoso constituyen delito, lo que falta es “cultura” de la denuncia.

Con respecto al trato a la víctima reafirmamos la necesidad de acelerar el proceso para salvaguardar su dignidad.

Tampoco en este protocolo fue visualizada la necesidad de atención a las víctimas.

La CASAS

En el cuerpo del documento se establece la creación de la CASAS (Comisión Asesora en Situaciones de Acoso Sexual) que estará integrada por:

- Un delegado de la Dirección de DDHH de ANEP quien tendrá como función ser el Coordinador.
- Un delegado de la Red de Género de la ANEP.
- Un delegado de la Dirección Sectorial de Recursos Humanos del Consejo respectivo.
- Un delegado de la Asesoría Letrada de CODICEN.
- Un delegado de la CSEU.

En consonancia con nuestro propio discurso, sostenemos que, si las situaciones de acoso generan en la víctima consecuencias a nivel ya sea laboral, y/o físico, y/o emocional afectando entonces su situación de salud, falta integrarse a esta Comisión Asesora un Equipo Interdisciplinar (constituido mínimamente por un Dr. en Abogacía, un Dr. en Medicina, un Psicólogo y un Trabajador Social). Cabe destacar que el CODICEN cuenta ya con funcionarios profesionales que podrían integrarse a la tarea.

Sería deseable que pudiese participar de esta Comisión Asesora (en carácter de consultante) por lo menos un delegado estudiantil de cada subsistema. Entendemos al respecto que al faltar su participación, falta un punto de mirada, sobre todo cuando se trate de asesorar sobre cuestiones del alumnado. El delegado estudiantil tendrá además como función la participación en la elaboración de acciones de prevención y capacitación.

Por lo investigado, esta Comisión aun no ha sido nombrada.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 7: “Articulado”.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	43	2	7	Negativo
Colegio Departamental	129	1,6	27,9	Negativo
Resultado: Negativo				

Inclusión de otros actores dentro de la ANEP

Si abordar un protocolo, implica necesariamente aceptar una nomenclatura que conlleva aspectos teóricos (y por tanto ideológicos), y en este caso específicamente y para esta situación, esta proviene del ámbito de la salud, será menester entonces que los Equipos Interdisciplinarios en donde los hubiera, se integren efectivamente al trabajo en la temática. Entonces es que deberán integrarse efectivamente como parte de la CASAS.

A nivel institucional podrán operar como receptores de denuncia y orientarán efectivamente a la víctima como a los referentes institucionales. En el caso de que quien realice la denuncia sea un niño, adolescente o joven, trabajarán con la familia del mismo siempre y cuando el involucrado lo considere pertinente pero haciendo la salvedad de que siempre habrá presente un referente adulto. (atendiendo a lo expresado por el Código de la Niñez y la Adolescencia).

Reflexiones

Este mal llamado protocolo no prevé algunos puntos que esta Comisión considera pertinente atender:

- Dadas las diferencias étareas de los destinatarios de este protocolo, consideramos que no podría aplicarse en la forma general en la que fue redactado, ya que dicha generalidad va en contra de las particularidades propias de estas situaciones y cambia por las posibilidades de acción de las víctimas.
- Valoramos que este protocolo recurra a los artículos 130 y 131 del Código de la Niñez y la Adolescencia para resolver la situaciones de los alumnos. Sin embargo, ello genera una desigualdad: en los mencionados es obligación de las autoridades de la institución educativa la realización de la denuncia judicial. En el caso de los adultos (funcionarios docentes y no docentes) el protocolo desconoce la posibilidad de judicialización de la situación, desconociendo con ello otros mandatos legislativos.
- Este protocolo desconoce a su vez un elemento de la realidad: no siempre las situaciones de acoso sexual se dan entre quien ocupa un cargo de mayor grado y un jerárquico inferior. La realidad educativa actual hace ver que coexisten las situaciones de acoso sexual entre pares (niños, adolescentes, jóvenes y adultos), desde un subalterno a un superior y desde estudiantes a docentes. Debe atenderse la complejidad de las formas en que pueden manifestarse los tipos de acoso sexual señalados.

- Debería considerarse explícitamente en este “protocolo” la utilización de las redes sociales como nuevo medio de acoso sexual.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 8: “Inclusión de otros actores dentro de la ANEP”.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	43	3	4	Negativo
Colegio Departamental	142,8	6,6	7,2	Negativo
Resultado: Negativo				

Propuestas

Esta Comisión propone:

- Que esta Asamblea remita el tratamiento del tema de la Circular 6/2014 (Protocolo de regulación de la atención y prevención del acoso sexual en la Administración Nacional de Educación Pública) a la Comisión Permanente de Profesionalización Docente y Estatuto Docente.
- Que el CES fomente la formación docente sobre la temática.
- Que se envíe dentro de los temas a tratar en la próxima ATD Liceal el mencionado documento para que las mismas se expidan al respecto.
- Que los liceos se expidan sobre el Expediente 3/13144/2012 y elaboren propuestas sobre qué Bachillerato queremos.
- Que los documentos tratados sean remitidos a la Comisión Permanente de Ciclo Básico, Bachillerato Diversificado, Adultos y Extraedad, y a las ATD liceales, para su estudio.

Propuesta general

Establecer mecanismos para que los temas preceptivos sean enviados a la Mesa Permanente y a la ATD Nacional con la debida antelación para su estudio y reflexión.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 9: “Propuestas”.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	42	2	8	Negativo
Colegio Departamental	126	1,6	30,6	Negativo
Resultado: Negativo				

XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015

COMISIÓN DE PRESUPUESTO

Integrantes:

Presidente: Maurenre, Mónica (Maldonado)

Secretarios: González, Nelson (Tacuarembó) y Moreira, Julio (Montevideo)

Da Col, Marcela (Salto)

Martins, Juan Carlos (Rivera)

Damico, Carlos (Paysandú)

Morel, Adriana (Colonia)

Dos Santos, Washington (Rivera)

Rodríguez Carvalho, Isabel (Salto)

Flores, Gabriela (Salto)

San Marco, Alberto (San José)

Gazzano, Alfredo (Paysandú)

Suárez, Marcelo (Salto)

Haller, Jorge (Soriano)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	156,6	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

“... La hegemonía capitalista ejerce un poder tan avasallador que muchos de nosotros abdicamos del propósito de construir un nuevo modelo civilizatorio. Poco a poco, como si se tratase de un virus incontrolable, el capitalismo se impone en nuestras relaciones personales y sociales. Nos vamos adhiriendo a la fe idolátrica de que “fuera del mercado no hay salvación.”

En la esfera personal, cambiamos nuestra ideología liberadora por una zona de confort que nos permita el acceso al poder y a la riqueza, librándonos de la amenaza de integrar el contingente de los 2.600 millones de personas que sobreviven con un ingreso diario inferior a los 2 dólares.

La escuela es, sí, un espacio político. Si no tiene claridad acerca de su proyecto político pedagógico se corre el peligro de transformarla en mero espacio de negocios para diplomar competidores refractarios a la ética y a los derechos humanos...”

FREI BETTO

1.- Introducción

En el 2007 la crisis económica de los países centrales favoreció el traslado de capitales a los países periféricos y trajo como consecuencia un aumento del producto interno bruto (PIB) de la gran mayoría de los países de nuestra región. Este aumento del PIB significó un mayor crecimiento económico, pero no necesariamente implicó un mayor desarrollo.

Según el Economista Antonio Elías, en la última década, América Latina ha experimentado una serie de transformaciones tanto a nivel económico como político. En lo político se produjo la asunción de gobiernos progresistas en varios de sus países, en algunos de ellos se llevaron adelante transformaciones de carácter estructural como en los casos de Venezuela y Bolivia. En otros como Argentina, Brasil y Uruguay no se produjeron ese tipo de transformaciones, sino por el contrario el sistema se mantuvo aplicando políticas de conciliación de clases.

Algunas de estas políticas consistieron en programas de carácter asistencial que han tenido como principal objetivo la disminución de la pobreza y la indigencia, aunque insuficientes para transformar su condición socio-económica. Si bien en toda la región se registró una reducción de la pobreza como consecuencia de la aplicación de estas políticas sociales, América Latina aun es la región más desigual del planeta.

Nuestro país no ha sido ajeno a esta tendencia. Desde el año 2005, con la asunción de la nueva fuerza política que ingresa al gobierno, se produce un cambio en el modelo productivo, pasando de ser un país proveedor de servicios a uno productor de materias primas sin valor agregado, -muy abierto a inversiones de capitales extranjeros-, manteniéndolo vulnerable a las fluctuaciones del mercado internacional. Esta apertura a las inversiones se profundiza mediante la disminución de la presión tributaria, ampliación de las zonas francas, Ley de Asociación Público-Privada, Ley de Protección de Inversiones, TIFA, etc, que han vuelto a Uruguay un país atractivo al capital extranjero. Se ha privilegiado a los capitales inversores dándoles garantías de rentabilidad, favoreciendo la concentración de la riqueza.

En este contexto, las políticas públicas de carácter presupuestal reflejan relaciones de poder y dominación históricas, que intentan preservarse, debido a que el Estado es portador de tensiones y conflictos que pueden dar forma e influir en la transformación de los procesos

en curso (Azar y Bertoni, 2004). Por tanto, los recursos presupuestales para la educación resultan de estas relaciones de poder y reflejan sus contradicciones.

Siguiendo a los economistas Messina y Sanguinetti (2014: p.7) la política económica ha sido la gran rectora de los presupuestos de la educación en el Uruguay, donde se remarcan tres aspectos:

- Al igual que el resto de las economías del continente tiene una economía volátil, más que las de los países capitalistas centrales.
- Como consecuencia de lo anterior, la recaudación necesaria para poder habilitar el gasto también es volátil, principalmente porque la mayor parte de nuestra estructura tributaria descansa sobre los impuestos al consumo, los que primero se retraen ante una crisis económica.
- La educación es uno de los rubros del gasto que históricamente primero se reduce frente a una crisis económica.

Por lo tanto, el gasto en inversión educativa tiene un carácter procíclico, aumentando en períodos de auge económico y retrayéndose en los momentos de crisis.

Estas características se han apreciado a lo largo de la historia económica del Uruguay y en la última década se evidencia en el “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”, INEEEd (2014, p.11): “El gasto público en educación creció sensiblemente en la última década. Pasó de representar el 3,2% del producto interno bruto (PIB) de Uruguay en 2004 al 4,8% en 2013. Dentro del período es posible distinguir dos subperíodos, uno de notorio crecimiento (2006-2009) y otro de relativa estabilidad (2009-2013). El crecimiento fue resultado de un aumento del gasto público en educación del gobierno central, que era un 18,7% del presupuesto nacional en 2004 y pasó a ser un 28,2% en 2013...”

Pese a este gasto de inversión en educación con relación al PIB, Uruguay todavía se encuentra en un ratio inferior al de varios países de la región y del resto del mundo. En 2010 (último año para el que se dispone de datos completos internacionales) el gasto en educación se situó en el 4,2% del PIB en Uruguay, mientras que en países latinoamericanos como Cuba se sitúa en 12,6%, Bolivia en 7,8%, Brasil y Argentina en 5,8%.

Los bajos niveles de inversión en educación se evidencian cuando comparamos internacionalmente. Uruguay hace un esfuerzo económico en educación que nos ubica por

debajo de la mediana, o sea entre el 50% de los países que menos invierte. Por otro lado, si invirtiera un 6% del PIB estaríamos en el 3er cuartil, o sea en el 25% que más invierte.

Distribución	2009	2010	2011
Mínimo	1,3	1,21	0,79
1er Cuartil	4,12	3,68	3,42
Mediana	5,12	4,98	4,51
Promedio	5,15	4,96	4,55
3er Cuartil	5,94	5,94	5,68
Máximo	13,13	12,84	9,42

Distribución de las prioridades macroeconómicas de todos los países del mundo. Messina y Sanguinetti (2014, p. 12).

Uno de los aspectos en los que se aprecian estos bajos niveles de inversión es en el salario docente, que comparado con otros países (en donde se realizan las pruebas PISA), Uruguay se encuentra entre el 25% que paga menos. De hecho en la mayoría de los países en donde los salarios docentes son mayores al nuestro, el reconocimiento a la labor docente también es superior.

No es posible establecer una relación directa entre la inversión que el Estado realiza en educación y la calidad de la misma, pero sí es innegable una relación entre inversión (entendida como salarios, infraestructura, material didáctico, contratación de personal suficiente, formación profesional, entre otros) y aprendizajes. En el orden mundial, países cuyos sistemas educativos han sido tomados como modelos de referencia por parte de las autoridades, como Nueva Zelanda o Finlandia invierten en educación en el entorno del 7% de su PIB.

Desde distintos ámbitos se suele argumentar, de manera muy simplificada, que el problema de la educación radica en la gestión y no en los recursos; si bien la gestión puede ser un problema, desde una perspectiva histórica y comparada, los recursos destinados actualmente a la educación son claramente insuficientes. (Messina y Sanguinetti. 2014, p.26). Se plantea la escolarización global como el único factor de inclusión social y superación del nivel de pobreza estructural; por otro lado, se arman presupuestos con recursos insuficientes esperando que la buena gestión produzca una transformación social que sea inclusiva y propicie la equidad. De esta manera se traslada la responsabilidad de

los fracasos a los docentes, ignorando la responsabilidad de los dirigentes políticos.

La recaudación del Estado proviene de ingresos tributarios y no tributarios. Los primeros representan más del 85% de los ingresos totales del Estado y son básicamente tres: los impuestos, las tasas y las contribuciones. Los ingresos vía impuestos significan el 70% de los ingresos tributarios.

La carga tributaria y el gasto son un resultado de luchas de fuerzas sociales y existe margen para que sean modificadas: la recaudación de los impuestos al consumo representa el 63,2% de la recaudación total, las rentas personales el 13,7%, las rentas empresariales el 13,2% y los impuestos a la propiedad el 6,5% (Messina y Sanguinetti, 2013).

Esta estructura impositiva, con un fuerte peso en los impuestos al consumo, va en sentido contrario a la justicia distributiva, pues los hogares de menores ingresos, para pagar sus impuestos, deben realizar un esfuerzo mayor que los hogares más ricos.

En este contexto, nos preocupa especialmente la exoneración tributaria de los servicios de enseñanza privada, que disponen, gracias al artículo 69 de la Constitución, de una suerte de subsidio que los últimos años ha sido del orden del 0,45% del PIB, promedialmente unos tres mil millones de pesos anuales (Messina y Sanguinetti, 2013). Consideramos que esta es una forma solapada en que el Estado terceriza una parte de la educación.

El análisis y las comparaciones anteriores permiten demostrar claramente que, si la intención del gobierno es la de “mejorar los resultados” y elevar la calidad de la educación de nuestro país, esto no será posible sin elevar el presupuesto que actualmente se destina a la educación e idear mecanismos que financien esta inversión, sin que éste se reduzca como producto de los avatares de la economía global.

Ha sido un reclamo histórico de las ATD un presupuesto acorde a las necesidades del sistema. En esta etapa consideramos como base el 6% del PIB, entendiendo que es la inversión mínima de la cual partir desde el primer año de este quinquenio y considerando que el mismo debe destinarse solamente a la ANEP y UDELAR, sin incluir financiamientos a otros organismos, planes o programas.

Más y mejor presupuesto contribuirá a democratizar la educación pública-estatal, sostén de un proyecto educativo comprometido con la formación integral de las personas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: “Introducción.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	141,6	0	15	Negativo
Resultado: Negativo				

2.- Balance presupuestal de los últimos 10 años

Salario

Es innegable que los últimos diez años han sido, para los docentes de la ANEP, un período de recuperación salarial. Hoy los salarios del sector alcanzaron un poder de compra de un 12% mayor que en 2001, año previo a la crisis económica, igualando los niveles de 1988.

Sin embargo, el crecimiento salarial del período 2010-2015 fue entre un 50% y un 70% menor al del período 2005-2010: un profesor grado 1, titulado, con 20 horas efectivas en el ciclo básico, recibió un 40% de aumento real en el primer período contra un 19% en el segundo período; por su parte, un profesor grado 1, titulado, con 20 horas efectivas en el segundo ciclo, recibió un 32% de aumento real en el primer período contra un 10% en el segundo período (Fernández Val, 2015, p.17).

La recuperación salarial alcanzada es aún insuficiente, por varias razones:

- El 47 % de los docentes de secundaria tienen otro empleo y trabajan, al menos, 50 horas semanales (Messina y Sanguinetti, 2014, p.27). Esto tiene consecuencias negativas tanto para el docente como para sus estudiantes. La sobrecarga laboral expone al docente a un desgaste psicofísico mundialmente estudiado, que lo expone a dolores de espalda y articulaciones, enfermedades psiquiátricas y patologías de la voz. Por otra parte, cuantas más horas aula trabaja un docente, menos horas dedica al trabajo en su casa (Messina y Sanguinetti, 2014, p.24), lo que redundará en menos tiempo para estudiar, planificar los cursos y evaluar los trabajos de los estudiantes.
- La perspectiva histórica muestra que si bien en 2013 se igualaron los esfuerzos económicos destinados a la ANEP hace 50 años atrás, tal crecimiento no ha ido a la par del sustancial aumento de la matrícula ocurrido desde ese momento hasta nuestros días (de 419.510 a 685.063). En lo que respecta específicamente a la matrícula del CES, aunque ha disminuido en relación a su máximo histórico de 2003, y aunque no ha crecido al mismo ritmo que la del CETP, ha venido aumentando

desde 2012 (Fernández Val, 2015, p. 11 y 12). Esto ha dado una fuerte cabida a estudiantes que provienen de contextos socio-económicos y culturales desfavorables y muy desfavorables - 42,9% en el Ciclo Básico (INEEd, 2014, p. 88)-, lo cual exige del docente la dedicación de más tiempo a las tareas de estudio, planificación y evaluación, y ello, en la medida en que no es remunerado, representa una rebaja salarial.

- Los ajustes por Índice de Precios al Consumo (IPC) que hemos recibido los últimos años están por debajo del aumento real de los productos básicos de la canasta de consumo.³ De esta forma, una parte del aumento salarial recibido se pierde rápidamente (Elías, 2013, p. 4 y 5).
- El salario de los trabajadores debe estipularse en función del acceso a las condiciones necesarias para una vida digna, y no en términos comparativos con el resto de la clase trabajadora. Y si bien es cierto que 17.000 pesos líquidos por 20 horas aula al ingreso a la función superan el techo de 14.000 pesos que perciben unos 700.000 ocupados (Instituto Cuesta Duarte, 2014, p. 5), también es cierto que el promedio de ingresos de un docente de la ANEP nos coloca en el puesto número 20 de los profesionales calificados, sobre un total de 34 sectores de actividad. Además, la mejora del salario docente ha sido modesta en relación al resto de la economía, colocándose por debajo del salario promedio (Messina y Sanguinetti, 2014, p. 19).
- El costo de la canasta básica familiar ha llegado ya a \$U 58.563 (Búsqueda, 2015). Si consideramos que un docente que recién se integra al sistema (grado 1, egresado, efectivo y titulado), tiene un salario líquido del entorno de \$U 17.000, deducimos que percibe menos de la tercera parte del valor de la canasta. Si bien los incentivos para hacer una carrera docente no sólo son económicos, ésta es una de las principales causas que explica la caída de la matrícula en Formación Docente.
- Mientras siga rigiendo el marco normativo actual para determinar el monto de las prestaciones jubilatorias, cientos de trabajadores docentes seguirán cesando en sus actividades con retribuciones equivalentes al 45% del salario promedio de los últimos diez años de trabajo, o los veinte mejores (con 30 años de actividad compensada y

³ En los meses de diciembre, mediante la congelación de precios en el rubro “Alimentos y bebidas no alcohólicas” (negociando con los supermercados) y la reducción de precios en el rubro “Vivienda” (con el Plan “UTE Premia”), el gobierno ha logrado reducir el IPC. Al llegar enero, suben los precios de los productos y se desactiva el Plan “UTE Premia”.

edad mínima para la causal jubilatoria). Actualmente, esto representa para la gran mayoría de los docentes unos 12 o 13 mil pesos, cifra que puede rebajarse hasta la jubilación mínima. Una de las razones de tan bajas jubilaciones es el régimen de las AFAPs, dado que estas pagan un porcentaje de lo que hemos aportado a lo largo de nuestra carrera atendiendo a una estimación de nuestra expectativa de vida (que se establece en 110 años). Con 30 o 35 años de actividad la expectativa es alta por tratarse de trabajadores de 55 a 65 años de edad, la retribución mensual se reduce significativamente. Así, los docentes que ineludiblemente aportaron, se jubilan con ingresos que los colocan próximos al límite de la franja de la pobreza.

Infraestructura

Incumplimiento de la ley presupuestal

En materia de infraestructura, el período se ha caracterizado por el incumplimiento de la Ley de Presupuesto Nacional N° 18.719. La misma preveía la creación de 21 nuevos edificios liceales, la construcción de otros 21 locales para sustitución de edificios deteriorados y la ejecución de 74 ampliaciones.

Para hacer posibles las obras, a la ANEP se le aprobó un presupuesto de 9.376 millones de pesos para infraestructura en el quinquenio: 6.320 dispuestos por el Artículo 645 para nuevas inversiones (1.260 anuales de 2010 a 2014 a través de los programas MECAEP, MEMFOD y del programa 802 que refiere a la ampliación de espacios educativos) y 3.056 asignados a través del Artículo 646 (que dispuso la creación de un “Fondo de Infraestructura Educativa Pública”).

De los 9.376 millones de pesos para infraestructura en la ANEP, 4.102 millones debían ser para la Educación Media, la mayor parte de los cuales debía ser ejecutado en el CES.

Todo esto demuestra que el Poder Ejecutivo era conocedor, ya en 2010, del estado de emergencia de una parte muy importante de los liceos del país. Sin embargo, la ampliación del número de liceos no pasó de un simple propósito, pues el número de liceos construidos y en construcción está muy lejos de ser el aprobado en el presupuesto. De acuerdo a la publicación digital “ANEP en obra”, del CODICEN, a la fecha se realizaron dieciséis obras nuevas: Ciudad del Plata, Soca, N° 2 de Florida, Cruz de Carrasco, Nuevo Berlín⁴, N° 7 de

⁴ El liceo estuvo pronto muchos meses antes de ser ocupado debido a que el CODICEN no quiso pagar a la empresa constructora el premio por terminación antes de fecha, lo cual obligó a la comunidad educativa a continuar innecesariamente en un edificio en pésimas condiciones.

Rivera, Colonia Miguelete, N° 7, 17, 54 y 70 de Montevideo, N° 7 de Paysandú, N° 4 de Treinta y Tres⁵, Casarino, San Jacinto (en construcción) y N° 6 de Maldonado. Quiere decir que las nuevas obras representan el 38% de lo proyectado.

Existen otras ocho obras realizadas: el Instituto de Enseñanza Media (IEM) de Piedras Blancas y los Centros Educativos Comunitarios (CEC) de Casabó, Curva de Maroñas, La Teja, Colonia Nicolich, Las Piedras, Maldonado Nuevo y Barrio San Martín de Maldonado. Contabilizando estas obras se alcanza un 57% de lo previsto en la Ley Presupuestal.

En cuanto a las obras de ampliación, tan solo se realizaron trece: San Luis, Fraile Muerto, Punta del Este, N° 1 de Durazno (comprende la remodelación de un museo, situación que provoca la pérdida de aulas), N° 1 de Paso de los Toros, Playa Pascual, N° 1 de Sauce, N° 43, 56 y 22 de Montevideo, Santa Clara de Olimar, N° 1 de Treinta y Tres y Batlle y Ordóñez. Esto representa poco menos del 18% de las obras de ampliación previstas. También se realizaron obras en los Institutos de Enseñanza Media de Rivera e Ismael Cortinas; sumando estas obras a las anteriores llegamos al 20,3% de lo proyectado.

Obras de reparación y mantenimiento

A partir del relevamiento de los informes llegados a la Comisión Permanente de Presupuesto de la ATD en 2014, surge que si bien existe conformidad con las obras menores y se reconoce que se hicieron esfuerzos para atacar las situaciones de mayor emergencia, muchas obras no colmaron las expectativas de las comunidades educativas. Este es el caso del liceo N°2 de Artigas, donde a pesar de la impermeabilización realizada en el techo “aún existen filtraciones importantes”. Otro caso es el del liceo N°2 de Pando, que denuncia que “todavía el pasillo del segundo piso se sigue lloviendo”, al tiempo que constata el “deterioro en pisos, por ejemplo del SUM”. También es el caso del liceo N°2 de Toledo, donde “hay problemas en los baños nuevos y aulas que se llueven”. En el liceo de Nueva Helvecia, en abril de 2014, tras la reparación de azoteas “el liceo se sigue lloviendo”.

Las obras de reparación y mantenimiento se ejecutaron entre 2013 y 2014. En 2013 sumaron 198. De ese total, 81 correspondieron a la colocación de aulas prefabricadas (41%); 51 a reparaciones de importancia (26%), 45 a reparaciones menores (23%) y 21 a acondicionamientos parciales (10%). En 2014 fueron 190. De ese total, 70 correspondieron a reparaciones menores (37%), 55 a reparaciones de importancia (29%), 45 a la colocación

⁵ El liceo N°4 no ha funcionado como tal aún, ya que fue ocupado por la comunidad educativa del liceo N°1, que está en obra.

de aulas prefabricadas (24%) y 20 a acondicionamientos parciales (10%). Esto significa que el 73% de las obras de mantenimiento realizadas por la actual Administración (282 de 388) no contemplan no sólo las expectativas de las comunidades educativas, sino, fundamentalmente, no responden a las reales necesidades de los establecimientos de enseñanza: 126 colocaciones de aulas prefabricadas, 115 reparaciones menores y 41 acondicionamientos parciales.

En relación a las aulas prefabricadas, si bien las autoridades reconocen que no son una solución a largo plazo, las siguen considerando como una opción válida a pesar de su costo base de 33 mil dólares cada una, más sobrecostos por traslado y colocación, necesidad de construcción de galerías, provocando la renuncia al uso de canchas y patios, dificultades para el trabajo de los docentes, separación entre “los del liceo” y “los del contenedor”, etc. Los docentes del liceo N°24 de Montevideo señalaron en mayo de 2014 que las aulas prefabricadas que les habían prometido “no son acordes a las que se instalaron; se llueven, tienen problemas de acústica y dos de las cuatro no tienen aire acondicionado.” En abril de 2014, en el liceo N°52, “estaba previsto con el aula móvil (contenedor) un aire acondicionado y galería de acceso que no se cumplieron.”

Tipología de los edificios

Más allá de que el número de ampliaciones y obras de mantenimiento haya sido insuficiente, una parte importante de la infraestructura de Secundaria responde a una lógica obsoleta que debe ser transformada cuanto antes, pues dificulta el cumplimiento de las acciones educativas necesarias, ya sea porque se trata de casas con espacios en condiciones precarias (en cuanto a su seguridad, tamaño, iluminación, ventilación, acústica, etc.), o porque no da cabida a espacios pedagógica y didácticamente necesarios para una educación integral: salones para clases de apoyo, gimnasios con medidas reglamentarias, salas para expresión artística, salones para que los docentes puedan realizar tareas de coordinación, comedores, salas de lectura en las bibliotecas, laboratorios con dimensiones adecuadas a la matrícula y equipamientos acordes al plan de estudios. De acuerdo al relevamiento de la Comisión Permanente de Presupuesto en 2014, el mayor problema pendiente de resolución es la creación o el acondicionamiento de los espacios para la práctica de Educación Física.

La mayoría de los edificios construidos en el último decenio replican las dificultades de los viejos edificios, lo que demuestra problemas de planificación. No puede ocurrir que, a pesar de las limitaciones que implica el presupuesto disponible para una nueva obra, se

proyecte un centro sin biblioteca ni laboratorios, o sin baños en una planta con aulas de clase, o con espacios abiertos para la práctica de deportes que lindan con las ventanas de los salones de clase. Tampoco puede ocurrir lo del liceo N°2 de Toledo, Canelones, donde “la entrada del liceo queda mirando al fondo de la entrada principal.”

En este sentido, parece necesario avanzar hacia una tipología de edificio liceal que prevea condiciones mínimas y que se traduzca en un conjunto de diseños que puedan desarrollarse evitando los gastos importantes en diseños de centro que muchas veces no contemplan requerimientos pedagógicos.

Derecho a la educación

Dado que la educación es un derecho, no puede estar sujeta a las leyes del mercado. La construcción o reparación de un edificio liceal no puede responder a la misma lógica que si se tratara de un emprendimiento con fines de lucro. Como ejemplo podemos tomar los casos de diferentes liceos rurales. Uno es el de Isla de las Palomas, en Durazno, donde tras solicitarse obras de ampliación y reparación: “se abre la licitación y no se cubrió, quedó desierta”. En Villa del Rosario, Lavalleja, demandaron arreglos en la batería de baños, aleros y galerías, que cuando fueron licitados “no se realizaron ofertas”. Desde el liceo rural de Masoller, que atiende población de tres departamentos y cuya población aumenta cada año (en abril de 2014 tenía un primero con 58 alumnos), “se solicitó ampliación del edificio, con salones para aulas, biblioteca, laboratorio y baños nuevos con duchas. El CES consideró muy alto el presupuesto demandado por el arquitecto Peláez del CES”. En Rincón de Valentín, Salto, se instalaron tres aulas prefabricadas de las cuales dos sufren filtraciones, y siguen sin sustituirse los techos de fibrocemento de las instalaciones. La educación es un derecho que la ANEP debe asegurar aún cuando no sea redituable para las empresas de la construcción.

Estamos lejos aún de asegurar el acceso a la educación en zonas alejadas y rurales, debido a la supeditación de docentes y estudiantes a los horarios que fijan las empresas de transporte en función de intereses comerciales reñidos con el derecho a la educación.

La locomoción en los liceos rurales merece ser revisada y atendida. Las empresas de transporte destinan sus unidades más vetustas para llegar a los lugares más alejados. Por otro lado, muchos liceos retirados de la ruta obligan a los docentes a costear de su bolsillo el pasaje interno hasta la institución. De ser necesario, la ANEP debería buscar alternativas como proporcionar ómnibus propios que trasladen a docentes y estudiantes, y no subsidiar a

una empresa que buscará lucrar con el ejercicio de un derecho.

Por último, se reconocen avances en materia de accesibilidad a los edificios (rampas, baños, ascensores), aunque lo hecho no colma las necesidades dado la casi inexistencia previa de acondicionamientos para personas con discapacidad.

Plan Ceibal

El Plan Ceibal, que insume 2,2% del gasto público en educación (Fernández Val, 2015, p.4), no cuenta con una política educativa que sostenga esa inversión. De acuerdo a la investigación realizada por especialistas del Instituto de Economía de la UdelaR y de la CIDE (De Melo, Machado, Miranda, Viera, 2013), la frecuencia de uso de las laptop es baja en la enseñanza media, hecho que atribuimos a la ausencia de un sustento pedagógico con objetivos bien definidos.

El Plan, que se inscribe en el trabajo llevado adelante por la organización One Laptop Per Child, si bien ha recibido elogios a nivel internacional, no ha ofrecido resultados alentadores en relación a los aprendizajes de los estudiantes:

“Los resultados sugieren que el Plan Ceibal no habría tenido un impacto en matemática y lectura, ni a nivel general ni según nivel socioeconómico. Tampoco se observa un impacto en la auto-percepción de habilidades en las asignaturas analizadas, ni en otras habilidades vinculadas al uso de la XO” (De Melo, Machado, Miranda, Viera, 2013, p.4).

Cabe consignar que estos resultados *"se encuentran en línea con la mayor parte de la literatura sobre el impacto del uso de computadoras en el aprendizaje, la cual encuentra resultados nulos o negativos"* (De Melo, Machado, Miranda, Viera, 2013, p.24).

Se han mantenido, además, diversos problemas en el desarrollo del Plan: conexiones a internet muy sofisticadas y costosas que no funcionan o funcionan con mucha dificultad; liceos con conexiones muy lentas existiendo la posibilidad de acceder a la fibra óptica; liceos conectados pero con estudiantes que no han recibido sus laptop; estudiantes liceales a los que nunca se cambió su XO de primaria por la que corresponde.

La constatación de que a la fecha no se han atendido nuestros planteos nos lleva a reiterar lo expresado por esta ATD en 2010:

“La innovación debe ser orientada científicamente, es decir, debe ser precedida por la

investigación y la experimentación, y debe ser evaluada racionalmente antes de ser propagada como un virus.

Por lo tanto, consideramos que introducir eficazmente las TICs en la escuela no implica priorizar la provisión masiva de computadoras y el acceso a internet. Las TICs no pueden resolver aisladas la descalificación y la inequidad en la educación. Sí pueden agravar la situación, y sólo pueden convertirse en aliadas de la transformación educativa si se articulan y subordinan a un proyecto social y educativo que no es el actual” (XXVIII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria, noviembre de 2010, p. 32).

Gestión

Aunque no compartimos la valoración según la cual el problema central de la ANEP radica en la gestión y no en los recursos, sí entendemos que en la última década se han repetido muchos de los problemas de gestión que han caracterizado históricamente al subsistema.

Al diseñar el presupuesto, las autoridades no priorizaron los recursos necesarios para atacar las situaciones de emergencia. A modo de ejemplo, sigue sin respuesta el liceo de José Pedro Varela, en Lavalleja, con una galería en peligro de derrumbe, tres salones inhabilitados por estado ruinoso, instalación eléctrica expuesta a la intemperie y sin accesibilidad (con un docente y un alumno que se trasladan en silla de ruedas). A lo que era el Centro integrado de Lavalleja, en Salto, se le dio carácter de liceo, pero no se dispuso la creación de un local propio, por lo que funciona en cinco aulas prefabricadas (en algunas funcionan dos grupos) y el salón comunal de MEVIR; las aulas no son suficientes, y no se dispone de un laboratorio. Tampoco se previó la construcción de edificios para liceos creados administrativamente sin poseer un local propio (como los N° 44 y 69 de Montevideo).

No se contempló la necesidad de un mantenimiento correctivo y preventivo de los edificios liceales en general, particularmente de aquellos cuyos diseños exigen mayor cuidado (como los que tienen ascensores o claraboyas). Esto condujo a procesos de deterioro de los edificios cuya refacción exige luego montos muy superiores. La inexistencia de equipos de mantenimiento puede ejemplificarse en el caso del liceo de Juan Lacaze N°2, donde la no reparación de problemas sanitarios en un laboratorio condujeron a que se estropeará el aula. Algo similar sucede con la falta de respuesta a los problemas de inundación en el laboratorio de Física del liceo N°3 “Dámaso Antonio Larrañaga” de

Montevideo. También es el caso del liceo de Blanquillo, Durazno, donde en abril de 2014 los docentes informaron que se solicitó un “aumento de carga a 20 kW”, y una vez que la instalación quedó pronta, CODICEN no tenía electricista “para visitar el local y firmar la contratación.” En los liceos de Mendoza y Sarandí Grande, en Florida, se solicitaron ampliaciones de la potencia eléctrica que en mayo y setiembre de 2014 -respectivamente- no habían podido concretarse debido a la falta de personal idóneo del CES que pudiese dar respuesta.

Los jefes de la ANEP no proyectaron ningún tipo de aumento del Índice de Costos de la Construcción (ICC), por lo que resultaron completamente insuficientes los montos solicitados para las obras planificadas en el mensaje presupuestal presentado al Poder Legislativo. Por ejemplo, en el liceo N°2 “Héctor Miranda” de Montevideo los dineros para las obras realizadas no fueron suficientes para las demandas en el laboratorio de Biología.

También se ha repetido el desconocimiento de las necesidades y demandas de las localidades en que se realizan obras de menor importancia que las necesarias. De acuerdo al relevamiento de la Comisión Permanente de Presupuesto, este es el caso del liceo “Dr. Juan María Falero” de San Bautista, Canelones, en el que los docentes expresaron en mayo de 2014 que, desde su inauguración “se han pedido más aulas de clase”, pero “no se han obtenido”. Otro ejemplo es el del liceo N°2 de Santa Lucía, Canelones, donde los docentes expresaron en setiembre de 2014: “El liceo está inconcluso desde su fundación (año 2000). Se solicitó reiteradamente conclusión de obras”. En Piriápolis se colocaron tres aulas prefabricadas para dar respuesta al aumento de la matrícula, pero: “No son suficientes para la realidad del liceo. No son adecuados para los grupos numerosos que tenemos con hacinamiento. La zona requiere de otro centro por su crecimiento demográfico.” El liceo N°55 de Montevideo, creado hace menos de veinte años, no dispone de laboratorios para Física, Química y Biología.

Otras dificultades se originaron de la no elaboración de planes de contingencia para la convivencia de las clases con las reparaciones: delimitación de obra, contaminación sonora y ambiental, seguridad y prevención de accidentes, tiempos establecidos en los contratos, etc.

En otros casos, la diversificación de organismos que pueden atender las carencias edilicias de un centro (CES, CODICEN, MTSS, CND) generó superposiciones que condujeron a problemas de funcionamiento en los liceos, dilación de las obras y despilfarro de dineros públicos. Quizá el caso más claro al respecto sea el del liceo de Libertad, San

José, donde la licitación de las obras de reparación de un piso que aún tenía garantía de obra condujeron a un proceso por el que una empresa quitó las baldosas rotas y colocó unas nuevas, que fueron quitadas y sustituidas por la siguiente empresa, a pesar de estar en perfecto estado.

Otra de las falencias de gestión del período tiene que ver con controles insuficientes de las obras que se realizaron y los materiales utilizados, que redundan en violaciones a las normativas que aseguran las condiciones necesarias en un centro de estudios, en detrimento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso del liceo de Río Branco, donde se solicitó reparación de aulas, baños y electricidad; las mismas se llevaron a cabo, pero “aún hay lugares en los que se llueve”. También es el caso del liceo de Juan Lacaze N°2, donde se llevaron a cabo obras de impermeabilización; en mayo de 2014 los docentes informaron que: “finalizadas las obras, los días de lluvia se sigue filtrando agua, situación que ya ha sido informada a la arquitecta A. Rama.” En Piriápolis, “quien debía supervisar la correcta ampliación no lo hizo y (las aulas prefabricadas) se llueven.” En el liceo de José Enrique Rodó, Soriano, “se cambió el techo de la biblioteca, no era necesario y quedó mal”. El liceo N°11 de Montevideo, inaugurado en el año 2004, “se llueve desde 2010”, y “las soluciones que se han brindado no han sido efectivas”; actualmente “se comenzaron a levantar baldosas del piso”. En el liceo N°49 de Montevideo las obras de impermeabilización siguen sin dar resultado. En el liceo N°67 de Montevideo “no resultaron suficientes (las obras realizadas) y algunas partes refaccionadas ya se llueven; los desagües no fueron arreglados; el piso está rajado y se ve pasto debajo”.

De los informes liceales recibidos surge que existen problemas de comunicación entre varias comunidades educativas y algunos arquitectos residentes; el caso se agrava en el departamento de Rivera.

Por último, se han acentuado los últimos años los onerosos costos que desembolsa el CES por concepto de alquileres para locales liceales, espacios para Educación Física y las propias oficinas del CES en las calles Rincón y Juncal. No entendemos por qué, si la ANEP es la destinataria por ley de los edificios sin herederos, no les da un uso adecuado con el objetivo de poner fin a erogaciones que podrían redireccionarse para la realización de obras por demás necesarias.

Algunos de los edificios alquilados presentan problemas que afectan el desarrollo de los cursos; el liceo de San Antonio, Canelones, funciona en un local alquilado con falta de impermeabilización: “no se repararon los techos del edificio alquilado y no se construyó un

edificio nuevo”. Algo similar sucede en el liceo N°8 de Rivera. Nos preguntamos, la reparación ¿no debería correr por cuenta del propietario del edificio?

Por último, a pesar de los esfuerzos de las autoridades por solucionar la problemática, ha continuado la dificultad de la demora en la tramitación de altas y bajas del BPS. Esto genera multas para el subsistema y la consecuente pérdida de recursos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: “Balance presupuestal de los últimos 10 años.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	1	1	Afirmativo
Colegio Departamental	159,8	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

3.- Valoraciones

El presupuesto aprobado por el Poder Legislativo para el período 2010 – 2014 no respetó el mensaje enviado por la ANEP para dicho período, asignando un 84% del presupuesto solicitado para inversiones. Esto supone una clara violación a la autonomía técnica del Ente, condicionando el accionar del mismo en el cumplimiento de sus objetivos.

Actualmente las autoridades del Ente han elaborado una serie de lineamientos para la confección de la solicitud presupuestal de inversiones, atendiendo dificultades en lo referido a: gestión, infraestructura y mantenimiento; por lo que será responsabilidad directa del Poder Ejecutivo y Legislativo que se puedan realizar las intervenciones requeridas por la actual situación, mediante la aprobación sin modificaciones de los recursos solicitados.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3: “Valoraciones.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	0	2	Negativo
Colegio Departamental	129,8	15	15	Negativo
Resultado: Negativo				

4.- Propuestas

1. El actual presupuesto de 4,76% del PIB se compone de la suma de gastos que no son ejecutados en los incisos exclusivos de ANEP y UdelaR, como educación militar y policial, boletos para los estudiantes, etc.

Solicitamos se apruebe un presupuesto con un piso del 6% del PIB desde el 1er año del

quinquenio 2015-2020 para ANEP y UdelaR exclusivamente, sin tener en cuenta partidas extra presupuestales (BID, Banco Mundial, CAF, etc).

2. Reafirmamos lo aprobado en el II Congreso Nacional de Educación, Mtra. Reyna Reyes: “Se rechaza toda forma de privatización, encubierta o no, del sistema educativo: bonos, financiamiento, tercerizaciones, etc, por considerar que atentan contra el derecho de todos a la educación, fragmentando el sistema educativo y desfinanciándolo, volcando recursos públicos al ámbito privado.”

La ANEP, como parte de la Administración Central, aporta una tasa del 19,5% por concepto de aporte patronal a la Seguridad Social, frente a un sector privado no educativo que aporta apenas 7,5% y a una educación privada que no realiza este aporte (porque lo financia el BPS). En consecuencia, la Educación Pública Estatal subsidia indirectamente a la enseñanza privada, y renuncia a invertir en rubros estrictamente educativos la quinta parte de su presupuesto.

Entendemos que esta estructura impositiva, netamente regresiva, debe ser corregida en términos de justicia social, priorizando la inversión en educación hacia los estudiantes que más lo necesitan.

Proponemos equiparar los aportes a la Seguridad Social de la ANEP y de la enseñanza privada con los aportes del sector privado no educativo. Si esta reestructura fuese acompañada de un direccionamiento de los nuevos aportes a la Educación Pública Estatal, a la ANEP le representaría unos ingresos adicionales próximos a los siete mil millones de pesos anuales. Este monto representa el 75% de lo presupuestado para la infraestructura de la ANEP a lo largo de todo el período 2010-2014.

3. Sobre salarios:

- Destinar recursos al aumento del salario real básico, incluyendo las partidas sujetas a Montepío, tomando como base un salario equivalente a la media canasta familiar para un docente de primer grado con la unidad docente.
- Incluir todas las partidas y complementos en el salario básico; un “renglón único” que se contemple para la seguridad social.
- Pago de las horas efectivamente trabajadas a los funcionarios de docencia indirecta.
- Continuar con la recomposición de la pirámide salarial.

- Reducir las horas aula de los docentes a medida que avanzan en el escalafón, sin pérdida salarial.
- Destinar recursos al pago de un salario vacacional. Plan nacional de abonos de transporte para los docentes durante todo el año lectivo, que comprenda la necesidad de realizar trasbordos.
- Partidas para la compra de libros y material didáctico.
- Crear cargos docentes, administrativos, de servicio y técnicos de acuerdo a las necesidades de cada centro.
- Eliminar los topes salariales establecidos en el Art. 105 de la Ley Especial N°7 del 23 de diciembre de 1983 aplicados a los funcionarios de la ANEP.
- Rever la recategorización de los Centros Educativos ya que esto incide en el salario de Directores y Subdirectores.

4. Sobre infraestructura:

La educación es un derecho humano fundamental, por tanto la infraestructura edilicia no puede limitar ni conspirar contra su pleno ejercicio; ya sea por su estado, deficiencia, inexistencia o que el proceso burocrático de su ejecución favorezca los intereses de empresas privadas con fines de lucro.

- Es necesario dignificar las condiciones en las que los estudiantes aprenden y los docentes y funcionarios desarrollan su labor. Para ello proponemos que la ANEP firme convenios con el SUNCA y su bolsa de trabajo para que sin demora se aborden las obras. (El TOCAF en su artículo 33 y específicamente en el numeral 24 habilita a ANEP a realizar contrataciones directas por excepción para este tipo de obras.). Además sugerimos que se pueden suscribir acuerdos y convenios para la dirección de obras y ejecución de recursos con organismos públicos como el MTOP y/o las Intendencias departamentales.
- Deben preverse recursos que financien la construcción, reparación y mantenimiento de liceos, teniendo en cuenta:
 - Atención prioritaria de las situaciones de emergencia edilicia, inexistencia de locales propios y liceos rurales.
 - Contemplar las variables demográficas a la hora de proyectar la construcción de nuevos edificios.
 - Diseñar un sistema de mantenimiento correctivo y preventivo de los edificios liceales de todo el país.

- Plan de obras que discontinúe progresivamente el uso de las aulas prefabricadas.
- Contemplar las necesidades y demandas de cada comunidad educativa.
- Avanzar hacia una tipología de edificio liceal que prevea condiciones dignas de estudio y trabajo.
- Elaborar un conjunto de diseños de centro que puedan aplicarse de acuerdo a las necesidades de cada lugar, evitando importantes gastos en proyección que, por si fuera poco, muchas veces no contemplan requerimientos pedagógicos.
- Profundizar la política de accesibilidad: rampas, baños, ascensores, software aplicado, profesores de lenguaje de señas, etc.
- Considerar las proyecciones ICC al asignar los montos de las obras a realizar durante el próximo período.
- Elaborar planes de contingencia para afrontar los problemas que resultan de la convivencia de las clases con las reparaciones.
- Profundizar los controles sobre la calidad de los materiales y la ejecución de las obras.
- Controlar la gestión de los responsables de las obras.
- Discontinuar gradualmente el alquiler de locales liceales, espacios para Educación Física y oficinas del CES.

5. Otras recomendaciones:

- Crear un rubro destinado a abordar los problemas relacionados con salud, seguridad y ambiente laboral, en el marco del Convenio Internacional del Trabajo No 155 de la O.I.T., ratificado por Uruguay y su decreto reglamentario 291/07.
- Presupuestación quinquenal de una A.T.D Nacional Ordinaria de 7 días y una Asamblea Extraordinaria de 5 días al año, así como del funcionamiento de la Mesa Permanente y las Comisiones Permanentes.
- Fortalecer dentro de la ANEP una política educativa relativa a las TICs de carácter propio, que implique contar con la infraestructura necesaria, las horas docentes requeridas y propuestas pedagógicas innovadoras para su óptimo funcionamiento.

6. Continuar con el trabajo de la Comisión Permanente de Presupuesto.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: “Propuestas.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	1	1	Afirmativo
Colegio Departamental	159,8	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

5.- Bibliografía

- ANEP. (2010). *Proyecto de presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones. Período 2010-2014*. Tomo II: Programa 01. CODICEN. Montevideo.
- ATD Educación Secundaria. Comisión Permanente de Presupuesto. (Abril de 2014) Relevamiento edilicio.
- ATD Educación Secundaria. XXVII Asamblea Nacional. (Marzo de 2010). *Incorporación del Plan Ceibal a Secundaria*. Paso Severino.
- Azar, P. y Bertoni, R. (2004). *En busca de la inversión del Gobierno Central. (1935-1959)* III Jornadas de Investigación de Historia Económica. Montevideo.
- Banco Mundial. (2015). *Gasto público en educación*. Recuperado en <http://datos.bancomundial.org>.
- Búsqueda. (25 de enero de 2015). *La inflación repunta en el comienzo del año*. Montevideo.
- CODICEN (10 de octubre de 2014). División Sectorial de Seguimiento Presupuestal.
- De Melo, Machado, Miranda y Viera. (2013). *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal*. Centro Ceibal. Montevideo.
- Elías, Antonio. (2013). *Análisis de la variación del IPC en diciembre y sus efectos sobre el poder adquisitivo de los trabajadores*. Semanario Voces. Montevideo.
- Fernández Val, Walter. (22 de febrero de 2014). *Asignación presupuestal de ANEP*. XXXV Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria. Solís.
- Frei Betto. (29 de enero de 2015). *Educación Crítica y Protagonismo Cooperativo*. Recuperado en febrero de 2015 en: <http://www.cubadebate.cu>
- Instituto Cuesta Duarte – PIT.CNT. (Diciembre de 2014). *Cuarto informe trimestral de coyuntura*. Montevideo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de educación en Uruguay*. INEE. Montevideo.
- Messina, Pablo y Sanguinetti, Martín. (2013). *Aportes para la discusión presupuestaria en educación*. ADES Montevideo.
- Messina, Pablo y Sanguinetti, Martín. (2014). *Presupuesto educativo*. Comisión de Presupuesto de la FENAPES. Montevideo.
- Poder Legislativo. (27 de diciembre de 2010). *Ley Nº 18.719. Presupuesto nacional. Período 2010-2014*. Sección V, inciso 25. Montevideo.

XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Balneario Solís, 22 al 28 de febrero de 2015

COMISIÓN POLÍTICAS EDUCATIVAS: PROPUESTAS DE CAMBIO

Integrantes:

Presidente: Vespa, Stella (Canelones)

Secretarios: Cortizo, Rubén (Colonia) y Farías, Marta (Rivera)

Amaral, Alicia (Rocha)	Martínez, Leonardo (Lavalleja)
Berriel, Nilo (Treinta y Tres)	Mieres, Silbina (Flores)
Bonfiglio, Ricardo (Montevideo)	Navarro, Carmen (Rocha)
Brun, Yeni (Salto)	Pereyra, Juan Carlos (Rocha)
Caballero, Ana (Lavalleja)	Poloni, Hernán (Montevideo)
Camerota, Cecilia (Paysandú)	Porteiro, Shirley (Montevideo)
Carriconde, Mariela (Cerro Largo)	Raineri, Luis (Salto)
Castro, Macarena (Rivera)	Ramírez, Sandry (Montevideo)
Conze, Gonzalo (Montevideo)	Rebollo, Mariza (Salto)
Dini, Analía (Canelones)	Ricetto, Adela (Treinta y Tres)
Espinosa, Gustavo (Treinta y Tres)	Rodríguez, Gabriela (Rocha)
Estramil, Pedro (Canelones)	Rosales, Sebastián (Río Negro)
Faría, Carlos (Tacuarembó)	Salinas, María José (Cerro Largo)
Galarza, Gustavo (Montevideo)	Scavone, Pablo (Montevideo)
Godoy, Liliana (Salto)	Techera, Maricel (Rocha)
Ibáñez, Gustavo (Río Negro)	Torres, Sandra (Canelones)
Ibarburu, Mario (Salto)	Vartabedian, Andrés (Canelones)
Machín, Gabriela (Colonia)	Villalba, Dante (Canelones)
Mallo, Mabel (Canelones)	Zipitría, Martha (Maldonado)

VOTACIÓN EN GENERAL DEL INFORME

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	158,2	0	0	Afirmativo
Resultado: Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJO

La Comisión inicia su trabajo eligiendo Presidente y Secretarios. Se da lectura al informe de la Comisión Permanente de Nuevas Propuestas. Se decide constituir dos subcomisiones que se encarguen del tratamiento de los siguientes temas:

- Educación Secundaria en el siglo XXI
- Carrera Docente

EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL SIGLO XXI

Debemos educar para que la educación sea posible

La frase con que abrimos el informe es el cierre del apartado “El posliberalismo educativo y su incidencia en el perfil y la actividad docente” incluido en el informe de la Comisión Propuestas Educativas de la XXXIV ATD, de mayo de 2014.

A la hora de pensar en el diseño de políticas educativas es inevitable confrontar la concepción de la educación que ha venido definiendo y proponiendo la ATD, con ciertos rasgos de la sociedad uruguaya (que en muchas de sus características replica transformaciones globales) determinada por políticas que, en trabajos anteriores, hemos caracterizado como posliberales.⁶

De esa confrontación surge que nuestra concepción de una educación universalista, metaprofesional, sustentada en el humanismo científico⁷ resulta impracticable en un contexto que auspicia “...el debilitamiento de lo colectivo y de lo público, el hiperconsumo, el individualismo y el hedonismo...”⁸.

I. ALGUNAS TENSIONES

- UTOPIA- PRAGMATISMO

Proponer seriamente una política educativa transformadora que genere los cambios radicales que se reclaman desde diversos ámbitos, no es posible si no pensamos desde una dimensión utópica que implique no sólo un cambio en la educación, sino también una transformación de la sociedad tal como la conocemos en el contexto del capitalismo tardío. Toda propuesta que no se dirija hacia ese *no lugar* que suele aparecer como

⁶ cfr. XXXI ATD nacional, Solís, 2012.

⁷ cfr. Estructura, naturaleza y funciones de la Educación Secundaria en el S. XXI, XIV ATD Nacional, Palmar, 2001.

⁸ XXXII ATD Nacional, Solís, Octubre de 2013.

impensable o trasnochado, no es más que gestión de un *status quo*, que podrá ser atenuado en sus rasgos más indeseables, para -de ese modo- hacer posible su propia reproducción.

Desde el inicio, entonces, nuestro trabajo se enfrenta a una serie de tensiones o disyuntivas: entre utopía y pragmatismo, entre política y gestión.

- CRÍTICA-PROPUESTA

A partir de estas antítesis, la Comisión reflexiona sobre la pertinencia de realizar propuestas puntuales que mejoren o vuelvan más funcional la gestión, o -por el contrario- profundizar nuestra crítica de la misma, mediante la contraposición con los principios de política educativa que hemos venido sosteniendo. A este respecto, acordamos que una intervención realizada desde la utopía (que no debe ser degradada en fantaseo sin anclaje en la positividad de lo real) y la crítica (que no debe confundirse con la mera queja) no es incompatible con la creación de propuestas.

Partiendo de esta dicotomía inicial, se hace necesario reflexionar sobre otras tensiones (y si fuese posible acordar una resolución de las mismas) entre lo que sostiene e implementa la versión vigente (posliberal, progresista) del reformismo, y las alternativas que propone la ATD.

- INCLUSIÓN – INTEGRACIÓN

Uno de los principios rectores de cualquier documento o fundamentación, de los que últimamente vienen proponiendo las autoridades de la educación, es el principio de inclusión. Este concepto recurrentemente esgrimido por los responsables técnicos y políticos de la educación legitima ciertas críticas a la tradición educativa nacional, a las prácticas y formatos pedagógicos que llevamos a cabo los docentes, y a los contenidos de determinados programas y diseños curriculares. La inclusión es el postulado que fundamenta la focalización, la fragmentación del currículum, la subordinación a las determinaciones de los contextos (y la consiguiente culturización de la marginación y la pobreza) y el debilitamiento de los contenidos sustituidos por las competencias. Mediante el uso de cuantificaciones estadísticas, suele decirse que ciertos procesos de la historia de nuestra educación pública, generalmente evaluados o connotados positivamente, fueron en realidad excluyentes. Se dice también que la transmisión de contenidos académicos, considerados universales o canónicos, es excluyente. Para que haya inclusión, sostiene pertinazmente el reformismo, se debe pensar la educación para una diversidad hiperfragmentada, para el devenir vertiginoso de la obsolescencia programada, lo que

imposibilita la fijación institucional de aquello que un ciudadano debe aprender. No siempre se explicita qué mundo, qué sociedad, qué universo de sentido es aquel en el que se pretende incluir, a cualquier costo, a los estudiantes. ¿Se trata de incluirlos en la clase de los explotables? ¿O de los autoexplotados en aras del consumo? ¿O se trata, meramente, de incluir en espacios de acumulación asistencialista?

Frente a esta complicada superposición de programas que se diseñan e implementan en torno a la inclusión, los profesores proponemos la integración.

Pretendemos dotar a este concepto de una mayor especificidad crítica: se trata de generar las condiciones de posibilidad para la construcción de un sujeto que pueda tomar decisiones sobre sus modos personales de participación en la sociedad, en la cultura, en la civilización. Esta dicotomía, la reflexión sobre sus ramificaciones (focalización, educación especial, universalidad, rol docente, etc), ocupa un espacio central en la discusión sobre temas educativos. Por esta razón desarrollaremos más adelante otras consideraciones sobre esta temática.

- **CONTENIDOS-COMPETENCIAS**

El modelo de competencias aparece en la historia de la economía en el S. XVIII en el marco de la revolución industrial y deriva al modelo pedagógico en la década de los '90 del S. XX, lanzado por el Banco Mundial, primeramente para el nivel superior, luego para los bachilleratos tecnológicos y, finalmente, para el resto de los niveles educativos.

Se instala exitosamente mediante el financiamiento del Banco Mundial.

Si bien el concepto de *competencias* se puede abordar desde diferentes enfoques, su sentido político, en el ámbito educativo es el de habilidad y eficiencia, logradas a través de las destrezas.

Este monomodelo cerrado y globalizado ha fracasado, generando un gran malestar a niños y jóvenes que no pueden afrontar los retos inherentes a su trayecto vital. El vaciamiento de contenidos que este modelo genera despoja de conocimientos y saberes al estudiante, sin los cuales, no sólo no está en condiciones de responder a interrogantes sobre sí mismo, sobre el mundo, sino que jamás estará en condiciones de plantearse las.

Los contenidos disciplinares trascienden las competencias, y se integran holísticamente permitiendo el desarrollo integral de la subjetividad.

La enseñanza por contenidos y la enseñanza por competencias responde a modelos filosóficos y políticos antagónicos.

- LO PÚBLICO- LO PRIVADO

Esta tensión siempre ha estado presente cuando se trata de proponer políticas educativas.

En la coyuntura actual, la relación público-privado en el campo educativo experimenta corrimientos y se presenta en formatos que, si bien no son nuevos en el mundo y la región, su aplicación reciente en nuestro país suele complejizar el análisis. Es importante establecer algunos deslindes.

La RAE define a lo **público**, entre otras acepciones, como: "Se dice de la potestad, jurisdicción y autoridad para hacer algo, como contrapuesto a privado"; "perteneiente o relativo a todo el pueblo." Define a lo **privado** como: "Particular y personal de cada individuo"; "Que no es de propiedad pública o estatal, sino que pertenece a particulares."

Al respecto, Sandino Núñez⁹, establece entre otras ideas que lo privado implica una lógica de posesión y propiedad, pero también de intercambios, de mercado y de comunicación. Mientras que lo público, no es la mera administración estatal: es también una lógica y un lenguaje antagónicos, destinados a organizar lo privado.

Hay entonces un antagonismo entre la lógica del mercado, que responde al interés privado, y lo público, entendido como praxis social, esto es: la acción de los sujetos en vista de su emancipación respecto a los diferentes estados de dominación.

Resolviendo esta tensión en pro de lo público convertiremos al individuo o la multitud en una sociedad o un sujeto social.

En las políticas educativas actuales se da una triple privatización o un triple corrimiento a lo privado.

En primer lugar: hay dineros públicos que se van a la educación privada, a causa de la exoneración de impuestos de la que se beneficia.

"Esta exoneración es sumamente regresiva, ya que beneficia a las empresas de educación privada y a los usuarios de la misma, que suelen pertenecer a los estratos más altos de ingresos."¹⁰

En segundo lugar: teniendo en cuenta el significativo aumento de la matrícula privada en detrimento de la pública, ocurre que la educación, lejos de ser considerada como un derecho humano fundamental y un bien social, termina transformándose en una mercancía más, sujeta a las reglas de juego del libre mercado.

⁹ Núñez, Sandino: "Lo privado, lo público, lo común" <http://sandinonunez.blogspot.com/2012/12/lo-privado-lo-publico-lo-comun.html>

¹⁰ Messina, Pablo - Sanguinetti, Martín: "Presupuesto Educativo", FENAPES, Montevideo, 2014.

En tercer lugar: ciertas políticas educativas actuales, aún cuando se aplican en el ámbito estatal, lejos de apuntar a la formación de un sujeto capaz de praxis sociales significativas, están matizadas en lo privado y tienden, por lo tanto, a reproducir un individuo funcional a la lógica del mercado.

II. OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE LA TENSIÓN *INCLUSIÓN-INTEGRACIÓN*

Los países del Cono Sur han tomado como desafío extender la concreción de derecho a la educación a todas las personas. En lo que respecta a la educación secundaria el objetivo es el acceso universal y culminación del trayecto.

Esta extensión del acceso al ciclo escolar debería tener como objetivo principal propiciar conocimientos disciplinares para lograr el desarrollo individual y colectivo.

Este objetivo se enfrenta al surgimiento de nuevas tensiones. Las clases dominantes se plantean ¿qué tipo de educación secundaria se debe implementar para aquellos que recién acceden a la misma?

Hay niveles de formación (Educación Primaria) que aparecen como incuestionables y por tanto todo el peso de la crisis educativa recae en la Educación Secundaria.

Se genera un desajuste entre el modelo institucional y los nuevos sectores sociales -antes excluidos o semiexcluidos- lo que produce deserción, repetición, así como problemas de infraestructura, cobertura y profesionalización docente.

“En contextos de desigualdad socio económica profunda, sin la modificación de las estructuras de poder, sin hacer que las clases acomodadas contribuyan efectivamente al bien común no es posible la cohesión social ni la concretización de políticas públicas de promoción de equidad”.¹¹

Esta dicotomía entre los intereses de la clase dominante y el derecho de todas las personas a la educación se resuelve a través de una pseudo atención a lo diverso enmascarado en políticas de índole focalizada.

En los tiempos de la *Suiza de América*, la mayoría de la población uruguaya no llegaba a cursar Secundaria, e incluso un porcentaje importante no completaba el ciclo primario.

En esos años, la inclusión se relacionaba con la búsqueda de soluciones materiales como la instalación de comedores escolares y la dádiva de túnicas y artículos, además de la implantación de beneficios como la asignación familiar. Más adelante, se

¹¹ Barba Solano, Carlos – Cohen, Néstor: “Perspectivas críticas sobre la cohesión social”, CLACSO, BsAs, 2011, pág. 53.

reconocen las desigualdades de aprendizaje en el aula y aparecen las instancias de nivelación.

En los últimos años del siglo XX y los comienzos del XXI y en el marco de los llamados gobiernos progresistas de la cuenca platense, las políticas de inclusión han apuntado hacia los espacios compensatorios y las políticas focalizadas.

La búsqueda de justicia de oportunidades y metas ha sido el objetivo fundamental para la concreción de una educación democrática y participativa.

Pese a los acuerdos sobre la necesidad de generar una igualdad de oportunidades educativas, las soluciones propuestas no han dejado de ser predominantemente asistencialistas, en desmedro de la verdadera educación a la que tiene derecho todo individuo.

Terigi¹² ha distinguido cinco formas de exclusión educativa: 1- estar fuera de la escuela; 2- abandono de la escuela luego de asistir un tiempo; 3- escolaridad de “baja intensidad” (estudiantes asistentes pero no involucrados en las tareas escolares); 4- aprendizajes elitistas o sectarios; 5- aprendizajes de “baja relevancia”.

Según esta autora, las modalidades 3 y 4 son las menos investigadas. En nuestra realidad, desafortunadamente, se dan todas ellas, y algunas se han escondido bajo instancias pseudo-inclusivas.

Pueblan nuestras aulas los estudiantes asistentes pero no participantes o participantes, solamente, en actividades recreativas. Son cada vez más comunes los comentarios: *su rendimiento es casi nulo, pero se ha integrado muy bien al grupo y a la institución o no hace nada, pero es mejor que esté acá y no en la calle.*

Existe la otra cara de la exclusión, la quinta forma de Terigi, no menos preocupante: la educación de “baja relevancia”. Los estudiantes cumplen pero su rendimiento académico es bajo; igualmente, promueven. Es lo que algunos autores llaman “exclusión incluyente”.

“Se trata del fracaso de los que no fracasan: niños y jóvenes de sectores populares que realizan una trayectoria escolar completa, que finalizan los niveles escolares, pero que accedieron a aprendizajes de baja relevancia que ponen en cuestión sus posibilidades de seguir estudiando en el sistema o fuera de él”¹³.

Dicho más concretamente: los docentes cotidianamente constatamos que, al

¹² Citado por María Esther Mancebo y Guadalupe Goyeneche, “Las políticas de Inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”, Montevideo set. 2010, Facultad de C. Sociales, UDELAR.

¹³ Gentile, P: “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina” (a 60 años de Declaración Universal de los Derechos Humanos) en “Revista Iberoamericana de Educación, N°49, 2009.

insistir en la educación por competencias en desmedro de los contenidos disciplinares, y al habilitar la contextualización curricular extrema, se aleja irremediabilmente a la Educación Secundaria de su finalidad propedéutica, y a la vez de su también tradicional rol de transmisor de cultura general, entendida no exclusivamente como educación para la convivencia ciudadana.

Es cierto que en estos momentos tales finalidades, especialmente el carácter propedéutico, son fuertemente cuestionadas desde los planteos de quienes asesoran a los órganos de conducción de la Educación Secundaria desde hace por lo menos veinte años. Aún así, un documento generado en este marco y con dicho enfoque, “La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva”, no puede dejar de reconocer que una Educación Secundaria así concebida debe ser “completada” porque no satisface los requisitos de ingreso a la Educación Terciaria. En palabras de dicho documento: “la finalización y acreditación del ciclo medio superior no implica automáticamente el ingreso en las instituciones de educación terciaria de todo tipo. En algunos casos ello se podría completar –en el ámbito de la Educación de Jóvenes o posteriormente- mediante cursos específicos para acceder a ofertas terciarias, que requieren una mayor profundización en algunas disciplinas”.¹⁴ En honor a la evidencia empírica, el propio documento reconoce que los estudiantes de Educación Secundaria egresan no habiendo aprendido lo suficiente.

Por otra parte, en dicho documento no se especifica quién se encargaría de proveer tal formación complementaria, o en qué órbita se llevaría a cabo, abriendo interrogantes que son causa de preocupación, por ejemplo, si estarían en el marco de la Educación Pública, de la privada, o si se podría acceder a ella en cualquier punto del país. La cuestión última es, en definitiva, que por esta vía se está consagrando la restricción para la generalidad de los estudiantes del contacto con unos contenidos que deberían continuar siendo una formación de base común a todos. El Estado debe encaminar su esfuerzo, en materia de Educación Secundaria, a generar las garantías para la democratización de unos bienes culturales que no pueden convertirse en patrimonio exclusivo (y excluyente) de una minoría.

Coincidimos con el Licenciado Antonio Romano cuando se pregunta: “¿Quién se perjudica cuando la transmisión de cultura se suprime? Es un tema crucial. Yo creo que la Educación Media debe seguir estructurada en torno a la importancia de los contenidos culturales.”¹⁵

¹⁴ Filgueira, F., Pasturino, M., Operti, R., Vilaró, R.: “La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva”, Montevideo, Fundación 2030, 2014.

¹⁵ Romano, Antonio: “La creencia de que el liceo no es para todos sigue vigente”, entrevista de

Pero los jóvenes y niños de sectores populares no son los únicos “diferentes” en nuestras escuelas y liceos. Los docentes de estas últimas décadas estamos enfrentados -cada vez con mayor frecuencia- al desafío diario de atender académicamente a estudiantes con dificultades de diversa índole.

En esta ATD hemos sido muy firmes respecto a la profesionalización docente, al rechazo del asistencialismo por sí mismo y a los intentos del sistema por “corregirnos” y obligarnos a transitar por el “buen camino” .

Muchos autores siguen mencionando expresiones muy cuestionadas en este espacio, como la necesidad de líderes pedagógicos o de docentes “forjadores de sueños”, contaminando el rol docente y acercándose al “apostolado” de otros tiempos. Las autoridades y la sociedad apelan a esto, aquellas para justificar la implementación de sus planes; y la sociedad, para presionar en pos de soluciones a un conjunto de problemas aparentemente huérfanos de responsabilidades.

En este entramado, la educación abandona gradualmente sus objetivos específicos y sus profesionales se encuentran desautorizados y apremiados por nuevos cometidos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 1: “Educación Secundaria en el siglo XXI.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	47	0	1	Negativo
Colegio Departamental	141,4	0	16,8	Negativo
Resultado: Negativo				

- INTEGRACIÓN: DISCAPACIDAD INTELECTUAL, MOTORA Y DE INSERCIÓN SOCIAL SEVERA

En el marco del respeto al derecho a la educación de toda persona debemos puntualizar que la exclusión social no se limita solo al plano económico en una sociedad capitalista. La exclusión o ataque a la cohesión social se da en diferentes planos (social, cultural, moral, emocional, educativo).

Partiendo del supuesto de la justicia educativa debemos considerar que la integración real no solo debería limitarse a las franjas sociales con menores recursos económicos. Existe una parte de nuestra sociedad que, por su perfil, sigue siendo excluida de los centros educativos bajo el engaño de que son incluidos en las aulas. Esta “inclusión excluyente” va en desmedro de las garantías de cualquier estudiante de contar con los contenidos académicos que le permitan insertarse en el mundo en el que vive. Así se niega a las personas con discapacidad el trato especializado, el material didáctico adecuado, los

Carolina Porley, Semanario “Brecha”, Montevideo, 11 de Julio de 2014, pág. 12.

recursos específicos necesarios para el proceso de aprendizaje acorde a sus necesidades.

Se ha desarticulado o desmantelado la educación especial, no sólo a nivel de la atención al estudiante sino también en cuanto a la formación docente.

Como profesionales de la educación, debemos tener las herramientas para enseñar, brindando la garantía de aprendizaje a través de una atención personalizada a todos los estudiantes. Eso nos obliga a preguntarnos: ¿a quién priorizamos? ¿Podemos atender la diversidad desde la improvisación, el ensayo y error y la buena voluntad? ¿Puede lograrse una verdadera integración educativa, que vaya más allá de una inclusión social? ¿Cómo debería funcionar un liceo para que la integración educativa efectivamente se produjera? ¿No se excluye a los estudiantes que son personas con discapacidad al no reconocer sus características particulares? ¿Cómo podemos potenciar las capacidades de cada estudiante si trabajamos a ciegas?

Como profesionales que tenemos claro un ideal educativo al que nuestros esfuerzos propenden, no dejamos de reconocer que día a día la situación que encontramos en las aulas nos exige implementar estrategias de atención a lo inmediato. Al margen de que entendemos que debemos reflexionar e investigar a fin de delinear un plan de acción que contemple en toda su complejidad la integración de los estudiantes cuando estos son personas con discapacidad, como pasos concretos para atender a quienes al día de hoy están meramente incluidos en los liceos, pensamos que sería conveniente:

- Articular la atención, diagnóstico y orientación de familias y docentes de dichos estudiantes. Los centros de diagnóstico y reeducación deben estar descentralizados geográficamente, dentro de la órbita de la ANEP.
- Conformar un Departamento con perfil técnico-docente de atención a alumnos con necesidades especiales.
- Formar en Educación Especial a todos los docentes.
- Contar con centros educativos con espacios, recursos didácticos y personal especializado para la atención de estudiantes con discapacidad.

Otro caso en el cual se problematiza especialmente los condicionamientos del contexto y la dicotomía integración-inclusión, es el caso de la educación en contextos de encierro, la cual consideramos importante como un camino posible en la rehabilitación de las personas privadas de libertad.

Esta debería contar con recursos materiales y humanos suficientes, además de condiciones mínimas de seguridad, tanto para el docente como para el estudiante. Es imprescindible aumentar el tiempo pedagógico para lograr desarrollar los contenidos

programáticos adecuados al nivel en el que se trabaja, para que no existan diferencias entre la educación para privados de libertad y el resto de la población. Entendemos que esta no puede constituir una política focalizada más, sino integrarse a un plan único de educación.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 2: “Integración: discapacidad intelectual, motora y de inserción social severa.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	42	2	5	Negativo
Colegio Departamental	135,8	0	22,4	Negativo
Resultado: Negativo				

III. APORTES DE LA ATD: DESCRIPCIÓN DE LAS PROPUESTAS VIGENTES; ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE ELLAS

De acuerdo a lo que se sostiene en los párrafos iniciales de este documento, es posible -y necesario- sintetizar la crítica de lo dado, con los aportes para la transformación de lo dado. En este sentido, acercamos al cuerpo docente, un resumen descriptivo, y algunas valoraciones sobre los planes que la ATD reivindica, y que se encuentran en diferentes etapas de sus procesos de implementación.

- PLANES PARA ESTUDIANTES ADULTOS Y JÓVENES CON CONDICIONAMIENTOS LABORALES, DE SALUD, ENTRE OTROS.

Plan 94 *Martha Averbug*¹⁶

Si bien nuestro país fue pionero en la educación de adultos¹⁷, no hubo interés en proponer planes específicos para esta población, quedando postergada históricamente también a nivel presupuestal.

En la década de los '90 del siglo pasado se impone en la región el proyecto neoliberal, instalando reformas estructurales; en este proceso la Educación Pública y Estatal sufre los peores ataques, profundizándose así las desigualdades culturales. Se asiste además a la paulatina desaparición de un número importante de liceos nocturnos en todo el país. Es en este contexto, que en setiembre de 1991 se reinstalan las Asambleas Técnico

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

¹⁷ El primer liceo nocturno destinado a estudiantes obreros y empleados se crea en 1919.

Docentes, constituyéndose la Subcomisión de Liceos Nocturnos y Extraedad con el objetivo de adecuar y actualizar la Educación de Adultos y Jóvenes.

A fines de 1993, el Consejo de Educación Secundaria propone el cierre del turno nocturno del Liceo N° 1 de Montevideo “José Enrique Rodó”. La Encargada de Dirección, 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, generando a la vez 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. 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”. Se estigmatizaba de esta forma a jefes/as de familia, adolescentes que trabajaban o responsables del hogar, empleados, desocupados, entre otros. Entre los objetivos del Plan se pretendía brindar a esta población estudiantil una enseñanza que elevara 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. El tema de las inasistencias dejó de ser un castigo para el estudiante, generando espacios para evitarlas y no perder la continuidad de los cursos. Se buscó en todo momento la participación de estudiantes, docentes y funcionarios. Las Salas Docentes se transformaron en el espacio donde generar propuestas y acuerdos desde el colectivo, abandonando la tarea en solitario y asumiendo las responsabilidades, a la vez que promoviendo la profesionalización docente.

A partir del año 2004, la Sala del IDAL N° 3 Nocturno incorpora los cursos semestrales, coexistiendo con los cursos anuales. La ATD entiende que los cursos semestrales no sustituyen a los cursos anuales, sino que están pensados para un perfil de estudiante distinto al que cursa en modalidad anual (dada la duplicación de la carga horaria semanal, estudio de los mismos contenidos en la mitad del tiempo, mayor concentración de las instancias de evaluación, entre otras diferencias). Por lo anteriormente expresado, entendemos que es necesaria la coexistencia de ambas modalidades de curso para garantizar a los estudiantes el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

A partir del año 2006 se incorpora la modalidad Libre Asistido¹⁸ concebida como

¹⁸ La implementación de esta modalidad en la Educación Pública significó una conquista, producto de

parte importante del Plan 94, la que no debería implementarse fuera de su contexto pues pretende garantizar el acceso a la educación a estudiantes impedidos de cursar regularmente las asignaturas. Esta modalidad prevé la existencia de un Docente Tutor -quien planifica conjuntamente con la Sala de asignatura- y espacios destinados a consultas, entre otras innovaciones. En estos últimos años hemos asistido a sucesivas implementaciones poco criteriosas, lo que desvirtúa el Plan desde su concepción y su instrumentación.

Luego de 21 años de implementación, el Plan 94 *Martha Averbug*, ha ido perfeccionándose desde el aporte de los distintos actores involucrados y ha permitido la culminación del Bachillerato a una población estudiantil diversa, a la vez que ha promovido la continuidad de sus estudios en ciclos superiores.

Si bien existe una Comisión de Educación de Adultos y Jóvenes en la órbita del CES, en la que participa la ATD, esta Asamblea considera necesario realizar un seguimiento de la aplicación del Plan luego de su universalización con la finalidad de evaluar y realizar posibles ajustes.

Plan 2013

En la XXXI ATD Nacional Ordinaria de agosto de 2012 se discutieron y aprobaron tres propuestas¹⁹ que permitiesen la culminación del Ciclo Básico a estudiantes adultos y jóvenes con distintos condicionamientos, a la vez que mantener la calidad educativa sin rebajar los contenidos y motivar la continuidad hacia el Bachillerato. En ese momento se consideró preocupante la existencia de una población desvinculada del sistema de Educación Media importante: solamente el 34% de la población entre 25 y 59 años de edad como máximo completaba Primaria, y en el Ciclo Básico nocturno la matrícula era de 13.493 (10% del total del C.B).²⁰

Las propuestas emanadas de la ATD Nacional cristalizaron en el Proyecto de Plan Experimental 2013 para Ciclo Básico Extra-Edad y/o Nocturnos para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales, según RC N° 38/5/13 de fecha 18/6/13, estableciendo la coexistencia de las modalidades anual-modular y semestral por asignatura en un mismo curso. De esta forma el estudiante puede en el transcurso del año lectivo

la lucha de docentes y estudiantes frente a la injusta aprobación de esta modalidad para la enseñanza privada en el año 2000.

¹⁹ Liceo N° 2 de Canelones, Liceo de Rincón de la Bolsa y Liceo de Nueva Helvecia.

²⁰ Proyecto Plan Experimental 2013 Ciclo Básico Extraedad y Nocturnos Para Estudiantes Adultos o con Condicionamientos Laborales.

aprobar total o parcialmente un conjunto de asignaturas que posibiliten avanzar en su formación. Además de las horas pizarrón, se establecen de forma obligatoria las horas de apoyo pedagógico para aquellos estudiantes que sean derivados por el profesor. El estudiante puede optar por asistir a los cursos en forma presencial o según las otras modalidades previstas.

Al igual que el Plan Martha Averbug, el Plan 2013 ha surgido como elaboración colectiva y dinámica y en el año 2015 serán diecisiete liceos en los que se implementará.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 3: “Aportes de la ATD: descripción de las propuestas vigentes; algunas consideraciones sobre ellas.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	48	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	143,2	0	15	Negativo
Resultado: Negativo				

IV. EDUCACIÓN MEDIA RURAL

En los últimos veinte años el medio rural ha sufrido una serie de transformaciones radicales que lo han incluido en el circuito internacional del capital, entre ellas la llegada de los agronegocios y la aparición de un conjunto de nuevos actores denominados neorrurales, que realizan un conjunto de actividades que nada tienen que ver con las tradicionales del campo, como turismo rural, actividades industriales, actividades mineras, entre otras.

Esta irrupción del capitalismo internacional en este espacio ha establecido un nuevo ordenamiento territorial y social que ha generado grandes volúmenes de riqueza, pero que no se ha visto reflejado en una mejor calidad de vida de sus pobladores, por el contrario ha aumentado la brecha existente entre los niveles de vida de los pobladores del campo y de la ciudad.

Esta situación ha sido producto de dos razones: una fuerte apertura de este espacio al mercado exterior entendido como un nicho de oportunidades para las empresas y la carencia de servicios básicos mínimos, consecuencia de la ausencia del “Estado de Bienestar” en estos lugares.

En los dos últimos años se ha logrado la transformación de algunos Centros Educativos Integrales (CEI) en Liceos Rurales, la ATD entiende que es necesario que este proceso se profundice hasta la eliminación total de los CEI, al igual que los 7º, 8º y 9º.

Es en este contexto que resulta imprescindible que la Educación Media Rural se desarrolle y profundice con la finalidad de que los jóvenes rurales tengan el mismo acceso a la educación que los jóvenes del medio urbano. La ATD reivindica la existencia de los liceos rurales como centros generadores de cultura, como promotores del arraigo de los estudiantes a su medio así como de la construcción de una identidad propia de su lugar de origen a la vez que propicien la transformación crítica de su realidad. En este sentido la ATD promueve la creación de liceos rurales, revirtiendo la mera capacitación para el fluctuante mercado de trabajo. Por lo anterior, esta Asamblea entiende que los liceos rurales deben implementar un Ciclo Básico y un Bachillerato Diversificado con la misma currícula que los liceos urbanos.

Dada la especificidad del contexto se considera necesario definir un espacio denominado Actividades Transformadoras del Medio (ATM). Esta propuesta tiene como base la convicción que para transformar la realidad hay que actuar sobre ella críticamente. En este sentido resultaría enriquecedor sumar a esta experiencia a la UdelaR desde su Departamento de Extensión, realizando convenios y actividades de manera conjunta.

Las Actividades Adaptadas al Medio (AAM) solamente reproducen el estado de cosas quedando supeditadas al criterio de las direcciones y de la Inspección de Institutos y Liceos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 4: “Educación Media Rural.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	46	0	2	Negativo
Colegio Departamental	153,6	0	4,6	Negativo
Resultado: Negativo				

V. CONDICIONES DE EDUCABILIDAD

La señalada incompatibilidad entre la concepción de educación reivindicada por la ATD y el entorno socioeconómico y cultural tramitado por el capitalismo tardío, habilita ciertas reflexiones acerca del concepto de educabilidad.

La educabilidad, según Baquero²¹, es un proceso que se relaciona con la posibilidad de aprender del alumno común.

“Definimos al alumno común por su grado de adaptación a la escuela, adecuación al régimen de expectativas y trabajo que la escuela propone.”

²¹ Baquero, Ricardo: “La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional”, Conferencia. Universidad de San Andrés, DT9-BAQUERO.PDF

En el afán de caracterizar lo *común* tenemos en cuenta los aspectos opuestos y al mismo tiempo exigimos incluir en las mismas aulas la mayor cantidad de *no comunes*.

Por ejemplo: en una escuela común, con un intérprete de lengua de señas, el alumno sordo aparentemente se vuelve un alumno común, si se considera que es lo necesario para alcanzar medidas estándar.

Esto cambia las expectativas de lo común.

En el complejo tránsito de lo especial a lo común, suele producirse un solapamiento de conceptos como deficiencia y diferencia.

La Educabilidad, por otra parte, se entiende en dos planos:

1- Capacidad subjetiva o límite individual de ser educado. Capacidad de aprendizaje de un sujeto.

2- Opuesto a lo anterior, en los modelos contextualistas se entiende como propiedad de las situaciones más que de los sujetos.

En este plano aparecen aspectos variados, que inciden en la realidad del estudiante y del docente, variables que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las diferentes reformas educativas se han legitimado con un discurso según el cual la aplicación de estos proyectos reduciría las diferencias en términos de resultados entre pobres y no pobres. La educabilidad, en cambio, propone considerar, además, que la sustentabilidad y efectividad de una acción educativa dependen de cierta plataforma de bienestar, oportunidades y disposiciones en los niños y jóvenes, al mismo tiempo que demandan un mínimo de institucionalidad y la confluencia de factores relacionados con contenidos curriculares, prácticas y representaciones docentes.

El Estado es responsable de procurar políticas que aseguren las condiciones de educabilidad en este plano, es decir garantizar que esas condiciones mínimas existan y permitan la formación del alumno como ser político y no como ser obsecuente.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 5: “Condiciones de educabilidad.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	41	3	4	Negativo
Colegio Departamental	76,4	45	36,8	Negativo
Resultado: Negativo				

VI. PERFIL DE EGRESO

A modo de complemento, y tratando de articular los conceptos acerca de la educabilidad, mediante aportes de carácter más concreto, proponemos algunos aspectos a tener en cuenta para definir un perfil de egreso que oriente nuestra reflexión, nuestras prácticas y coopere en la determinación de nuestros objetivos.

Esta comisión investigó sobre el perfil de egreso de Educación Primaria. Luego de consultadas varias fuentes, no se halló un perfil de egreso para dicho ciclo educativo.

Entre las fuentes consultadas, la circular N° 200 del año 1998 de Educación Primaria, hace referencia a la flexibilización en el pasaje de grado y la aplicación del pase social, lo que genera una diversidad de posibles perfiles de ingreso a Educación Secundaria con puntos de partida académicos muy disimiles.

Aún así, la Comisión reflexiona sobre algunos posibles lineamientos hacia la definición de un perfil de egreso.

El estudiante que culmine la Enseñanza Secundaria deberá:

- Interpretar la realidad a través de los conocimientos fundamentales de las disciplinas.
- Desarrollar la competencia lingüística (entendida en sentido Chomskyano) para relacionar los saberes.
- Desarrollar y aplicar las habilidades relacionadas con el mundo informático al servicio de los saberes.
- Desarrollar la abstracción simbólica de los objetos, correspondiente al nivel neuro-psicológico que le permita la reflexión lógica y emocional.
- Consolidar y desarrollar su ser social, estableciendo vínculos saludables, respetuosos y responsables con el hombre y el medio ambiente.
- Estar preparado para insertarse en las diversas modalidades de la Educación Terciaria, de acuerdo a la diversificación correspondiente.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 6: “Perfil de egreso.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	42	0	6	Negativo
Colegio Departamental	105,6	21,2	31,4	Negativo
Resultado: Negativo				

VII. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE ASPECTOS LABORALES

Introducción

Reafirmamos, como hemos señalado en diversas oportunidades, que la construcción de la profesionalización debe partir de una sólida formación de grado en una asignatura, impartida en las instituciones de Formación Docente para Educación Media y debe complementarse, pero no suplirse, con cursos de actualización y perfeccionamiento. Esto exige la instrumentación y extensión a todo el país de la oferta de cursos referidos por ejemplo a dificultades de aprendizaje, trabajo con estudiantes con discapacidad, educación rural, extraedad, entre otros, en coordinación con el Consejo de Formación en Educación, aprovechando además los centros de Formación Docente localizados en cada departamento. De esta manera, se brindarían iguales oportunidades de formación, perfeccionamiento y actualización a todos los docentes del país, hoy dificultadas por los costos, los tiempos de traslados, la excesiva carga horaria, la insuficiente oferta de cursos desde el organismo estatal, entre otros factores. Es imprescindible, y creemos que urgente, realizar una mayor inversión por parte del Ente en estas acciones.

El compromiso y esfuerzo de los docentes con su formación permanente debe ser reconocido también explícitamente en la actualización de los escalafones y listas mediante la evaluación anual de los méritos.

Elección anual de horas docentes

La estabilidad del cuerpo docente y concentración en un liceo han sido consideradas sistemáticamente como factores importantes para lograr un mejor desarrollo de la actividad educativa en el liceo. El CES ha planteado en reiteradas oportunidades, como estrategias para lograrlo, la elección de horas con vigencia por más de un año y la creación de cargos (en lugar de horas) de docencia directa.

Sin embargo, como ha manifestado insistentemente, la ATD Nacional considera que sujetar a los docentes a una elección de horas vigente por más de un año no garantiza la formación de un grupo docente integrado y un adecuado clima de trabajo.

La estabilidad y continuidad del cuerpo docente en un liceo se da naturalmente, por la propia decisión de sus integrantes de reiterar la elección hecha anteriormente en virtud de un conjunto de factores relacionados con sus situaciones personales, pero también -y fundamentalmente- en virtud del clima de trabajo, las condiciones de relacionamiento, los recursos con que puede contar, en fin, situaciones que no se determinan por una resolución administrativa.

En realidad, pretender generar un cuerpo estable en un liceo en el cual algunos docentes ya no eligen trabajar, puede crear el efecto contrario del que se pretende; seguramente afectará su desempeño y el propio compromiso con el centro educativo.

Por otro lado, la posibilidad de creación de nuevos grupos, la habilitación de nuevos liceos, generan a los docentes la posibilidad de mejorar la ubicación de su carga horaria, por ejemplo en un mismo liceo o turno, lo cual, de aplicarse la “congelación” de su elección por dos o más años, les estaría vedado.

En este sentido, cabe destacar que de los 123 liceos que se expiden sobre el tema elección de horas por más de un año en la ATD liceal del 30 de julio de 2014, solamente 4 (3,25 %) están de acuerdo con la propuesta.

El sistema de elección de horas en la actualidad se orienta por una reglamentación que, al establecer diferentes categorías y un orden de prelación al momento de elegir, pretende estimular el mejoramiento de las prácticas y la formación permanente y, de esta forma, contribuir a ofrecer a los estudiantes y a las instituciones un profesorado mejor preparado y satisfecho de la elección de su lugar de trabajo, condiciones imprescindibles para la buena gestión de los centros educativos.

Desde la creación de las primeras Comisiones Departamentales de Elección de Horas y luego del funcionamiento de las CODED (Comisiones Departamentales de Elección-Designación) en todos los departamentos, se viene observando una mejor instrumentación y una mayor transparencia en los actos eleccionarios. Las CODED, en tanto ámbitos bipartitos, integradas por representantes del Sindicato y del Consejo de Secundaria, han contado además con una importante participación de los delegados de la ATD, lo que también vemos como garante de nuestros derechos laborales. El hecho de elaborar un seguimiento de la experiencia y aportar sugerencias para superar dificultades viene siendo -consideramos- una mejora sustancial.

Queda comprobado que, como sucedió para la última elección de horas, al haber un proceso previo de planificación, organización y, por último, ejecución seria y responsable, es posible disminuir sensiblemente la incertidumbre que solía aquejarnos en el plano laboral/profesional. En concreto, culminado el año 2014, con algunas excepciones, los profesores efectivos e interinos ya habían elegido sus horas de trabajo para el año 2015 en la mayoría de los departamentos.

Por otro lado, el sistema de elección de horas actual también permite contar con profesores con formación y vocación que, por desempeñar otras actividades (por ejemplo en Formación Docente, Universidad, cargos de dirección, centros de investigación) deben tomar menos de 20 horas semanales. Esto no impide que se integren en forma

comprometida al trabajo liceal y realicen con entusiasmo la tarea docente, contrariamente a lo que vienen planteando en los últimos años algunos investigadores en educación²².

Horas (y no cargos) de docencia directa

La unidad docente es una “unidad de medida” que refiere a las 20 horas de aula y todas aquellas destinadas a la preparación de clases, corrección de trabajos, estudio, exámenes y otras tareas relacionadas con las mismas, estimadas en 20 horas más, que se desarrollan en el centro educativo y/o en el domicilio del docente. Los bajos salarios de los docentes han llevado a que estos busquen obtener más horas de aula y consecuentemente se vean recargados en su carga horaria semanal y resulte afectado su desempeño.

Evidentemente, solo se podrá desestimular el “sobreempleo” y el “multiempleo” mediante un significativo mejoramiento de la remuneración de la unidad docente y de las condiciones de trabajo; esto no se logrará aumentando la carga horaria ofrecida o exigiendo la estabilidad de los docentes en un único centro.

De hecho, el 75,3 % de los docentes de Secundaria ya elige en un único liceo, según la fuente referida anteriormente. De los efectivos, son 80%²³.

Reivindicamos, por tanto, la elección anual de horas de docencia directa por asignatura con una remuneración de la unidad docente que permita al profesor dedicarse a las tareas inherentes a su trabajo y a su formación permanente, de acuerdo a normas estatutarias y reglamentaciones elaboradas en los ámbitos técnico-docentes y bipartitos.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 7: “Algunas consideraciones sobre aspectos laborales.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	39	0	9	Negativo
Colegio Departamental	134,2	2,8	21,2	Negativo
Resultado: Negativo				

²² Por ejemplo: Fernando Filgueira, Martín Pasturino, Renato Operti y Ricardo Vilaró. Fundación 2030. *Diálogos en torno a un proyecto educativo de largo aliento 2015-2030. La educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva. Marzo del 2014 (comentarios y sugerencias de Andrés Peri, Hector Florit y Gustavo de Armas)*, pág. 35.

²³ Pasturino M. (2014). “Análisis a partir de la elección de horas docentes del año 2013 del Consejo de Enseñanza Secundaria. La elección anual de horas docentes. Problemas y desafíos.”

VIII. PROPUESTAS

- Que se cree liceos nocturnos y diurnos en los que se implemente el Plan 2013 y el Plan 94, de Primer Año de Ciclo Básico a Tercer Año de Bachillerato Diversificado.
- Que en todas las localidades que cuenten con 3000 habitantes y tengan un liceo se implementen grupos de Plan 2013 y/o Plan 94 para aquellos estudiantes que, por su perfil, no pueden concurrir a los cursos diurnos comunes.
- Que en todos los liceos que implementan el Plan 94 y cuenten con cursos semestrales, no se supriman los cursos anuales.
- Que la modalidad Libre Asistido se implemente solamente en los liceos que cuentan con Plan 94.
- Que las autoridades consideren los aportes de esta Asamblea a la evaluación de las modalidades curriculares 2009, 2012 y Programa Uruguay Estudia (PUE) y se expidan en tal sentido.

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Punto 8: “Propuestas.”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultado
Colegio Nacional	43	1	4	Negativo
Colegio Departamental	154,6	0	3,6	Afirmativo
Resultado: Negativo				

DECLARACIÓN DE LAS LISTAS 201, 202 Y 101 DE RIVERA SOBRE
LICEOS PÚBLICOS DE FINANCIAMIENTO PRIVADO

La Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria resuelve pronunciarse públicamente con respecto a la concreción y promoción de liceos públicos de financiamiento privado.

Preocupa al cuerpo docente nacional la liviandad con que se maneja más de una temática que por su trascendencia merece ser objeto de una opinión responsable y crítica. La A.T.D. es un órgano asesor y consultivo del Consejo de Educación Secundaria que se ocupa de analizar en profundidad los temas relativos a la educación media. Estos asuntos son abordados en los liceos, donde son elaborados los informes que dan cuenta de la realidad vinculada con el enseñar y el aprender allí donde se desarrolla el quehacer educativo día a día. Estos informes son luego sistematizados y enriquecidos mediante una nueva discusión exhaustiva en la Asamblea Nacional, integrada por representantes de todo el país. Damos cuenta del funcionamiento de este colectivo para que se pueda comprender cabalmente la pertinencia de nuestra opinión en materia educativa, y la consiguiente indignación que experimentamos ante declaraciones que atacan a la Educación Pública, desacreditándola en favor de la privada, al realizar afirmaciones que no se sustentan en el más mínimo conocimiento sobre el tema, sobre las causas y las características de la problemática de la que opinan.

Nuestras jornadas de intensa elaboración transcurren en silencio: ni los grandes medios de prensa, ni los actores políticos y sociales que ven en la Educación Pública, la mayoría de las veces, un tema sensible del que es fácil obtener dividendos políticos, conocen los planteos originados a partir de tan ardua labor.

Como colectivo comprometido, defendemos categóricamente la obligación del Estado de garantizar a todos los ciudadanos una Educación Pública digna. Ello va en los mejores intereses de la mayoría, que cuenta con la ANEP para educar a sus hijos, lo mismo que nosotros, como parte de esa ciudadanía. Por esto queremos expresar públicamente que estas iniciativas, que son presentadas como una opción viable, funcionan sobre la base de una selección de los estudiantes que la Educación Secundaria no hace, ni pretende hacer,

dado su perfil democrático.

En particular, nos indigna que se eleve ante la opinión pública a estos emprendimientos, sobre la base de denigrar a la Educación que todos los uruguayos deberíamos estar defendiendo enfáticamente. Por esto, un comentario aparte merece la iniciativa presentada por el señor Richard Read, quien habla de crear un “liceo obrero” subvencionado por el empresariado de su rama de actividad. En sus declaraciones públicas, el señor Read dice que sería “revolucionario” crear “un liceo público de calidad que desarrolle mejor los intelectos”, que se constituya en “una alternativa de primer nivel” para atender problemáticas como la de la “motivación”. Subyace en estos dichos una visión denigrante de nuestra profesionalidad y del valor de lo Público.

La A.T.D. Nacional de Educación Secundaria declara su repudio a esta y toda declaración de igual sentido político que atente contra la Educación Pública Uruguaya.

**DECLARACIÓN DE LAS LISTAS 201, 202 Y 101 DE RIVERA SOBRE
LA GUÍA DIDÁCTICA. EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD SEXUAL**²⁴

Lo que se ha llamado la Nueva Agenda de Derechos ha avanzado en la superestructura jurídica del Uruguay, generando y profundizando espacios de derechos para toda la sociedad.

“Como es sabido, el ámbito jurídico constituye el marco regulatorio de las prácticas sociales y reconoce los derechos de los ciudadanos que los estados deben garantizar, de esto se sigue que las leyes no solo deben quedar promulgadas sino que deben ser respetadas desde el Estado promoviendo políticas públicas para su efectivo cumplimiento. Si bien las identidades de género y las orientaciones sexuales que son visibilizadas en la *Guía*, no corresponden a lo que la mayoría de la población asume como propias en el ámbito público, es deber del Estado garantizar los derechos de las minorías así como promover el respeto y el reconocimiento de las distintas formas de vida que conviven en una sociedad democrática.”

“No es menor señalar que los discursos neoconservadores que se han escandalizado por la visibilidad de construcciones de género que desobedecen la matriz heterosexual, comportan la carga ideológica que los identifica como funcionales a los actuales procesos políticos y económicos globales que profundizan las desigualdades económicas y culturales.”

“En un momento donde asistimos a una desnaturalización de situaciones de opresión y violación de los derechos humanos que históricamente permanecieron ocultas en el ámbito privado, el sistema educativo como tal no puede permanecer ajeno a incorporar y promover las herramientas adecuadas para la erradicación de prácticas reñidas con el respeto y la dignidad humanas. La presente *Guía* constituye un primer intento de acercamiento y difusión de una problemática que no puede seguir siendo soslayada, intento que debe ser reforzado con la profundización de la formación de los docentes, así como de

²⁴ Fragmentos extraídos de “La Mala Educación”, Profa. Ana Vieira, CES – ANEP, <http://ladiaria.com.uy/artículo/2014/12/la-mala-educación/>

la puesta en práctica de políticas de estado que intervengan y reviertan situaciones de violencia enquistadas en nuestra sociedad; de no hacerlo el mismo sistema operará como cómplice de la perpetración de los derechos de los sectores más vulnerables.”

Esta Asamblea entiende impostergable que el Sistema Educativo incluya en su agenda el debate sobre la Educación Sexual en general y la diversidad en particular.

La Guía Didáctica es un elemento nuevo que aporta a la necesaria discusión y en el proceso de su elaboración participaron diferentes actores incluida la ANEP. “El marco teórico que adoptan los autores de la *Guía* es tan actual como validado académicamente, retoma los aportes de teóricas como Judith Butler, Diana Maffia y Joan Scott, entre otros. Los conceptos que se explicitan han sido producto de una labor de décadas, en el intento de desnaturalizar prácticas discriminatorias concebidas desde la visión hegemónica imperante en nuestra cultura.”

La demora en su distribución, carece de fundamentos, generando preocupación en distintos actores y colectivos de la sociedad. La XXXV Asamblea Técnico Docente Nacional Ordinaria de Educación Secundaria manifiesta su preocupación y reclama la pronta distribución e integración de la misma a la Educación Pública.

**DISCURSO DE CLAUSURA DE LA MESA PERMANENTE A LA
XXXV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
PERÍODO 2012 – 2014**

Solís, 28 de febrero de 2015.

Compañeras/os docentes,

Hemos cumplido otra etapa de compromiso y de trabajo en pos de una mejor Educación Pública. La XXXV Asamblea Técnico Docente Nacional Ordinaria se ha llevado adelante con las dificultades de la fecha, pero no por ello sus delegados han desconocido la importancia del momento. Estamos a las puertas de un nuevo cambio de gobierno y esto traerá los consabidos movimientos en el plano político partidario que, no tenemos dudas, afectará directamente a nuestra Educación Pública.

Esta Asamblea se ha mantenido aparte de los vaivenes propios del momento y solamente, como siempre, ha mantenido la preocupación en las cuestiones técnico – educativas. Sin embargo no estamos aislados y recibimos día a día y hora a hora las más diversas opiniones, posiciones y ensayos sobre el "cómo y hacia dónde" se debe dirigir la educación. Estos últimos días hemos recibido y escuchado manifestaciones quiméricas sobre el rumbo de la educación. No han faltado otra vez los advenedizos y opinólogos que creen tener la varita mágica y que creen tener la solución a todos los problemas.

Nosotros, sin hacer oídos sordos, pero sabiendo desde nuestro trabajo cotidiano, no sólo en la Asamblea sino también desde todos los liceos del país, sabemos que no existen las soluciones mágicas ni individualistas. La construcción de una mejor Educación Pública es tarea de todos, del trabajo mancomunado, del esfuerzo, de la responsabilidad, y estas tareas son tareas que pertenecen a todos los que de una manera u otra están involucrados en la educación.

Esta Asamblea de Solís ha construido un informe sobre presupuesto, cuya aprobación en general permite su discusión y análisis en todas las asambleas liceales. El

mismo hace un análisis exhaustivo de la situación económica regional y la posición de nuestro país en este panorama. A la comparación del presupuesto educativo uruguayo con otros países de la región y del mundo, se suma un balance presupuestal de los últimos diez años que nos ubica en la perspectiva histórica, sobre lo que debemos esperar en el próximo presupuesto. Gracias a los relevamientos y a la comunicación constante con los centros educativos, la Comisión Permanente de Presupuesto elabora un detallado informe sobre la infraestructura que evidencia las situaciones más emergentes y las obras que todavía no colmaron las expectativas. Capítulo aparte merecen las propuestas aprobadas por esta Asamblea que solicita un 6% del PIB como piso desde el primer año del quinquenio como presupuesto para la educación, además de rechazar toda forma de privatización encubierta que fragmentan y desfinancian el Sistema Educativo Público.

El Consejo de Educación Secundaria envió a esta Asamblea temas para su estudio en carácter preceptivo que fueron tratados por una comisión constituida a tales efectos. Este informe fue aprobado en general, en lo particular los asambleístas entendieron que del análisis de los documentos y sus posteriores propuestas no se estaba en condiciones de definir posiciones sobre estos temas. Sin embargo su aprobación general permite que los docentes de Educación Secundaria tengan la oportunidad de expresarse en las asambleas liceales y así ir construyendo una opinión colectiva para posteriores instancias.

Se constituyó la Comisión de Políticas Educativas que tuvo como tarea elaborar un informe sobre la Educación Secundaria en el Siglo XXI. Este tema, aparte de ser complejo también es muy extenso y obligó a los delegados un trabajo arduo para llegar a una síntesis que satisficiera a la Asamblea. Se aprobó en general el informe, gracias a ello los docentes de todo el país contarán con un material de base para la discusión de estos temas tan importantes a la hora de pensar en un Proyecto Educativo.

Esta XXXV Asamblea se realizó en un marco de mutuo respeto entre sus delegados donde cada uno tuvo la oportunidad de aportar y discutir sobre los temas antes mencionados a fin de sumar a este colectivo toda su experiencia y su compromiso. Lamentablemente el adelanto de la fecha de comienzo de los cursos del año 2015 no permitió la presencia de muchos delegados que por sus cargos, Directores, Subdirectores, Ayudantes Adscriptos, que debieron asistir a sus lugares de trabajo a fin de ultimar detalles para el comienzo de las clases. A todo esto se suma la realización de las Salas Docentes, Elección de Horas en CETP, mesas de exámenes, entre otros. Reconocemos el esfuerzo de

muchos delegados que aún estando en esa situación se hicieron presentes en esta Asamblea, viajando constantemente para cumplir con sus obligaciones y regresando a Solís para continuar con la tarea comprometida.

Más que importante fue la tarea de la Comisión de Poderes que tuvo un trabajo a "tiempo completo" para asegurar los quórum necesarios. Agradecemos a ellos por su trabajo comprometido.

Asimismo queremos tener un recuerdo para nuestro compañero Hugo Terra, delegado departamental de Río Negro, que lamentablemente falleciera en el mes de enero pasado, los que lo conocimos y trabajamos junto a él supimos reconocer su compromiso, su don de gente, su humildad y su compañerismo. Su trabajo no fue en vano y será recordado por sus compañeros en cada una de las instancias que este colectivo requiera.

Saludamos a los compañeros que se han jubilado y que no nos han podido acompañar en esta Asamblea. Vaya también nuestro reconocimiento para los delegados Carlos Faría y Mario Ibarburu, cuyo último acto pedagógico fue participar de esta Asamblea debido a que a partir del día de mañana se ampararán a los beneficios jubilatorios.

Cabe destacar el trabajo de las funcionarias Dianela De León, Anita Majul y Natalia Pena. A ellas nuestro agradecimiento.

No queremos despedirnos sin antes mencionar el esfuerzo de los trabajadores del Hotel Alcion, que aun en momentos de incertidumbre laboral, supieron tratarnos como si estuviéramos en nuestra casa. A ellos nuestra solidaridad y un cálido abrazo.

Compañeras/os, buen regreso a sus hogares y un fructífero año de trabajo.

MESA PERMANENTE

**Exposición de las delegadas de ATD, Profa. Lic. Irma de Marsilio y
Profa. Gabriela Machín, correspondiente al “Curso de Análisis de las Políticas
Educativas para la Educación Media” ANEP/ CODICEN
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO)²⁵**

**APROXIMACIÓN A NUEVAS MIRADAS PARA LA PRODUCCIÓN DE POLÍTICAS
EDUCATIVAS EN EL SIGLO XXI.**

INTRODUCCIÓN.

Convenimos pertinente partir en esta presentación utilizando un recurso aprendido de la lectura de Jacques Lacan. En sus ponencias explicita las dificultades que le genera hablar a su auditorio. Entonces ¿cuáles fueron nuestras dificultades?. La primera, pero fundamental y fundante: enfrentarnos a ustedes como auditorio. Hasta la XXXIV ATD Nacional Ordinaria llevada a cabo el año pasado, en la parte académica, nosotras fuimos parte de ese auditorio. Sin embargo nos sentimos en la obligación de expresar que la distancia que parece separarnos ahora no es real : somos parte de este colectivo al que representamos en una instancia de aprendizaje.

Permítasenos explicitar las circunstancias y características del curso: durante el mes de junio del año 2014 la Mesa Permanente de esta ATD envía un mail donde comunica la invitación a participar de un curso sobre ANÁLISIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS (CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MEDIA) brindado por IPE-UNESCO. Es por ese medio que se nos ofrece la posibilidad de integrar una lista de interesados en asistir. Luego de la selección, durante el mes de agosto, nos constituimos como grupo de trabajo.

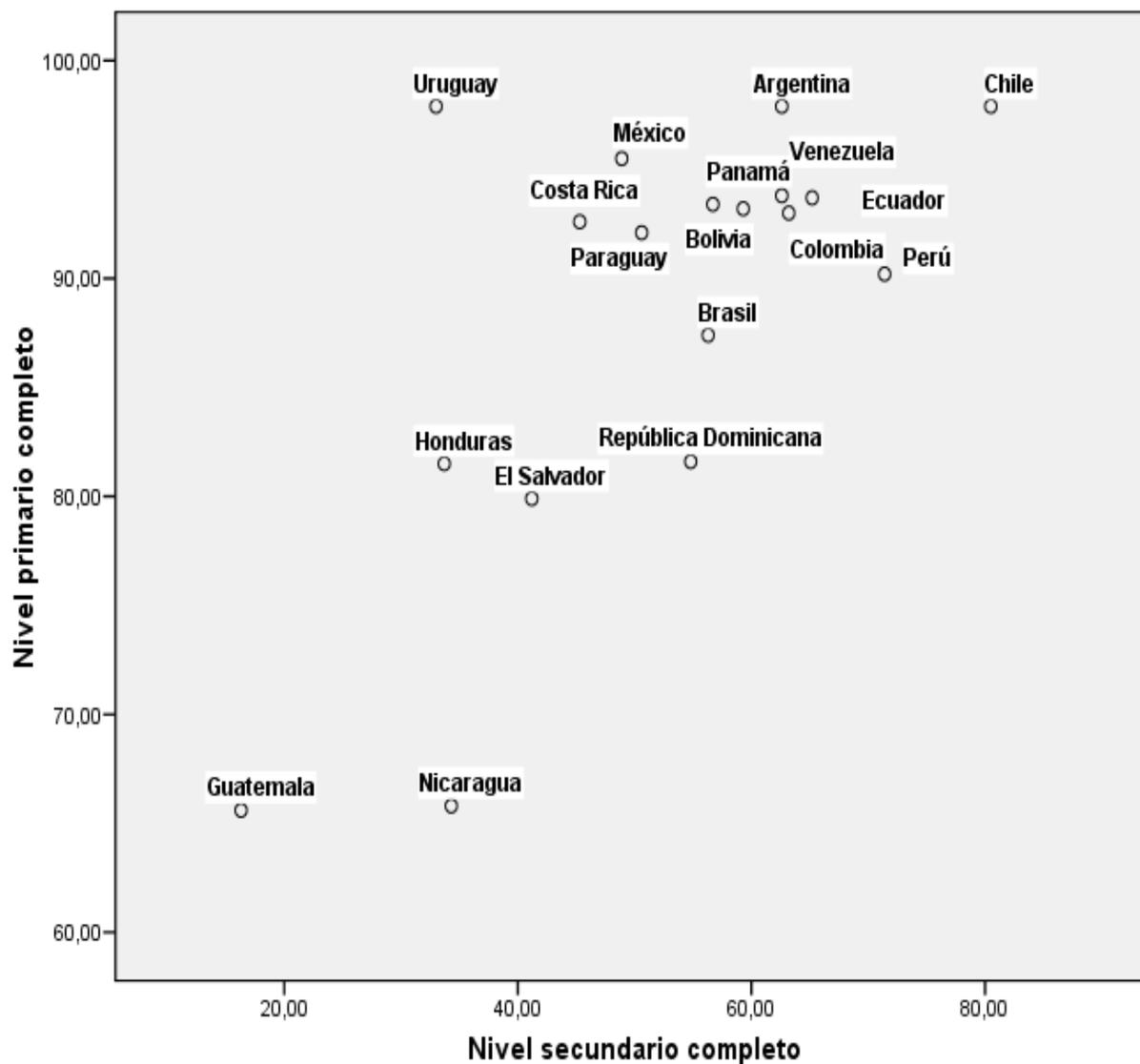
En principio, el desarrollo del curso estaba planificado en siete meses, pero finalmente se constituyeron cinco módulos de agosto a diciembre. El diseño fue de carácter

²⁵ Las mencionadas docentes asistieron al curso en representación de la ATD

mixto entre CODICEN-IPE-UNESCO. Se estructuró en base a conferencias magistrales y clases. Los docentes fueron extranjeros en su mayoría. Es preciso realizar puntualizaciones que hacen a la ponencia: Cada módulo consistió de dos jornadas presenciales con una posterior lectura y visualización de materiales ampliatorios y el envío, previo al siguiente módulo, de un mínimo de dos evaluaciones dependiendo del tutor. En la evaluación final se propuso realizar un estudio de caso, integrando todas las temáticas.

En primer lugar compartiremos con ustedes, en esta presentación, los elementos estructurantes del curso. En segundo lugar plantearemos una síntesis de lo expuesto por aquellos disertantes que nos ofrecieron nuevas miradas sobre los actores del proceso educativo (Estado, sociedad, familia, instituciones educativas, estudiantes, docentes). En el tercero expondremos dos breves trabajos que formaron parte de nuestra propia evaluación, para culminar luego con un pequeño ejercicio: el análisis de las políticas educativas del CES para adolescentes de 12 a 15 años siguiendo un modelo-matriz.

Margarita Poggi, Directora del IPE-UNESCO comienza la presentación del curso con el siguiente gráfico:



No es difícil de expresar lo que aquí se visualiza: la situación “desfavorable” de Uruguay en relación a otros países de América Latina.

Uruguay presenta un elevado nivel de aprobación del ciclo primario en detrimento del ciclo medio. Agrega, la mencionada disertante que el gran desafío es que nuestros jóvenes puedan culminar el bachillerato. Hoy, uno de los problemas es de género y va en contra de los varones. También se presentan problemas estructurales: en un mismo centro coexisten planes y programas diferenciados.

La expositora afirma que a nivel estructural la educación es un sistema débilmente estructurado, la articulación intersistémica es escasa. Esto se agrava en la

Educación Secundaria ya que también se articula poco al interior del propio sistema (la referencia está dada a la débil articulación entre asignaturas).

Secundaria no ha cambiado una de sus funciones básicas: la de selección. Antes esta se daba previo del ingreso al ciclo (solo accedían los sectores socio-económicos medios y altos) y ahora se da durante él. El porcentaje mayor de egresados proceden de los sectores medios y altos.

Por otra parte, Felicitas Acosta, plantea que todos sus desarrollos en este curso se basarán en análisis comparados, especialmente en los de la Pedagogía Comparada. A partir de ello expresa un cambio semántico que ha marcado la historia de la educación: hasta el siglo XVIII se hablaba de educación y a partir del siglo XIX se habla de escolarización, dejando en segundo lugar los aspectos culturales y civilizatorios y otorgando una fuerte prioridad a la relación escolarización para el trabajo.

En definitiva, la escuela es un dispositivo monopólico de ofrecer y visualizar la educación. Es la forma y el lugar donde se reparten los saberes. La escuela pretende enseñar a todos pero este es un mandato demasiado general y lo que es especializado se desdibuja. Por ello, la escuela es un pretendido objeto homogeneizante, aunque y en contrapartida, no produce igualdad. La escuela "per se" no puede garantizar que todos los sujetos aprendan.

El mandato estatal da a la escuela la función de repartir y homogeneizar, entonces este discurso reconoce que hay diferentes, pero al haber diferenciación y por lo tanto diferentes, se generan trayectos diferenciales que a su vez producen segmentación social. Esta habilita y garantiza el acceso a diferentes fuentes laborales, que a su vez generan status e ingresos diferenciales manteniendo la diferenciación social, y de suyo, a las propias clases sociales (el juego lingüístico es nuestro).

Wilson Netto parece coincidir en lo expuesto por las panelistas mencionadas anteriormente en algunas expresiones: la educación media es problemática para todos. Esta problemática se expresa en algunas tensiones:

1. La del propio sistema y la administración. Pocos delegados de los consejos coordinan, en general esto se produce desde los mandos medios hacia arriba o a nivel técnico, por lo tanto, ninguno de ellos está cercano al funcionamiento institucional y a las aulas.
2. Articulación entre políticas públicas centrales y las políticas públicas centradas en el

territorio. Habrá que tener especialmente en cuenta que cada territorio tiene claro que quiere de la educación y como quiere participar en ella.

3. Inclusión y calidad educativa. La inclusión no es un tema técnico, es eminentemente un tema político y es desde todo punto de vista uno de los items que deberá llevar mayor tiempo de discusión. Incluir no es homogeneizar. La calidad educativa es el único tema eminentemente técnico.
4. Autoridad y permisos. La autoridad debe de otorgar más permisos que habiliten la integración de todos.

MIRADAS.

EL ESTADO.

“Para poder pensar la escuela secundaria tenemos que interrumpir los destinos de exclusión” (Luis Cabeda).

Hay tres acciones que el estado debe dejar de realizar:

1. Asisitencialismo.
2. Mimetización.
3. Impulso al trabajo temprano.

Dentro de las funciones del Estado está el cuidado de los ciudadanos. El problema se presenta cuando las instituciones educativas por asistir quedan sin tiempo para enseñar. El acercamiento del Estado no debe generar un desdibujamiento de responsabilidades, no se debe generar un mundo funcional de esclavos sonrientes. Hay infancias que deben sobrevivir por lo tanto mantienen un vínculo temprano con el mundo del trabajo, la escuela no debe impulsar ese acercamiento ya que es decisión (o necesidad) de la familia.

La función de la escuela cambió en el siglo XIX reproduciendo un contexto determinado: pobreza, desigualdad y fragmentación social. Actualmente la Educación Secundaria “no te asciende pero te permite seguir en carrera” (Horacio Ferreyra). Habremos de tener en cuenta las transformaciones de la niñez y la adolescencia: la fuerte presencia es la televisión y la simetría vincular entre los niños y los adultos. Este contexto afecta a la escuela la que se satura de demandas sociales. Es claro que sola no puede pero

debe estar presente por lo que será básico que ella aprenda el trabajo en redes.

La educación deberá tener especialmente claro que la convivencia es un contenido educativo. A la escuela ingresan hoy la droga, la violencia, el sexo, por lo tanto habrá que mirar afuera para poder comprender lo que sucede adentro. En la actualidad se produce un desajuste entre la escuela y los intereses de los gurises. “No alcanza con trabajar en las márgenes, se ha producido un agotamiento de las políticas compensatorias y también se han agotado “las pedagogías de la remediación””.

Siguiendo con aspectos históricos, a mediados de la década de los 80, a través de la lógica del mercado, se introduce en América Latina el concepto de calidad en políticas públicas, en especial en las políticas educativas. Si en décadas anteriores se pensaba en una escuela exclusiva, ahora comienza a pensarse en una escuela inclusiva para **los otros**, los segregados, aquellos que nunca habían “entrado”. Surge, pues, la “pedagogía de la poquedad” (Rattero 2010) con una base en la patologización y estigmatización de la niñez, adolescencia y juventud pobre que genera un cerco simbólico que deja menos posibilidades de enseñanza: “poco, poquito, pobrecito” de modo que se crea un círculo de exclusión.

En realidad debe pensarse en un lógica de derecho: “derecho a...”. Dentro de las políticas públicas, el diseño curricular es un campo de lucha donde se juega el sentido de la educación, en donde el horizonte de igualdad no puede aparecer quebrado por tantas políticas focalizadas. Se desplazan conceptos: de la igualdad se pasa a la equidad. Este término designa equidad de oportunidades y compensación de diferencias.

La operación histórica del sistema educativo es producir identidades, sin embargo en clave de la lógica del mercado, el fracaso escolar es un problema individual. Es responsabilidad del fracasado porque no tomó la oportunidad.

El Estado tiene una imagen de los adolescentes y jóvenes: “la escuela te espera y te pone en moratoria”, si en el hoy está el futuro del Estado, entonces hay que pensar políticas de juventud para que el Estado futuro sea el que queremos que sea.

Uruguay en especial, tiene una matriz estadocéntrica y el Estado funciona como recuperador de la cohesión social. En una sociedad fragmentada la pregunta es cómo hace el Estado para reestablecer la cohesión social. Sin embargo los propios jóvenes nos dicen que no son iguales. Reconocen que siguen diferentes trayectorias, esto implica toma de decisiones, por lo tanto también una juventud activa. Destacamos, sin embargo, que la toma de decisiones está cruzada por las clases sociales. Aquella es una construcción social, la condición de clase está dada por cuántas cosas se puede elegir. La capacidad de agencia y

de hacer está limitada también por condiciones personales, esta capacidad está desigualmente construída.

Existen problemáticas que se dan fuera de la escuela: decisiones que los adultos toman acerca cómo han de vivir los jóvenes y hay decisiones personales sobre la pareja y decisiones de reproducción. El sistema educativo es ciego a estos problemas y cuando ellos llegan a un centro educativo no hay respuestas. El docente cree que el educando viene ascéptico pero no es así. Esto produce un choque entre los jóvenes y la educación media.

Es necesario establecer cortes que sirvan a la hora de la planificación de políticas públicas. En el desarrollo del curso hemos manejado dos posibilidades:

-14 a 17, 18 a 24 y 25 a 29 (María Feijoo).

-12 a 15, 15 a 29, con posibilidad de subcortes (Débora Kántor).

Sin embargo es cierto que habrá que pensar estrategias educativas para toda la vida.

En referencia a los NI-NI afirmamos que estos han sido mal definidos como categoría. Dentro de los jóvenes de 14 a 29 años, el 82,5 % o estudia o trabaja o realiza ambas actividades. Solo el 17,5 % entra dentro de algún indicador de anomia social. ¿En Uruguay quiénes ni estudian ni trabajan? Dentro de este parámetro entrarían: los menores de 3 años, algunos discapacitados, las amas de casa, los desempleados que por algún motivo circunstancial no buscan trabajo y los jubilados y pensionistas. Como corolario esta categoría aparece como una de las tantas impuesta por los medios de comunicación.

En la región aun quedan pendientes algunos temas en la agenda pública: la incorporación en la educación de jóvenes que luego son expulsados. En general o se hacen políticas extensivas (que no alteran al modelo institucional) o se realizan políticas intensivas (que inciden en el cambio institucional pero que no son para todos). Entonces, el Estado genera políticas para grupos vulnerabilizados pero con ello se aumenta la segregación social. La focalización no modifica aspectos de la educación y mucho menos de la realidad.

La inclusión es un concepto que no surge de la educación. Es una contrapartida al concepto de compensación. El Estado debería tener en cuenta algunos aspectos de la inclusión, por ejemplo, la segmentación social y pedagógica y la generación de nuevos estigmas.

La universalización de la enseñanza media genera paradojas: la ley, que

establece la obligatoriedad de la enseñanza media, no ha sido suficiente para que se efectivice la ampliación de derechos para todos. Los medios masivos construyen estigmas denigrantes como las pedagogías clasificatorias, todo se nivela a través del “todos estamos comunicados”, cuando el Estado debería tener la obligación de intervenir.

En Uruguay la Ley de Educación se aprueba en 2008 quedando establecidos dos principios (entre otros): el derecho a la educación y una educación obligatoria de 14 años. ¿Qué supone la extensión y obligatoriedad educativa? Estos principios implican una serie de desafíos que son de naturaleza educativa y otros de naturaleza social (política, económica, cultural): “Con el presupuesto actual no sería posible la efectiva escolarización de todos los jóvenes” (Mancebo y Llambías). La inversión total adicional para la instrumentalización efectiva de la universalización de la educación media sería de entre 119 y 183 millones de dólares y el aumento anual sería de entre 60 y 93 millones de dólares. La universalización de la educación “no va a ser gratis”.

ANEP no tiene la capacidad hoy del estudio de las trayectorias educativas (Filardo). La capacidad de egreso de la educación media depende de la trayectoria en el nivel primario. La experiencia escolar marca la subjetividad de los estudiantes. La crisis en la trayectoria de la educación media está atravesada por la trayectoria del nivel primario. Las dos terceras partes de los estudiantes de la educación media no culminan con el ciclo.

Educación para todos parecería ser homogeneizar el rol de estudiante hasta los 18 años. Si un 25 % de los niños repiten en educación primaria, de ese universo un 86 % tendrá problemas en su trayectoria en la educación media. El sistema educativo pierde una visión integradora de las trayectorias juveniles: laborales y emancipatorias y de autonomía. Se debe pensar en una educación que permita el trabajo o tener una familia pero esto no debe influir en las trayectorias. La ley establece la obligatoriedad para todos heredando un modelo.

Todos estamos de acuerdo en la universalización pero hay dos posiciones: mantener el modelo actual y que se integren o modificar las instituciones. En el modelo elitista, la escuela media es un tránsito hacia la educación superior mientras que para el modelo universalista cambia el perfil de ingreso, pues, todos los estratos socioculturales con diversos recursos y proyectos propios tienen el DERECHO HUMANO a la Educación. “Al sistema educativo hay que tocarlo en el centro y no seguir creando programas especiales”.

En Uruguay, con el Plan Ceibal se debe incluir un proyecto tecnológico que incluya las TICS. Para ello se deben cumplir tres prerequisites:

1. Conectividad estable.

2. Bajo costo.

3. Conectividad simétrica.

Las políticas TICS en educación deben ser concebidas como políticas públicas de derecho. Estas tecnologías portantes permiten mejorar los procesos pedagógicos y de gestión. Las empresas de tecnología ofrecen el mismo formato y no hay un Estado que pueda decir que es lo que quiere. Los espacios que no ocupa el Estado quedan liberados al mercado, entonces, la debilidad es del Estado. La dinámica de producción de contenidos oscila entre la descentralización curricular y la centralización de las editoriales multinacionales, generando un lugar de juego de la soberanía educativa, lugar donde el Estado debería obligatoriamente intervenir.

DOCENTES.

“El hecho educativo es un hecho colectivo”. Esta forma colectiva debe ser implementada sobre todo el recorrido.

Los docentes “portamos una triple responsabilidad: como adultos, como docentes y como portadores de un conocimiento determinado”. La asimetría en el proceso educativo debe ser sostenida. Somos iguales ante el valor del respeto y en tanto ciudadanos pero nosotros tenemos responsabilidades. Como docentes tenemos que tomar conciencia de que la enseñanza es obligatoria pero el aprendizaje es voluntario.

Es parte de la tarea docente buscar mecanismos para crear y desarrollar el deseo, el interés de aprender. “Si tienen interés en algún momento van a aprender”. El docente debe confiar en que sus estudiantes pueden pero él también puede. Confiar en que los estudiantes pueden junto con él. Es necesario conocer las realidades estudiantiles y exigir, entendiendo al otro en que condiciones recibe ese conocimiento. Nadie pierde derechos por entrar a la escuela.

El docente tiene que pensar lo impensable, pensar lo que nadie había pensado, pensar en lo que nadie había demandado. Debe además producir filiación ya que es en la relación donde se construye. Deberá evitar la pulsión de controlar, además de sorprenderse con lo que los estudiantes pueden. El adolescente o joven hará con los conocimientos que les brindamos lo que quiera. Hay que dar la palabra pero a veces esta se nos viene en contra, hay que sostener ese don de dar la palabra, hacerla circular. La escuela y con ella el

docente, debe volver a renovar la confianza en la familia y reconocer su realidad y su palabra.

Será obligación del docente aprender a leer las estigmatizaciones: “feos, sucios y malos”. En el mismo sentido el docente tendrá que tener presente que los medios desplazan a la escuela de su lugar de autoridad para hacerla asumir un discurso policial y judicial.

El docente deberá tener a la participación como práctica habitual, tanto que se manifieste hasta en los pequeños gestos de la cotidianeidad escolar.

SOCIEDAD.

Partimos de la hipótesis planteada por Salti: “con excepciones, el Estado, la familia y la escuela siguen pensando a la adolescencia y juventud como una categoría en tránsito hacia el futuro” ¿Y entonces el presente dónde queda? Para estas tres instituciones de la modernidad, los gurises no son nada en el presente, sino que son algo que hay que transformar para el futuro. Es una juventud sin identidad no tiene un lugar para ser. La escuela los prepara para el futuro, se los piensa para un futuro pero a los adultos esta hipótesis nos juega mal dado que no sabemos quién es el joven. Algunos autores latinoamericanos plantean que si las prácticas de hoy guían al futuro podremos saber el futuro.

¿Las adolescencias y juventudes son un problema social? Los problemas sociales no aparecen espontáneamente, son construcciones sociales. La definición de problema social es siempre una definición política, es la puja de intereses entre grupos de privilegiados que pueden definir temas de agenda. El pasaje de la juventud a la adultez se da por medio de la adquisición de educación, trabajo y familia. Estos elementos son la resultante de una lucha simbólica, de un disciplinamiento, un momento de moratoria social. Esta es la imagen de juventud que triunfa pero nuestros jóvenes no son eso.

Desde mediados del siglo XX el modelo de transición que se impuso como legítimo y como tipo ideal a alcanzar era el prescripto a los sujetos en su pasaje del ámbito familiar al de la formación y de allí al mundo laboral. Actualmente se rompe esa linealidad lo que permite hacerla visible. Ello provoca que se transforme en problema para ciertos políticos y docentes. Los jóvenes que no cumplen con este mandato están en deuda con la sociedad que quiere incluirlos en estos parámetros.

Los jóvenes son muy apetecibles para los mercados. El joven es consumo y

signo a la vez, representa a algo que es juventud. Hoy la transformación es más lábil. Hoy se piensa lo cultural en términos de negocios, por ejemplo en las maras atesoran champions como único bien a cuidar (NIKE).

Una de las múltiples formas de alfabetización que se vincula directamente con la democratización social del conocimiento es el uso de las TICS. Se relaciona también con la racionalidad económica para el ingreso al mercado laboral. América Latina no es la más pobre pero sí la más desigual en este aspecto. Los motivos para ello son:

- Brecha del acceso
- Brecha de la apropiación y del capital cultural necesario para la producción, la edición y el uso (La escuela puede ser generadora de justicia, puede generar este salto y puede transformar la información en conocimiento).
- Brecha de las expectativas.
- Brecha de género (¿Qué hacen las mujeres con la tecnología? Anecdóticamente, las mujeres son quienes usan y editan en Wikipedia pero son los hombres los que manipulan y transforman los contenidos).

América Latina es la región más proactiva en las TICS pero no es la que tiene más tecnología.

ESTUDIANTES.

La dimensión de análisis Estudiantes ha sido tratada como eje transversal en todas las otras dimensiones dado que la educación como proceso debería ser pensada para y con los jóvenes. A partir de ahora solo rescataremos algunas ideas que nos han parecido originales.

“Una de las ausencias es la de los propios jóvenes en esto que llamamos crisis”. Históricamente la juventud fue una invención social que se legitima en la Segunda Guerra Mundial. Son los vencedores de esa guerra quienes tienen una concepción económica: los jóvenes se constituyen en un nuevo segmento del mercado. Para Bourdieu la juventud es solo una palabra. Es una categoría construida históricamente y varía en su contenido según las luchas simbólicas de imposiciones, de sentido entre los actores sociales que definen las características del ser joven o adulto en un determinado contexto.

FAMILIA.

Esta es recurrentemente mencionada como una familia desvalida o una familia potenciadora.

La familia desvalida es aquella a la que se responsabiliza del abandono. La institución educativa no la considera un interlocutor válido, por lo tanto, la culpa queda desplazada afuera y con ella también la responsabilidad. Hay una pérdida de sentido que fue central para otras generaciones. Ese sentido no es encontrado por los docentes en la familia y los jóvenes no están presentes con sus opiniones.

En las familias potenciadoras se rescata el valor de enseñar y para ella están concebidas las políticas educativas y las políticas de familia.

¿De qué manera las familias pueden constituirse en aliadas para efectivizar el derecho a la educación? ¿Qué educación quieren las familias?

INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

Las instituciones educativas son el espacio ideal para deconstruir miradas que esconden prejuicios y discriminaciones. Es necesario reflexionar acerca de las concepciones ideológicas del otro.

Dentro de la institución educativa, el docente deberá recurrir a una mirada más profesional. Se ha perdido la capacidad de la mirada, la capacidad de observación. La observación estuvo ligada a miradas de control y no de acompañamiento. Se trata entonces de utilizar a la observación como una herramienta y elaborar una guía de observación que permita apreciar el desarrollo de una política. La práctica educativa requiere de personas lectoras de la realidad para tomar decisiones que sirvan para trascender la realidad cotidiana.

Observar es ver lo que se nos ha transformado en cotidiano. El contacto con los jóvenes en las instituciones educativas nos acerca a la novedad, por lo tanto nos pone en la situación de situarnos en la experiencia.

¿Qué puede un profesor? Tiene la posibilidad de problematizar, tiene una posibilidad de conectar y poder abrir las propias experiencias. Dejarse preguntar y desplazar toda quietud inquietando. ¿20 años de antigüedad o 20 años de experiencia?

Es difícil pensar la educación sin escuela. Esta naturalización es producto de una condición histórica determinada pero hoy esta forma escolar está en crisis. Invita a pensarla como fenómeno histórico y contradictorio y no como única opción posible. Es

necesario una demora para encontrarnos pero no detenernos, para evitar ser el eslabón de ciertas modas pedagógicas.

La escuela no puede suspender la trasmisión porque entonces generamos desheredados. Es evidente que ni los docentes ni los especialistas hemos sabido construir una escena escolar acorde a modos inéditos de heterogeneidad social y cultural presente en nuestras escuelas.

LA PRÁCTICA.

Con el riesgo que implica exponernos, les presentamos dos de los trabajos que presetamos a la hora de ser evaluadas.

En el apartado anterior, insistimos en reflotar a la observación como parte de nuestra cotidianeidad. Esto tiene un motivo, reconstruir un camino que parece perdido en algunos docentes, a saber: observación, confrontación con diferentes marcos teóricos y luego inicio de procesos metacognitivos que den lugar por lo menos a prácticas reflexivas.

Entonces, uno de los trabajos, tiene que ver con este proceso de metacognición. Para llegar a este punto, algunos aspectos tienen que ser presentados. Uno de los trabajos prácticos fue el de observación. La observación que sirve de base para el trabajo corresponde al Liceo No 3 de la ciudad de Durazno. En una etapa posterior, se nos pide confrontación teórica, para por último llegar a un proceso metacognitivo. Por audacia en esa instancia, realizamos además una confrontación estadística: los datos de repitencia y abandono especialmente en primer año para este centro y los que ofrece el Monitor Educativo tanto sea a nivel departamental como nacional. Por extensión solo presentamos dos de las tres partes que contenía.

CONSIGNA: En función de la observación de la institución y el análisis realizado en la actividad del módulo 3, escriban al menos tres sugerencias orientadas a mejorar las prácticas educativas de los distintos profesionales involucrados, en el sentido de la pregunta planteada como eje de trabajo (¿Cuáles son las condiciones institucionales, las experiencias educativas y las prácticas de enseñanza que favorecen el aprendizaje?).

“Considero válido realizar una breve introducción antes de comenzar a desarrollar el tema. Entiendo que hacerla implicará un trabajo crítico de mi propio trabajo (la entrega que correspondía a la observación). En él planteaba que realizar cualquier práctica de observación, en cualquiera de los centros educativos departamentales, implicaba desde

el vamos agregar un gran montante de subjetividad a la tarea. De más está decir que en aquella oportunidad esto también estaba fundamentado: mi rol profesional, implica o había implicado en un tiempo relativamente cercano el análisis institucional y con él la observación de los centros educativos (por lo menos de los pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria), decido entonces para la presentación tomar el Liceo No 3, liceo en el que trabajo. Agrego en aquella oportunidad que la sobreimplicancia institucional-emocional es grande: en la actualidad desempeño tres cargos en la Institución: soy la Psicóloga del centro educativo pero soy además la Profesora Comunitaria y como si fuera poco soy Profesora de Idioma Español en tercer año, lo cual implica 59 horas semanales dentro de la Institución. La conclusión de mi observación es que el Centro educativo, más allá de sus pesares, funciona. Al comenzar a leer la bibliografía, en especial el texto “Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografía de una experiencia” (Gustavo Galli), algunas de las cosas planteadas en las actividades anteriores fueron repensadas porque con la lectura del texto algunos de los gurises a los que “había invisibilizado”, comienzan a tener “nuevamente” sus nombres y sus vidas y también sus “dificultades” en el funcionamiento de su vida institucional (vida institucional que también es la nuestra).

Entonces, y desde este lugar es que me permito “retomar” la observación y su análisis y escribir sugerencias para aquello que, estando escrito como al pasar, puede y debe ser mejorado a partir de esta visibilización.

A partir de aquí tomo algunos datos expresados en aquel trabajo sin la necesidad de entrecomillarlos: al centro educativo concurren gurises de todas las clases sociales, si bien el Liceo se encuentra en zona céntrica, concurren jóvenes de barrios marginales y periféricos, en tercero solo uno repite siendo extraedad (el dato refería al ejercicio 2013). ¿Qué omití en aquella observación análisis? ¿Qué sugerencias realizar a partir de la omisión que sirvan para mejorar la calidad de los aprendizajes? En aquella oportunidad tomo un dato proveniente de tercer año, sin objetivar qué pasa en los primeros, por tanto obvio un elemento real: ahí ya no están los que quedaron excluidos por sus situaciones de marginalidad y pobreza.

Tomo del texto de Galli, algunos pasajes que me hicieron pensar en la realidad de estos jóvenes, o de aquellos que sin darnos cuenta quedaron excluidos:

“No es posible pensar una escuela secundaria que responda a las necesidades e intereses de los jóvenes de sectores populares que pensar una escuela para jóvenes de clase media o de las elites. Esto es una obviedad tan obvia que por ello se la “obvia” de mencionar en

muchos discursos...” “Cuando se habla de una escuela para todos, se dice una escuela para los empobrecidos. Los jóvenes de clase media y por supuesto de las elites no son los destinatarios del “para todos””. “Si “todos” implica “todos” entonces la escuela secundaria se encuentra en el medio de un desafío social como nunca antes”. “En ocasiones, el discurso políticamente correcto de educación para la diversidad invisibiliza la producción de la desigualdad, tanto a nivel social como al interior de la propia escuela. Los que se encuentran en condiciones de desigualdad no son diversos, son desiguales respecto a otros y esta desigualdad no es fruto de diferencias culturales sino de políticas de dualización de la sociedad por el acceso a los bienes materiales.” “Sin duda alguna, la desigualdad en la escuela se diagnostica, quizás menos científicamente, en los días de ausencia de alumnos porque llovió y las calles de barro son intransitables...”

¿Qué sugerencia brindar a partir de lo anterior? La sugerencia quiero plantearla con un juego lingüístico similar al que usa Galli: desobviar lo obvio para hacer la obviedad. Habrá que trabajar con el colectivo docente en un proceso de reflexión que implique en primer lugar que el colectivo docente acepte que incluir no es aceptar la existencia de la diversidad. Quiero al respecto poner un ejemplo de la práctica cotidiana como docente comunitaria, porque en definitiva este planteo generado por la lectura, tuvo que ver con poder nombrar a los jóvenes con su mundo desigual. Durante 2012 se inscriben en el centro educativo tres alumnos a los que los une el parentesco: dos hermanas (una de 12 y otra de 14) y uno de sus primos, la madre de este pide en el momento de la inscripción no solo que no estén en la misma clase sino que tampoco estén juntos en el mismo turno. Las hermanas no aprenden (también vienen con “malas referencias” de la escuela). Un día la más chica deja de concurrir. Valeria, la Prof de Ciencias Físicas me pregunta el porqué. Dado que ella no es de esta ciudad la invito a ir conmigo a hacer una visita al hogar porque la joven no quiere volver a la institución. Vive en Villa Guadalupe (para casi todos acá en “El Villa” que, dada la influencia de la televisión argentina, es lo mismo que decir que vive en la “Villa Miseria”). Esta es una casa en la que siempre nos estuvo vedado el acceso, aunque siempre se nos recibió en la puerta con amabilidad. En esta casa (dos piezas y un baño) viven dos madres con un total de 9 hijos, hay solo dos camas...(el relato es el que hacen las propias gurisas). Debemos ir antes de las 6 de la tarde, luego de esa hora es lugar de “reunión de hombres”. Aquí hay que hacer puntualizaciones: Valeria (la profe) no ve **en esas condiciones materiales de existencia** nada que impida ir al centro educativo. Logramos que la joven vuelva a clases... a los pocos días me reclaman urgente del liceo: la gurisa grita y se “agarra de los pelos”: “no ven que no puedo aprender porque tengo hambre...”.

Entonces, sintetizando, una de las sugerencias para mejorar las prácticas educativas en este centro de estudios tendrá que ser la concientización del plantel docente (y aquí me incluyo) sobre la diferenciación inclusión-desigualdad y como esta incide en la condiciones de permanencia y aprendizaje en la institución. Prefiero citar al autor de qué aspectos son los que habrá que concientizar: “Por supuesto lo barrial se juega en la escuela y las pertenencias se expresan en lo cotidiano...Entre los adultos de la escuela, en algunos casos, se apela a la auto referencia en relación a las posibilidades de superar las desigualdades como una capacidad desarrollada a fuerza de voluntad...adjudicándoles a las decisiones y voluntades personales las posibilidades de progresos y desdibujando las fronteras de la historia y la política en las construcciones de futuros posibles.” Citando a su vez a Norbert Elías (El proceso de la civilización), Galli plantea (planteos que hago míos a la hora de un intento de concientización docente) “El conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un conflicto del comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu, un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferior”. Entonces y ya parafraseando a Galli la inferioridad en la que queda subsumido este alumnado puede asociarse, o no, a su trayectoria académica. En el caso de que sí lo hacen: “la humillación y la vergüenza operan reforzando la exclusión, tanto por acción de los dominantes, como por falta de defensa de los grupos dominados”.

Pensar en un proceso de reflexión institucional, como forma de mejora de la calidad educativa en el centro, implica pensar también en la viabilidad de la propuesta. Al respecto se entiende que en el horario de coordinación docente puede pensarse un espacio de estudio de esta temática.

SUGERENCIA No 2.

Para ser sistemática con la forma de presentación de la actividad, comenzaré la redacción de la sugerencia con una introducción, en el bienentendido de que la lectura de elementos teóricos correspondientes a este Módulo me ha hecho repensar alguno de los planteos correspondientes a las actividades del Módulo 3.

INTRODUCCIÓN. Al finalizar el trabajo que correspondía a la parte de observación escribo algo así como que, a pesar de sus pesares, el Liceo igual funciona (esto es además fundamentado con datos pertenecientes al ejercicio 2013). Al comenzar la presente tarea me cuestiono de alguna forma los datos aportados: en 3er año, solo un alumno repite siendo extraedad. Al comenzar a trabajar la sugerencia anterior me hago un

cuestionamiento: poner en 3er año un parámetro de comparación para decir que el Liceo funciona es, de mi parte, no poder visualizar que a esa altura el sistema ya cumplió su cometido: a saber, seguir garantizando la segmentación social a partir de la exclusión educativa. A partir de esto es que analizo (por simple curiosidad) los datos de 1er año que me permito compartir:

LICEO 3. DURAZNO. DURAZNO.

DICIEMBRE DE 2013.

INSCRIPTOS	218	
PROMOVIDOS TOTALES	159	73,00%
FALLO EN SUSPENSO	12	6,00%
REPITEN POR RENDIMIENTO	5	2,00%
REPITEN POR INASISTENCIAS	40	19,00%
PASES	2	

FEBRERO 2014.

PROMOVIDOS TOTALES	167	77,00%
REPITEN POR RENDIMIENTO	9	4,00%
REPITEN POR INASISTENCIAS	40	19,00%

Tomo del Monitor Educativo:

DURAZNO DEPARTAMENTO AÑO 2013: APROBADOS: 65,47%.

URUGUAY AÑO 2013: APROBADOS: 66,68%.

Volviendo al juego lingüístico planteado en el ítem anterior (que sigue a su vez un juego lingüístico comenzado por Galli) hago obvia la obviedad: los datos estadísticos para 1er año en este centro educativo, muestran que, por lejos se logran aquí mejores resultados académicos ya sea comparando con el departamento como a nivel nacional. Sin embargo, el cuadro muestra algo obvio pero que se deja de lado: un 19% de los alumnos de este centro no logran su “continuidad” educativa en 1er año, queda claro que aquí no se diferencia a aquellos que realmente desertaron de los que, aunque con sacrificio, lograron tener una asistencia intermitente a lo largo de todo el año. Tampoco creo necesario intentar realizar un estudio comparativo con datos departamentales y mucho menos aun nacionales en referencia a la repetición por inasistencias.

SUGERENCIA: Que el centro educativo inicie un proceso de investigación-acción que permita abatir el porcentaje de alumnos que repiten 1er año por inasistencias

(sean estas abandono o asistencia intermitente). La investigación sugerida deberá tener en cuenta el lugar de residencia de los jóvenes que no logran completar 1er año con resultados suficientes.

FUNDAMENTACIÓN. Me permitiré fundamentar esta propuesta de trabajo en base a “descontextualizar”, contextualizando luego, los planteos de tres autores (dos corresponden a la bibliografía del módulo en tanto el tercero no), ellos son Derrida, Elías (citado por Galli) y Ander-Egg.

Comienzo pues, entrecomillando algunos planteos de Derrida (“y mañana qué...):

“La hospitalidad pura o incondicional supone que no se invitó al recién llegado allí donde yo sigo siendo el dueño de casa y donde yo controlo mi casa, mi territorio, mi lengua, allí donde él...debería someterse de algún modo a las reglas en uso en el lugar que lo recibe...consiste en dejar su casa abierta al recién llegado imprevisto, que puede ser un intruso, hasta un intruso peligroso, capaz eventualmente de hacer daño...En efecto, para una sociedad organizada que posee sus leyes y que quiere conservar el dominio soberano de su territorio, de su cultura, de su lengua, de su nación, para una familia, para una nación que tiene interés en controlar su práctica de hospitalidad, realmente es preciso condicionar y limitar la hospitalidad. En ocasiones es posible hacerlo con las mejores intenciones del mundo...”

Tomo ahora de Elías y junto con él al propio Galli (ya citado):

“Elías en el Proceso de Civilización sostiene que “El conflicto que se manifiesta en la vergüenza no es solamente un conflicto del individuo con la opinión social predominante, sino un comportamiento del individuo con aquella parte de su yo que representa a la opinión social; es un conflicto en su espíritu; es un conflicto en el que el propio individuo se reconoce como inferioridad”...A partir de este análisis, es interesante seguir estas creencias acerca de la inferioridad como determinante o no de las trayectorias escolares de aquellos humillados por su condición social.” También tomo de Elías (Ensayos acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros): “ Su mordacidad depende de la conciencia por parte del hablante y del receptor de que la humillación de que éste último es objeto, viene respaldada por un grupo establecido poderoso en relación al cual el grupo receptor es un grupo forastero con recursos de poder más débiles.”

Por último cito a Ander-Egg para luego unir las ideas que, hasta ahora, parecen dispersas (“Técnicas de investigación social”):

“Cabe plantearse,...la cuestión de la validez y alcance de una teoría social. El cientificismo

ha servido -entre otras cosas- para difundir la idea del carácter universal, a-ideológico, a-político y a-valorativo de las ciencias, asignando a las teorías una universalidad y objetividad absoluta. Si la teoría, como afirma Antonio García, “es una respuesta y proyección de una praxis en un contexto y en una circunstancia histórica determinada, es una burda falacia asignarle una universalidad absoluta, esto es, asignarle un valor que trascienda y desborde los marcos de un contexto de tiempo y espacio.”” y en el texto se recuadra más adelante: “...comprometerse a teorizar significa no sólo aprender mediante la experiencia, sino tomar conciencia de lo que hay que aprender. Abraham Kaplan.”

Entonces, propongo como sugerencia para la mejora de los aprendizajes en este centro educativo la investigación-acción contextualizada de la repetición de cursos por inasistencias. Contextualizada porque coincidiendo con que de lo que pueda obtenerse, nada podrá ser generalizado a otra población ni a otro marco histórico. Lo que pueda obtenerse dependerá y será para el aquí y ahora de los jóvenes que concurren a este centro educativo.

¿Por qué incluir aquí los planteos de Derrida? Porque permiten comprender aspectos históricos. La Ley de Educación pretendió incluir en la enseñanza media a gurises provenientes de clases populares, pero la Ley no previó que no es por ley que puede darse lugar a un otro que puede llegar a sentirse como hostil. En el mismo camino van los planteos tomados de Elías: los nuevos alumnos del sistema, los adolescentes pobres, son forasteros en el mundo del liceo. Su mundo por otra parte, es vergonzante frente el mundo que traen al liceo los jóvenes de clase media (y alta para nuestro caso)..”

Otra forma de ejercitación consistió en identificar, a través de una situación concreta, las tensiones entre lo nuevo y lo constituido e intentar nuevas formas de abordaje.

“Preferiría no acompañar la bandera.” Con esta frase, Francisco Tufró, alumno del Colegio Nacional de San Isidro, comenzaba a exponer a la directora de la institución las razones por las que no acompañaría a la bandera como escolta en el acto del 9 de julio. El reconocimiento se debía a su alto promedio de quinto año. Las razones eran ideológicas, probablemente cercanas a sus actividades como guitarrista en la banda punk Squarepants.

La directora interpretó que la decisión de Francisco era una “falta grave” por lo que convocó al Consejo de Profesores, organismo que se encarga de sancionar las faltas al Código de Convivencia que rige en el colegio. El alto consejo se limitó únicamente a “sugerirle” al tercer más alto promedio que respetará los símbolos patrios. Suplemento Radar, Página 12, 21 julio de 2002)

CONSIGNA : ¿Cuáles son las problemáticas de la escuela secundaria actual que se manifiestan en la situación? Justifique considerando categorías desarrolladas en por los menos dos de los autores trabajados.

En la situación planteada se identifica el hiato entre la fragmentación de la población estudiantil y la escuela planteado por Cantarelli. La escuela como uno de los agentes sociales conformadores de una subjetividad integradora y disciplinada, en donde eran claros los límites entre la esfera pública (de características homogéneas) y una privada (individual). Estas condiciones eran estructurantes del relato de la modernidad y su invención del Estado –Nación.

Partiendo tanto de la posmodernidad como desencantamiento o un proyecto inconcluso de la Modernidad, el Estado – Nación y sus instituciones sociales han perdido su poder hipervinculante y definido. La verticalidad del mandato organizador de lo político – estatal ha dado paso a una horizontalidad pero no democrática que va diluyendo la dimensión común, colectiva. En consonancia a este devenir, la escuela secundaria se encuentra jaqueada en su discurso, reglamento, práctica y función, agregando nuevos actores y poblaciones para las cuales no estaba asignada.

La fragmentación, como la ausencia de reciprocidad entre las partes (instituciones) y el todo (el Estado). Encontramos por parte del Estado, la suscripción al derecho humano a la educación pero con instituciones educativas preconfiguradas como fines del siglo XIX y XX: selectivas, propedeúicas, disciplinadoras y homogeneizantes.

El desafío parte por asumir la historicidad del lazo social, de la cohesión social y por ende la construcción dinámica y polivalente de esa vinculación. A este cambio institucional interno haciendo de los cambios contextuales, se debe agregar el pasaje de una subjetividad ciudadana a la subjetividad consumidora de amplio alcance, los derechos aparecen independientes de los deberes y otra más local, de la omnipresencia de deberes pasamos a preeminencia de derechos luego un proceso dictatorial. Los derechos se transforman en demanda. Se visualiza una desarticulación entre la interna y la arquitectura del proyecto.

Es necesario construir una responsabilidad responsable, que historiza realizando una lectura sobre las condiciones de la época en que trabaja.. La política es más que la suma de normativas y valores. Es lo que une e identifica a una comunidad, entonces en su interna encontramos conflicto, interno y confrontación.

El pasaje de la demanda a la responsabilidad, permite construir una serie de

herramientas y procedimientos capaces de hacer habitable una situación, construyendo un mundo simbólico en y con ese espacio. La escuela como agente del Estado debe pensar esa habitabilidad del espacio concreto, produciendo los recursos necesarios para pensarlo como espacio problemático y un discurso que haga habitable la práctica cotidiana en tiempos de fragmentación. Para ello será necesario construir una ética del poder, una identidad, una cultura organizacional específica.

Esta ética apolítica interrumpe el destino de la subjetividad demandante para construir una subjetividad responsable.

O. Falconi, señala el desencuentro de la cultura escolar (estudiante) y la cultura juvenil (joven), considerada esta última como desviaciones por parte de las autoridades educativas. No obstante, para los estudiantes y jóvenes las experimentan como compatibles, formando parte de su heterogénea identidad y múltiples pertenencias.

A través de la adjudicación del porte de la bandera, se visualiza la transformación de la escuela como un campo de lucha simbólica. La estigmatización construida desde la escuela fortalece una identidad contraescolar. La escuela parece no abrirse a las expresiones juveniles de los sectores medios que fueron sus primeros destinatarios menos aún a los sectores populares.

Frente a esta situación, la dirección trata de restaurar el orden primario, y apelan a herramientas de castigo y exclusión; de ese modo puede incrementar el distanciamiento e incomunicación entre las partes.

A través de esa matriz interpretativa de la dirección, se invisibiliza la naturaleza política de los antagonismos y al joven se lo coloca en un lugar de inimputabilidad e inhabilidad para apelar de lo que es culpado. No se genera en esa instancia, un espacio de escucha y se lo niega como sujeto de derecho. A través de pasar el caso a las autoridades disciplinarias, se trata de recuperar al alumno uniforme. Sin dar cuenta de la transformación de la escuela en un espacio de protesta social fragmentada de los jóvenes con sus diversidades y sus múltiples procesos de conformación de identidades.

Se clausura por parte de la dirección alguna posibilidad de diálogo que permita objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses, posiciones y deseos. Aunque la sugerencia del consejo disciplinar, da cuenta de cierta transformación en sus formas de comunicar y la propia medida, pero se desconoce si fue resultante de un trabajo reflexivo integrando las experiencias culturales juveniles fundantes de sus identidades individuales y colectivas.

Dando cuenta de la inadecuación del contrato social selectivo decimonónico de la escuela secundaria destinada a la formación de sectores medios de la administración pública hasta mediados del SXX y la heterogeneidad de perfiles y la multiplicidad de demandas, contradictorias y en tensión del siglo XXI, C. Romero dirige su trabajo sobre la gestión de las instituciones educativas. La autora explicita y la coloca en primer lugar la dimensión política de la gestión en sus diversos aspectos: conocimientos, saberes y prácticas de visiones y valores. La gestión como proceso de toma de decisiones contextualizadas y en marcada en determinados valores y paradigmas. Colocando su dimensión técnica como instrumental de la anterior.

El planteo de la situación es un claro ejemplo de la ausencia de cambios organizacionales profundos que acompañen el proceso de expansión matricular. Ese desencuentro entre la escuela y la cultura contemporánea ha generado una crisis de autoridad.

La gestión requiere ser reformulada para la gestación de una nueva identidad para la escuela secundaria. El objetivo de esta reformulación es incluir la diferencia (democratización) y la transformación (modificando prácticas y sentidos: reflexión, conocimiento y trabajo en equipo) Su reformulación debe abarcar: forma de organizar el trabajo escolar, el modo en cómo se deciden las cosas, el diseño del tiempo y el espacio, el tratamiento de los conflictos, sus sanciones e intercambios comunicacionales.

PARA FINALIZAR...

Sentimos la necesidad de recalcar que nuestra participación en el curso fue como integrantes de esta Asamblea, por lo tanto nuestra mirada estuvo atenta a esta cuestión. Destacamos, por otra parte, nuestra coincidencia con los planteos de los exponentes más críticos.

Este trabajo pretendió presentar algunas de las miradas y reflexiones que podrían ser insumo para la construcción de propuestas tendientes a generar puentes de diálogo.

Concluimos que:

- La Educación contiene a la escolarización pero la supera en cometidos.
- Las instituciones educativas son un dispositivo social donde un grupo de personas es expuesto a un conjunto de conocimientos. El pretender concretar la educación como derecho humano, nos impone reflexionar sobre ese grupo de persona como un conjunto diverso desde lo social y cultural. Las propuestas y la organización deben dar cuenta de

estos cambios sociales que son a su vez históricos.

- La inclusión educativa es una decisión política, pero la calidad educativa es una cuestión técnica.
- Hay adolescentes y jóvenes que deben sobrevivir por lo que mantienen un vínculo temprano con el trabajo. La educación media no debe impulsar este acercamiento ya que es decisión (o necesidad) de la familia.
- Las instituciones educativas deben trabajar en red.
- Se ha producido un agotamiento de las políticas compensatorias, de las “pedagogías de la remediación” y de “la poquedad” que estigmatizan y refuerzan la exclusión.
- La educación produce identidades y en particular la educación media.
- El Estado piensa la educación para adolescentes y jóvenes que están en un estadio de moratoria preparándose para un futuro, pero esto dista de la realidad. EL Estado tiene que pensar políticas de juventud, dando cuenta que la adolescencia y la juventud son una etapa vital de construcción de identidades.
- El discurso sobre los NI-Ni se basa en una categoría mal construida y vulgarizada por los medios de comunicación.
- La extensión y la obligatoriedad educativa implica si o si un mayor presupuesto para la educación.
- Las políticas TICS en educación deben ser pensadas como políticas públicas. Es necesario pensar un proyecto tecnológico soberano partiendo de una infraestructura de calidad en conexión estable, de bajo costo y simétrica. Hoy por hoy oscilamos entre la descentralización curricular y la centralización de las editoriales multinacionales. Sostenemos que el Estado debe de intervenir al respecto.
- Formamos parte de la región más proactiva en el uso de las TICS pero con menor tecnología.
- Los docentes tenemos una triple responsabilidad: adultos, docentes y portadores de un conocimiento específico. La asimetría debe ser sostenida pero somos iguales ante el valor del respeto y como ciudadanos.
- La enseñanza es obligatoria pero el aprendizaje es un acto voluntario.
- Debemos escuchar y comprender a las familias y los contextos de los estudiantes. Problematicar el binomio familia desvalida, trayectorias escolares de fracaso - familias potenciadoras, trayectorias escolares exitosas.
- Desde mediados del siglo XX se impuso el modelo transicional de la juventud a la adultez: educación, trabajo y familia. Este modelo se ha convertido en un triple

moldeamiento que el Estado ha incorporado para todos los dispositivos que se relacionan con jóvenes. Este mandato construido por el mundo adulto no se corresponde con los adolescentes y jóvenes del siglo XXI.

- El joven es para el mercado consumo y signo. Es negocio, es ganancia, y no sujeto de derechos.
- La adolescencia y la juventud son una construcción socio-histórica dinámica. Es necesario revisar nuestras concepciones y la del sistema educativo para ajustarlas a la realidad.
- Debe revalorizarse a la observación como herramienta para apreciar el desarrollo de políticas educativas. La práctica requiere de personas lectoras de la realidad para tomar decisiones que sirvan para trascender la cotidianeidad, evitando así ser eslabones de ciertas modas pedagógicas.
- Las instituciones educativas, en particular los liceos no pueden suspender la transmisión porque entonces se generan desheredados.
- El desafío es construir un sistema acorde a modos inéditos de heterogeneidad social y cultural presentes en nuestras instituciones para dar concreción al derecho humano de la educación de todos los ciudadanos.