



ANEP

Consejo de Educación Secundaria

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE

I ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA

EJERCICIO 2016 – 2019

Piriápolis, Maldonado – 11 al 17 de setiembre de 2016

MESA PERMANENTE DE ATD:

Rincón 707 esq. Juncal – Montevideo

Teléfonos: 2908.36.57 – 2902.44.00

Telfax: 2902.29.50

Cel.: 091.605.570

E-Mail: atdces@gmail.com

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DIRECTORA GENERAL: Profa. Celsa Puente

CONSEJERO: Prof. Javier Landoni

CONSEJERA: Profa. Isabel Jaureguy

MESA PERMANENTE NACIONAL

PRESIDENTE: Mag. Edith Silveira

VICEPRESIDENTE: Prof. José Rodríguez

SECRETARIA: Lic. Irma de Marsilio

SECRETARIA: Profa. Ana Vieira

ÍNDICE

MENSAJE DE LA MESA PERMANENTE A LA XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA.....	Pág. 4
INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES.....	Pág. 9
INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL.....	Pág. 10
PROPUESTA DE TEMARIO.....	Pág. 11
RÉGIMEN DE TRABAJO.....	Pág. 13
MODIFICACIÓN RÉGIMEN DE TRABAJO.....	Pág. 16
INFORME COMISIÓN DE PODERES.....	Pág. 17
MODIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL.....	Pág. 18
COMISIÓN DE REVISIÓN DE NORMATIVA VIGENTE.....	Pág. 19
COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS.....	Pág. 43
ANEXO 1: INFORME DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE “PROPUESTAS EDUCATIVAS” A LA XXXVI ASAMBLEA NACIONAL.....	Pág. 57
ANEXO 2: VALORACIONES DE LA MESA PERMANENTE DE ATD – CES ACERCA DEL «PROYECTO “FOCUS ON FIRST” 2016».....	Pág. 68
ANEXO 3: COMISIÓN EXTRAORDINARIA DE ATD – CES. ANÁLISIS DE PROPUESTA PARA EL PROGRAMA DE INGLÉS DE PRIMER AÑO DE CICLO BÁSICO.....	Pág. 79
COMISIÓN DE PRESUPUESTO.....	Pág. 87
COMISIÓN PROFESIONALIZACIÓN Y ESTATUTO DOCENTE.....	Pág. 101
COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y ESTUDIANTES ADULTOS Y EXTRAEDAD.....	Pág. 112
ANEXO 1: MESA PERMANENTE DE ATD: INFORME GUARDERÍAS – SALAS DE CUIDADOS.....	Pág. 142
ANEXO 2: MESA PERMANENTE DE ATD: OF. N° 29/15.....	Pág. 146
ANEXO 3: SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PLAN 2013.....	Pág. 149

ANEXO 4: RELEVAMIENTO DE INFORMES DE LAS A.T.D. LICEALES (07/16), SOBRE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS PARA INFORMÁTICA 3° C.B. PLAN 2013.....	Pág. 150
ANEXO 5: CONVENIO CES – INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN (INR).....	Pág. 151
FUNDAMENTACIÓN DE VOTO ARTÍCULO 70.....	Pág. 156
DECLARACIÓN DE LA LISTA 202.....	Pág. 158
COMISIÓN ELECTORAL - INSTRUCTIVO PARA LA ELECCIÓN DE LA MESA PERMANENTE.....	Pág. 159
ELECCIÓN DE LA MESA PERMANENTE NACIONAL.....	Pág. 161
ACTA DE ESCRUTINIO DE ELECCIÓN DE COMISIONES PERMANENTES.....	Pág. 162
MENSAJE FINAL DE LA MESA PERMANENTE A LA XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA.....	Pág. 163

MENSAJE DE LA MESA PERMANENTE A LA XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA

PIRIÁPOLIS, 11 DE SETIEMBRE DE 2016

La tarea de esta Mesa Permanente se ha extendido, por diversas razones un lapso mayor de lo previsto, siempre la Asamblea Ordinaria se realiza en febrero de acuerdo a la reglamentación vigente, pero este año una particularidad electoral en dos departamentos y la disponibilidad de la Corte Electoral nos ha retrasado.

Corresponde dar cuenta de las múltiples tareas que se desarrollaron en este período.

Cabe destacar que el CES tiene en su órbita planes de estudios que han sido planteados desde colectivos docentes, y que esos planes atienden a la recuperación de estudiantes que no han completado su educación secundaria.

La educación de adultos tanto en el Plan 94 Martha Averbug, ha sido creado por una sala liceal y su apoyo y seguimiento lo hace la ATD desde 1999 y el Plan 2013 creado y seguido de modo cercano por la ATD.

Esa es una respuesta clara y contundente para las críticas que señalan que los profesores no proponemos nada y que nos negamos a los cambios.

En la historia de la enseñanza secundaria el Plan Piloto 1963 y la Micro Experiencia fueron también propuestas docentes atinadas y efectivas en su contexto.

Además la Mesa Permanente anterior integrada por el Prof. Carlos Rivero, la profesora Gabriela Rosadilla, hoy presentes como delegados y el profesor Oscar Brocco, que no nos puede acompañar por otros compromisos con sus alumnos y la Mesa actual integrada hoy por los aquí presentes han participado en numerosas instancias en relación a la gestión pedagógica y administrativa del CES en particular y de la ANEP en general, con el apoyo de los delegados electos a las comisiones permanentes.

La participación en estas instancias no es una tarea sencilla, lo sé por experiencia, así que cabe felicitar a todos los compañeros que la realizan con sacrificio de su tiempo personal y con solvencia profesional.

Si bien la participación ha sido laudada por la ATD, desde el año 2009, llevar a cabo esta actividad, cuando muchas veces, nuestra posición no está en la misma línea de los planteos institucionales es arduo y desgastante.

En concreto estuvimos y estamos presentes en relación a la elección de horas en la CENAED y en las distintas CODED, participamos de comisiones y grupos de trabajo dentro del CES como:

- Grupo de trabajo sobre el rol del profesor adscripto.
- Grupo de trabajo sobre el perfil del director.
- Comisión de Adultos y Extraedad con Condicionamientos Laborales (CAEL) que se disolvió y pasó, con nuevos integrantes y otro perfil de trabajo a la órbita de Planeamiento Educativo.
- Grupo de trabajo para la creación del programa de informática para el Plan 2013.

Y otras actividades como:

- el seguimiento y presencia en distintos liceos de la aplicación de las actividades correspondientes a “Iniciando la vida liceal”.
- Presencia en salas de inicio de diferentes liceos del Plan 2013.
- Reuniones con la Comisión Extraordinaria de Análisis del programa para 1er. Año de EMB.

Durante todo el período se realizaron las reuniones de las comisiones permanentes, Propuestas Educativas, Educación Media Rural, Profesionalización y Estatuto Docente, Ciclo Básico Bachillerato y Adultos Extraedad y la de Reglamentación Vigente, con distintas frecuencias.

Se creó una comisión extraordinaria para analizar la propuesta y puesta en práctica del Programa de Inglés para 1er. Año de C.B. que fue formulado en CODICEN por la Comisión de Políticas Lingüísticas y que no fue consultado en tiempo y forma a la ATD, cuyo informe está a disposición de los delegados de esta Asamblea Nacional.

En el ámbito de la ANEP se ha acudido a las comisiones de Educación Rural, Campamentos, Evaluación en Línea, creación de un perfil de egreso del estudiante de Ciclo Básico, Creación de un Marco de Referencia Nacional y nos convocaron para mostrarnos el proyecto de libreta digital.

En relación con estas instancias cabe señalar que se ha participado en las comisiones de Educación Rural y Campamentos, a la Comisión de Evaluación en Línea concurrimos a la primera reunión para entregar la documentación de la ATD sobre el tema en desacuerdo con la misma e indicar que no íbamos a concurrir por ser un tema laudado para la Asamblea y que no entendemos pertinente esta forma de evaluación, toda esta actividad, la entrega de documentos y la no participación lo hicimos constar en Actas.

En la Comisión de Perfil de Egreso se retiró la delegada porque entendió que no estaban dadas las condiciones de participación.

En la Comisión de Marco Curricular se consiguió que la participación constara en un

informe en minoría que realizará la Comisión de Profesionalización.

En cuanto a la libreta digital tomamos conocimiento de la propuesta, que hoy está en aplicación piloto en los liceos N° 29, N° 55 y N° 71 de Montevideo, en el liceo de Cebollatí en Rocha, en el de José E. Rodó en Soriano y en el de Carmelo en Colonia. El link para conocer esta aplicación está a disposición de los delegados.

La Mesa Permanente tiene relación con el Consejo del CES, no siempre esta ha sido la misma.

La mayor parte del tiempo esta ha funcionado con la participación de la Mesa en las reuniones semanales en la parte de resolución pedagógica y excluyendo la parte administrativa.

Al asumir la nueva Mesa en marzo de este año esta frecuencia se interrumpió por un período y se reanudó últimamente.

Como en toda actividad humana han ocurrido encuentros y desencuentros que hemos sorteado con mayor o menor fortuna, por ejemplo, una comunicación a los colegas afectados por los desastres climáticos no fue publicada en la página del CES en el espacio de la ATD porque se entendió que no era del tenor adecuado.

Por ello pedimos disculpas a los colegas, no nos manifestamos por falta de solidaridad o reconocimiento, sino por este desentendimiento.

También el Consejo nos ha manifestado su desacuerdo con el modo y la pertinencia de actividades de la Mesa en algunos casos.

Estamos en una tarea que no siempre se ve de la misma manera, pero insistimos en situarnos en territorio y en tener la mayor información posible de lo que ocurre en todos los niveles, en los liceos y en la órbita de la gestión y creación de políticas educativas, porque una tarea de asesoramiento tiene que salir de una información fidedigna y actualizada.

En esta situación de dar apertura a la Asamblea Nacional de la Asamblea Técnico Docente del Consejo de Educación Secundaria, han estado en épocas anteriores destacados compañeros que han realizado un gran trabajo por el pensamiento pedagógico producido de modo colectivo por los profesores que están en las aulas en todos los lugares del país.

Desde las Asambleas del Art. 40 recuperadas luego de la dictadura hasta la consagración de la ATD como órgano de consulta obligatoria en asuntos pedagógicos en la Ley 18.437, la lucha y el trabajo de esos compañeros ha sido ejemplar y por eso y por nuestros estudiantes somos nosotros, los que estamos hoy aquí, que debemos tomar esa antorcha

y continuar el camino.

Somos nosotros, los que trataremos de continuar la tarea enorme de construir una educación pública integral con aprendizajes excelentes.

Somos nosotros, que tenemos que romper la barrera entre modalidades de aprendizaje intelectual y modalidades de aprendizaje que incluyan la aplicación de tecnologías o la creatividad artística, para llegar a tener una educación liberadora de ciudadanos iguales en oportunidades y derechos.

Somos nosotros, los profesores que no debemos sentir miedo de soñar, junto a nuestros estudiantes unas metas posibles donde, desde las distintas asignaturas se aborden, de manera crítica todas las formas de conocer y de pensar.

Desde la Mesa Permanente saludamos la generosidad de la entrega que hacen los casi doscientos delegados de diferentes lugares de nuestro territorio, que se reúnen a trabajar a tiempo completo y en un régimen agotador acerca de los temas más acuciantes y significativos de la educación secundaria hoy.

Somos nosotros, los que tenemos las manos en el barro, los que estamos día a día en las aulas que venimos a reflexionar y a debatir, a trabajar para determinar un hacer desde la práctica y desde el territorio.

A trabajar en lo que en la metodología investigativa se llama "Investigación acción"; es decir, para pensar, intercambiar, estudiar con el bagaje de la experiencia desde el hacer didáctico y volver al aula con la madurez y mirada de esa reflexión para luego, secuenciar estas actividades y producir material escrito desde estas acciones.

No hay un acto de profesionalización mayor y más profundo que este, donde se concreta la creación, con humildad de un acervo de conocimiento pedagógico colectivo, situado histórica y territorialmente.

Este valioso discurso de conocimientos pedagógicos, sobre las temáticas más demandantes es una respuesta epistemológica y un diagnóstico de la realidad con el que cuenta Uruguay.

Yo no tengo noticia de que exista otra instancia, con estas particularidades en otro sistema educativo.

Desde este lugar, nosotros, los profesores creemos que la enseñanza secundaria es una herramienta valiosa para el crecimiento personal y el establecimiento de una conciencia ciudadana amplia, plural e integradora.

Nosotros, los profesores, que más allá de la prédica parcial de algunos medios de comunicación, no hacemos nuestra tarea por los estudiantes, sino junto a los estudiantes

reclamamos como base estructural institucional la herramienta del cogobierno.

Nosotros los profesores creemos en el valor cognitivo y la mirada enriquecedora de un abanico amplio de asignaturas, porque compartimos con el profesor Guido Castillo que:

“Hoy estamos tan convencidos de que podemos fabricarlo todo, como que podemos destruirlo todo, las ideas, la felicidad, el amor, el odio, el pasado y el porvenir, el recuerdo, la esperanza. Por eso los maestros de la juventud tienen la urgente y extraña responsabilidad de defender a los jóvenes contra ciertas formas de civilización, contra cierto tipo de conocimiento y estilo vital que en la práctica se revelan como eficaces para mejorar la situación económica y social de quienes se adaptan a ellos. Siempre será más fácil sacar a la gente del analfabetismo que protegerla de algunos alfabetos útiles para la lucha por la vida y mortales para la dignidad del hombre.”

Guido decía, también que la literatura – esa era la asignatura que dictaba – no sirve para nada pero que son las prácticas que no son utilitarias las que humanizan a las personas y a las sociedades.

Nosotros los profesores nos hemos pronunciado, por el valor de la educación humanista con la persona como centro, es por esa razón que creemos y defendemos que el estudiante que realiza sus estudios secundarios pueda conocer las distintas disciplinas para mejorar sus procedimientos cognitivos y para humanizarse cada día más.

Es en la defensa de estos principios, que vemos una potente enseñanza en el hecho de incluir en el currículo un abanico de asignaturas que son de utilidad inmediata.

Con eso defendemos el derecho a la educación, el derecho a conocer distintas disciplinas en la profundización de la inquietud de saber tan propia del ser humano.

En la defensa de esta posición estamos.

Buen y fructífero trabajo amigos y colegas profesores.

INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES

Piriápolis, 11 de setiembre de 2016

Profesores de la Mesa Permanente de la XXXVI Asamblea Nacional Técnico Docente del Consejo de Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al Plenario, en acuerdo de las listas 201, 202 y 102 (Rivera) la siguiente propuesta de integración de la Comisión de Poderes

Por la lista 201: Titular: Gustavo Marichal, Suplente: Daniela Pagés

Por la lista 202: Titular: Gustavo Galarza, Suplente: Carlos Rivero

Por la lista 102: Titular: Sonia Oclo, Suplente: Dardo Javier Velázquez

Firman:

Irma de Marsilio

José Rodríguez

Ana Vieira

VOTACIÓN – Integración de la Comisión de Poderes

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	181,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL

Piriápolis, 11 de setiembre de 2016

Profesores de la Mesa Permanente de la XXXVI Asamblea Nacional Técnico Docente del Consejo de Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al Plenario, en acuerdo de las listas 201 y 202 y sus departamentales la siguiente propuesta de integración de la Comisión Electoral

Por la lista 201: Titular: Daniela Pagés, Suplente: Andrés Vartabedian

Por la lista 202: Titular: Rooney Teruel, Suplente: Gabriela Rosadilla

Titular: Andrés Peré, Suplente: Laura Rivero

Firman:

Dante Villalba

Stella Vespa

Diego Suárez

VOTACIÓN – Integración de la Comisión Electoral.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	170,2	0	14,6	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

PROPUESTA DE TEMARIO

En Resolución del CES N° 137 Acta N° 28 del día 24 de agosto de 2016 complementando la Res. N° 91 Acta 24 del 27 de julio de 2016, se dispone el tratamiento preceptivo de los siguientes temas:

- REPAG 2016, informe descriptivo, lineamientos y orientación didáctico-pedagógica para su implementación.
- Plan Nacional para estudiantes sordos.
- Figuras de acompañamiento a partir del informe descriptivo de la situación actual ¿cuál o cuáles perfiles se requieren en el aula?

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”.

La Mesa Permanente pone a consideración de la XXXVI Asamblea los siguientes temas:

- Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extraedad
- Propuestas Educativas
- Profesionalización y Estatuto Docente
- Educación Media Rural
- Presupuesto
- Reglamentación Vigente

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

En ejercicio del derecho a iniciativa citado anteriormente, se presenta a la Mesa con las firmas correspondientes la siguiente propuesta de modificación del temario presentado por la Mesa Permanente:

PROPUESTA DE TEMARIO

- Ciclo Básico, Bachillerato, Adultos y Extraedad, Educación en Contexto de Encierro y Educación en el Medio Rural
- Propuestas Educativas
- Profesionalización y Estatuto Docente
- Presupuesto
- Reglamentación Vigente

Firman:

Carlos Rivero

Andrés Peré

Daniela Pagés

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

VOTACIÓN – Temario de la XXXVI ATD Nacional Ordinaria

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	50	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	167,2	4,6	13	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

RÉGIMEN DE TRABAJO

Piriápolis, 11 de setiembre de 2016

Considerando que el día 15 de setiembre se efectivizará un paro del PIT CNT, convocado a nivel nacional por FENAPES y por la CSEU.

Al amparo del Art. 48 del Reglamento de ATD del CES numeral 3, los abajo firmantes solicitan al plenario la interrupción de las actividades el día jueves 15 por 24 horas modificando el régimen de trabajo de la presente Asamblea. De este modo se garantizará el ejercicio del derecho a huelga consagrado en el Art. 57 de la Constitución de la República.

Firman:

Daniela Pagés

Silbina Mieres

Carina Benoit

Stella Vespa

Carlos Rivero

VOTACIÓN – Modificación Régimen de Trabajo

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	177,6	0	7,2	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

RÉGIMEN DE TRABAJO XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

Domingo 11

09:00 y 09:30 – Salida de ómnibus
11:00 a 12:00 – **Acto de apertura**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:30 – **1er. Plenario**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Lunes 12

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **Trabajo en comisiones**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **Trabajo en comisiones**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Martes 13

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **Trabajo en comisiones**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **Trabajo en comisiones**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Miércoles 14

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **2º Plenario**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **3er. Plenario**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **4º Plenario**
21:00 a 22:00 – Cena
22:30 a 00:30 – 5º Plenario

Viernes 16

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **6º Plenario**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 16:30 – **Elección Mesa Permanente**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 19:00 – **7º Plenario**
19:30 a 21:00 – **Elección de Comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Sábado 17

07:30 a 09:00 – Desayuno
10:30 a 11:30 – **Acto de clausura**
12:00 a 13:00 – Almuerzo
13:30 – Partida de ómnibus

VOTACIÓN – Régimen de Trabajo

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	184,8	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

El Régimen de trabajo fue modificado durante la Asamblea al amparo del Art. 48 del Reglamento Interno, presentándose a la Mesa la consideración de las siguientes mociones por la Asamblea:

Piriápolis, 14 de setiembre de 2016

Los firmantes proponen alterar el régimen de trabajo previsto, cortando a la hora 0:00 del día 15, incorporando un nuevo plenario a la hora 0:00 del día viernes 16 hasta la hora 2:00.

Firman:

Julio Moreira Marcel Slamovitz Marcelo Suárez Gustavo Marichal José Rodríguez

VOTACIÓN – Votación: Modificación al Régimen de trabajo.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	65	0	3	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	187,8	0	12,4	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Piriápolis, 16 de setiembre de 2016

Los firmantes proponen cortar con la discusión en particular del Informe de la Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente y retomar a las 14 horas hasta la hora 15 en que empieza la elección de la Mesa Permanente.

Firman:

Gabriela Rosadilla

Edgar Luzardo

J.C. Pereyra

R. De León

Gabriela Rodríguez

VOTACIÓN – Votación: Modificación al Régimen de trabajo.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	68	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	207,8	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

MODIFICACIÓN RÉGIMEN DE TRABAJO XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

Domingo 11

09:00 y 09:30 – Salida de ómnibus
11:00 a 12:00 – **Acto de apertura**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:30 – **1er. Plenario**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Lunes 12

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **Trabajo en comisiones**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **Trabajo en comisiones**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Martes 13

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **Trabajo en comisiones**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **Trabajo en comisiones**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **Trabajo en comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Miércoles 14

07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **2º Plenario**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
15:00 a 17:00 – **3er. Plenario**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 21:00 – **4º Plenario**
21:00 a 22:00 – Cena
22:30 a 00:00 – **5º Plenario**

Viernes 16

00:00 a 02:00 – **6º Plenario**
07:30 a 08:30 – Desayuno
09:00 a 13:00 – **7º Plenario**
13:00 a 14:00 – Almuerzo
14:00 a 15:00 – **8º Plenario**
15:00 a 16:30 – **Elección Mesa Permanente**
17:30 a 18:00 – Merienda
18:00 a 19:00 – **9º Plenario**
19:30 a 21:00 – **Elección de Comisiones**
21:00 a 22:00 – Cena

Sábado 17

07:30 a 09:00 – Desayuno
10:30 a 11:30 – **Acto de clausura**
12:00 a 13:00 – Almuerzo
13:30 – Partida de ómnibus

XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA - PIRIÁPOLIS, 11 al 17 DE SETIEMBRE DE 2016

INFORME COMISIÓN DE PODERES

Piriápolis, 14 de setiembre de 2016

Presidente: Gustavo Galarza

Secretario: Gustavo Marichal

Vocal: Sonia Oclo

En la XXXVI Asamblea Nacional Ordinaria del período 2016-2018, 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: 73 delegados y delegadas nacionales, 55 delegados y delegadas departamentales. Lo que hace un total de 128 delegados en 190.

La distribución por departamento es la siguiente:

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

La asistencia es del 66%.

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.

Gustavo Galarza

Sonia Oclo

Gustavo Marichal

XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA - PIRIÁPOLIS, 11 al 17 DE SETIEMBRE DE 2016

**MODIFICACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL DE LA
XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA**

Piriápolis, 14 de setiembre de 2016

A la XXXVI Asamblea Nacional Ordinaria:

La lista 202 ha decidido democráticamente poner a consideración de esta Asamblea nuestra candidatura a la Mesa Permanente para el período 2016 – 2018. en virtud de ello es nuestro imperativo ético renunciar a la Comisión Electoral, la cual integramos hasta el día de ayer.

Se proponen los siguientes integrantes a la Comisión Electoral por la lista 202:

Titular: Juan Carlos Pereyra, Suplentes: José Luis Porto, Fabiana Bautista

Firman:

Rooney Teruel

Andrés Peré

Laura Rivero

VOTACIÓN – Modificación de la integración de la Comisión Electoral.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	69	0	3	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	210,2	0	1,6	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE REVISIÓN DE NORMATIVA VIGENTE

Integrantes:

Arboleya, Melina (Río Negro)

Berná, Leonor (Canelones)

Dini, Analía (Canelones)

Martínez, Leonardo (Rocha)

Moreira, Julio (Montevideo)

VOTACIÓN EN GENERAL

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	66	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	213,4	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

INTRODUCCIÓN

La Comisión de Revisión de Normativa Vigente se formó en el año 2013 con el cometido de rastrear la reglamentación autoritaria que aún nos rige. Para ello, nuestro primer informe desmenuzó el articulado del Estatuto del Funcionario Docente (EFD), que soslaya derechos de los trabajadores y mantiene artículos que replican la legislación que impuso la última Dictadura. En el mismo sentido se trabajó sobre algunas circulares, como la del Perfil del Profesor Adscripto, del año 1979 (Circular 1625/79/TC), que traducen el objetivo de control y disciplinamiento que perseguía el Proceso cívico-militar. Una lógica que subordinó el proyecto pedagógico al proyecto político, y donde las necesidades más específicas del organismo, estuvieron sobredeterminadas por otra de carácter más doctrinario, que intentó reestructurarlo en el marco de una nueva política de gobierno. En particular, en relación al estudiante, se analizó la evolución de los distintos reglamentos

que han regido su comportamiento en los centros educativos, hasta desembocar en un abordaje crítico del actual Estatuto del Estudiante, y en particular del Consejo Asesor Pedagógico.

Por otro lado, con la restauración formal de la democracia, las normas que procuraron cambiar aquel contenido autoritario, como la que rige el rol del Director (Circular 1980/90/EB), tienen una descripción de funciones muy breve y demasiado general. Es decir que si bien no contienen disposiciones que ordenen ni habiliten una conducta persecutoria o violatoria de ningún derecho funcional, tampoco son claras en delimitar funciones y atribuciones.

En el último tiempo, se procuró continuar rastreando la legislación que pudiera mantener un carácter represivo. Para ello se contó con el acervo documental de la ATD, que tiene libros con circulares y documentos hasta el año 1986. Luego de esta fecha, el material no está organizado y sistematizado, por lo que resultó muy difícil establecer cuál es la normativa que está vigente. En particular, el propio CES no tiene esta información compendiada y actualizada¹.

Asimismo, fueron muy pocos los Informes de las ATD liceales que plantearon inquietudes con respecto a alguna ordenanza o situación particular. En este sentido se pueden destacar: la propuesta de que se incluya el tema Salud Laboral en la revisión del EFD, proponiendo incluso en un caso la conformación de una Comisión de Salud Mental; la denuncia de que existe un vacío legal que habilita a los directores a exigir a los docentes la asistencia a reuniones y/o exámenes en caso de coincidencia con elección de horas y la Fórmula 02, relativa a los aspectos que el Director toma en cuenta a la hora de evaluar al Docente. En relación con este último punto, hay informes que dan cuenta de que algunos directores continuarían utilizando un formulario ya en desuso, de contenido claramente autoritario.

En los años 2013 y 2014 la Comisión solicitó entrevista con las autoridades del Consejo de Educación Secundaria y del CODICEN, a fin de evacuar dudas y reiterar, además, los fundamentos que hacen imperativo derogar la reglamentación que supone faltas de garantías y atropellos a los derechos de los funcionarios. Lamentablemente, no se atendió ni respondió a dichas inquietudes.

¹ Si bien en la página del CES aparecen muchas circulares, no están organizadas por asunto, de modo que quien busca debe saber de antemano qué número de Circ. rastrear, y si es la que está vigente o fue derogada. A esto se suma que muchas de ellas están escaneadas de manera ilegible.

En este escenario, se continuó analizando los criterios que rigen la selección de abanderados, los protocolos para los actos y el proceso legal que condujo a la pérdida de la autonomía del Ente; el producto de este análisis constituye el presente informe.

CONTINUIDADES AUTORITARIAS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Dos ejes vertebran los enfrentamientos entre el sistema político y los docentes a través de la historia del Uruguay: los intentos avasalladores del Poder Ejecutivo sobre la autonomía de los Entes de la enseñanza, y la defensa de los docentes de su libertad de cátedra. Podría afirmarse que la línea autonomista prevaleció, con oscilaciones, desde 1884 (una vez terminada la intervención de la Universidad decretada por el Presidente de la República, Gral. Máximo Santos) hasta 1966 (al limitarse la autonomía de los Entes de la enseñanza mediante una reforma constitucional).² Por su parte, la línea intervencionista predomina desde 1966 a la fecha (pues la Ley de Educación vigente concede al Poder Ejecutivo la potestad de designar a los directores generales de la ANEP).

La Ley General de Educación N° 18.437, del año 2008, vino a sustituir a la Ley N° 15.739, aprobada en 1985 al asumir Julio María Sanguinetti la Presidencia de la República. Dicha Ley 15.739 era, a su vez, una reformulación de la Ley N° 14.101, que se aplicó durante la dictadura y que había sido redactada por -entre otros- el entonces Ministro de Educación: J. M. Sanguinetti. Sostenemos en este informe que la Ley 18.437 es deudora de la línea anti-autonomista de las Leyes 15.739 y 14.101, pues todas ellas subordinan la dirección de la ANEP al Poder Ejecutivo, habilitan la conducción político-partidaria de la enseñanza inicial, primaria y media, y anulan la autonomía técnica de los subsistemas desconcentrados.

Afirmamos, además, que esta línea anti-autonomista encuentra precedentes directos en el último período autoritario: la comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza (creada por ley en 1971), el Consejo Interventor de la Enseñanza Secundaria (1970), el proyecto de ley para subordinar los Entes de la Enseñanza al Poder Ejecutivo de agosto de 1968, que creaba el Consejo Superior de Enseñanza (CoSupEn) y la decisión de impedir a un docente el acceso a la presidencia del Consejo de Secundaria (como ocurrió en junio de

² Este período autonomista se vio interrumpido durante la dictadura de Gabriel Terra por la Ley Orgánica del 2 de marzo de 1934, que sancionó la sujeción administrativa total de las autoridades de la Universidad al gobierno nacional.

1968 con el doctor Arturo Rodríguez Zorrilla). En cierta forma, los referidos acontecimientos no hacían sino materializar las definiciones anti-autonomistas plasmadas en la reforma constitucional de 1966, abonando el camino al autoritarismo.

Aún antes, en 1965, la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) daba impulso al anti autonomismo en su “Informe sobre el estado de nuestro sistema educativo”. En él, representantes del sistema político nacional, fieles a las indicaciones de los organismos internacionales de crédito (especialmente la CEPAL, el BID y la OEA), comenzaron a preparar el terreno para el “ajuste” que había sido decidido por las potencias hegemónicas. La educación debía acomodarse al nuevo orden económico, abandonando su condición público-estatal para dar paso a la privatización, y renunciando a su perfil humanístico y científico para habilitar la mercantilización de los planes y programas.³

Si bien resulta claro que la Ley de Educación vigente reconoce y protege el ejercicio de varios derechos avasallados en períodos autoritarios (por ejemplo, las libertades sindicales), también es cierto que es posible identificar fuertes continuidades entre su texto y el pasado autoritario. Proponemos, como fundamento de nuestras afirmaciones, la siguiente mirada histórica.

1. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza de la CIDE en 1960

Hacia 1960, si bien Uruguay mostraba el más bajo índice de analfabetismo en América Latina, producto de un sistema educativo que, al menos en términos comparativos, se encontraba bastante expandido territorial y socialmente, también es cierto que los sectores más sumergidos económicamente no solían acceder y/o completar la enseñanza media. Este hecho generó -al menos- dos tipos de análisis y propuestas.

Por un lado, estaban quienes atribuían la inequidad a factores internos del sistema educativo, diagnosticando que este se encontraba en crisis: para superarla proponían la coordinación entre los Entes de enseñanza. Eduardo Jiménez de Aréchaga (abogado y docente universitario) decía que era necesaria la sujeción de todas las ramas de la enseñanza bajo la superintendencia de una autoridad única, que tuviera por misión principal la de establecer la unidad educativa del Estado, sin perjuicio de la subsistencia

³ Más lejos en el tiempo, la línea anti-autonomista tiene precedentes en la creación de una Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza en el seno del Ministerio de Cultura (por decreto del Poder Ejecutivo de abril de 1961).

de autoridades especializadas con autonomía técnica dentro de un plan general. Sugería, incluso, una modificación del precepto constitucional que consagraba la autonomía de los Entes de la enseñanza.

Por otro lado, estaban quienes, desde una sensibilidad política diferente, reconocían las causas sociales que dificultaban el acceso a la Enseñanza Media, pero entendían que había algunas acciones que los centros educativos podían desarrollar para sostener los procesos de aprendizaje de los estudiantes con mayores dificultades. El maestro, periodista y militante de la Federación Uruguaya de Magisterio, Julio Castro, preocupado por la inclusión de los sectores más sumergidos en la Enseñanza Media, fue uno de los que se refirió al tema desde esta perspectiva. Atribuía a las diferencias de abordaje pedagógico entre Primaria y Secundaria parte de la responsabilidad sobre las repeticiones y abandonos en la Enseñanza Media. Afirmaba por ello que convenía una mayor coherencia orgánica entre los distintos subsistemas.

La problemática fue abordada por la CIDE, organismo público interministerial creado en 1959 y que funcionó entre 1960 y 1967. Su origen puede relacionarse con la política del gobierno de Estados Unidos, que implementó en 1961 la Alianza para el Progreso, aportando fondos a los países latinoamericanos para planes de desarrollo. Integraban la CIDE los Ministros de Hacienda, Obras Públicas, Industrias y Trabajo, Ganadería y Agricultura, y Relaciones Exteriores, así como el Contador General de la Nación, el Presidente del BROU y el del Consejo Departamental de Montevideo. Tenía una Secretaría Técnica coordinadora, ocupada por Enrique V. Iglesias, y diversos grupos multidisciplinarios de trabajo.

Uno de esos grupos de trabajo era una Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza, creada en 1961, integrada por el Ministro de Cultura, Juan Pivel Devoto; el subsecretario, Fernando Oliú; los rectores de la Universidad, Mario Cassinoni y Juan José Crottogini; los consejeros de Secundaria, Alberto Rodríguez y José Amela; los de UTU, Luis Balparda Blengio y Gregorio Helguera; y los de Primaria, Eduardo Pons Etcheverry y Heber Cazarre. Colaboraron, coordinaron y/o integraron también la Comisión: Aldo Solari, Alberto Couriel, Germán Rama, Ricardo Zerbino, Agustín Canessa, Raúl Carboni, Miguel Cecilio, Carlos de Mattos, Alicia Melgar y Jorge Saxlund.

En 1965, la Comisión de Enseñanza de la CIDE publicó un informe en el que afirmaba:

En el momento actual el sistema educativo uruguayo presenta como rasgo sobresaliente su amplia extensión, la que ha asegurado la presencia en la escuela de la casi totalidad de los niños en edad obligatoria de asistir. En los hechos se ha prolongado la escolarización hasta la edad de catorce años para los dos tercios de los niños de esa edad. La enseñanza secundaria ha cuadruplicado sus efectivos en los últimos veinte años. La enseñanza superior presenta en la comparación internacional una de las tasas más altas de estudiantes por mil habitantes.

Sin embargo, estos resultados positivos presentan un reverso (...) El sistema educativo ha incrementado el volumen de sus efectivos en todos los niveles, bajo la presión de la demanda espontánea, al margen de una acción concertada de los organismos encargados de la enseñanza para encauzar al alumno de acuerdo con una política integrada al desarrollo económico y social del país. (...)

Cada organismo ha desarrollado importantes esfuerzos para mejorar o ampliar la prestación de servicios educativos, pero cada uno de ellos lo ha realizado en su esfera de influencia y sin efectuar la necesaria coordinación con los otros sectores. La consecuencia ha sido la falta de una política educativa general y la presencia de orientaciones encontradas, que afectan seriamente el importante esfuerzo que realiza la comunidad nacional para sostener un vasto sistema educativo”.⁴

La propuesta de la CIDE para salir de la supuesta “crisis de la educación” comprendía una “nueva estructura administrativa de la enseñanza”: “Se propone la creación del Consejo Superior de Educación, integrado por el Director o autoridad máxima de cada uno de los entes de enseñanza y el Ministro de Instrucción Pública. Tendría como oficina técnica, una Oficina de Planeamiento Educativo y el Consejo establecería las líneas generales de la política educativa y la coordinación del servicio. Incluye, además, un estudio sobre necesidades de docentes, presupuesto de gastos corrientes y programa de inversiones.”⁵

Los lineamientos de la CIDE no pudieron ser impulsados directamente por sus propios técnicos, ya que estos casi no fueron colocados en posiciones de gobierno fundamentales (con la excepción del contador Enrique Iglesias como secretario técnico de la CIDE y, luego, como presidente del Banco Central, y del contador Luis Faroppa como director de la OPP). Sin embargo, los técnicos de la CIDE brindaron argumentos que sirvieron para los planes de intervención gubernamental directa en los Entes de la enseñanza.

2. Reforma Constitucional de 1966

En las elecciones nacionales de noviembre de 1966 fueron sometidos a plebiscito cuatro proyectos de reforma constitucional, de los cuales obtuvo mayoría (75%) la llamada reforma «naranja», fruto de un acuerdo interpartidario entre colorados y nacionalistas, que proponía una modificación de la integración del Poder Ejecutivo, así como un incremento de sus competencias.

El Poder Ejecutivo pasó a estar compuesto por un Presidente, electo por cinco años (un

⁴ Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. (1965) “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”. Montevideo. Págs. 11 y 12.

⁵ Sánchez Araya. (1967) “Uruguay. Planeamiento educativo (Noviembre-Diciembre de 1966)” UNESCO. París. Pág. 10.

año más de mandato que el Colegiado), y un Consejo de Ministros, designado por el primero. Las funciones de este Poder se ampliaron al otorgársele la iniciativa sobre algunas áreas económico-financieras (régimen jubilatorio, fijación de precios y aumento de salarios), instrumentos para acelerar los trámites legislativos (potestad de presentar proyectos de ley de urgente consideración) y el recurso del veto.

Bajo la órbita del Poder Ejecutivo se crearon la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (con el objetivo de preparar y controlar la ejecución presupuestal) y el Banco Central (para hacerse cargo de la política monetaria del país). Se reinstaló el mecanismo aprobado en 1934 y suprimido en 1952, por el que el Presidente podía, en caso de conflicto, disolver las Cámaras y llamar a elecciones anticipadas. Se ampliaron los cargos de confianza y aumentaron los controles del Poder Ejecutivo sobre los Entes Autónomos y los servicios descentralizados (modificando la modalidad de elección de sus directorios).

En lo que respecta a los Entes de la Educación, el artículo 202 pasó a decir en su inciso 4: *“La ley dispondrá la coordinación de la enseñanza”*. El nuevo inciso concretaba *“uno de los mayores anhelos de la CIDE: la coordinación de la enseñanza”*.⁶

La eliminación de la autonomía de los entes de enseñanza, oculta bajo el manto de “coordinación”, es un factor que explicará en parte la conflictividad social y política que atravesará el sistema educativo durante las décadas siguientes. Entendemos que la pérdida de autonomía fue el germen de la concentración del poder, la restricción de derechos a estudiantes y trabajadores, y la tendencia general al autoritarismo.

3. Acefalía del Consejo de Secundaria en 1968

Desde 1935 y hasta 1967, Enseñanza Secundaria constituía un Ente Autónomo del Estado, de acuerdo con el artículo 181 de la Constitución de la República. La Ley 9.523 del 11 de diciembre de 1935 dejaba el gobierno del Ente en manos de siete personas: un director y seis consejeros. En primer lugar se elegía a los consejeros: uno lo designaba el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, otro el Consejo de UTU, otro las autoridades de la Universidad de la República y tres eran seleccionados por los docentes en elecciones nacionales. Esos seis consejeros proponían a un séptimo docente como Director General, propuesta que requería de la venia del Senado y del nombramiento del

⁶ Garcé, Adolfo. (2011) “Investigación y políticas públicas Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso”. En Revista Contemporánea. Volumen 2, Año 2. Pág. 41.

Poder Ejecutivo.

Por más de treinta años existió la costumbre de nombrar Director General de Secundaria al primer titular de la lista mayoritaria en las elecciones docentes para consejeros. La tradición se mantuvo hasta 1968, cuando la titularidad recayó sobre un representante de la Federación Nacional de Profesores, Washington Viñoles. En su lugar los integrantes del Consejo eligieron, como fórmula transaccional ante la resistencia del gobierno a nombrar un docente sindicalizado, al doctor Arturo Rodríguez Zorrilla, inspector de Enseñanza Secundaria.

Desconociendo las nuevas disposiciones constitucionales (la venia del Senado dejó de ser necesaria, pues se excluyó de tal requisito a los cargos rentados, como lo eran las direcciones generales de los Entes de la enseñanza), el gobierno de Jorge Pacheco demandó, previo al nombramiento del Director General de Secundaria, la venia del Senado.

Rodríguez Zorrilla declinó el llamado a sala de la Comisión de Asuntos Administrativos del Senado a efectos de conocer su opinión acerca del sistema democrático-republicano, por lo que los partidos con representación mayoritaria en esa Cámara no otorgaron la venia. Aquel hecho constituyó el primer gran golpe a la autonomía de Secundaria.

Vencido el plazo legal para el nombramiento de un Director General, el Consejo de Educación Secundaria funcionó con un integrante menos y un presidente interino, hasta el momento en que se produjo la Intervención.

4. Proyecto de ley de Consejo Superior de Enseñanza en 1968

El 29 de agosto de 1968 el Poder Ejecutivo remitió al Parlamento un proyecto de ley que pretendía instrumentar su control sobre los Entes de la enseñanza, dispuesto a través de la reforma constitucional aprobada en 1966. Se proponía la creación de un CoSupEn, organismo con fuerte presencia del Poder Ejecutivo (Ministro y Subsecretario de Cultura más un representante de la OPP), que centralizaba la toma de decisiones, a los efectos de *“superar las leyes orgánicas de los entes (que) hicieron de cada uno de ellos un compartimiento estanco”*.⁷

⁷ Poder Ejecutivo (1968) “Exposición de motivos del proyecto de ley de coordinación de las enseñanzas”. En Cuadernos de Marcha, Número 48, págs. 21 y 22.

El Consejo Superior de Enseñanza anulaba toda posibilidad de participación del profesorado en la conducción y orientación de la enseñanza. Es más, daba participación dentro de una Comisión Consultiva a representantes de la enseñanza privada, la industria, el comercio y el agro. Como lo denunciaba la VIII Asamblea Nacional de Profesores *“tal identificación de los intereses de la comunidad con los de la oligarquía y gran burguesía equivale a una autodefinición inequívoca, que implica la supeditación de la enseñanza y la cultura a los intereses privados de un grupo privilegiado”*.⁸

En este contexto, la Asamblea reclamaba que

...una verdadera política democrática en materia de educación requiere la adopción de soluciones económico sociales de fondo que permitan la elevación del nivel de vida del pueblo (...). Habida cuenta de la aceptación generalizada de que el hecho educativo constituye un factor dinámico habilitado para la contribución al cambio de estructuras o, en sentido contrario, para la defensa de las existentes, es evidente que desde el plano de la educación se puede contribuir a un cambio de tales estructuras si, acerca de los problemas aquí esbozados se ayuda a formar una conciencia lúcida y a asumir una disposición activa de compromiso cívico; si se aportan elementos a la certidumbre de que una auténtica reforma de nuestra enseñanza requiere una rectificación básica del ordenamiento económico social y de que los pasos hacia adelante que puedan darse llevarán auténtico sentido renovador, si se dirigen, con seguridad, hacia una perspectiva de mutación general.⁹

Contrariamente, el proyecto del CoSupEn tendía a la preservación de las estructuras económico-sociales existentes: *“La planificación implica (...) a la política nacional de educación, armonizada a su vez con el plan nacional de desarrollo económico y social, del cual forma parte, como uno de sus capítulos más importantes”*.¹⁰

Uno de los objetivos del Consejo Superior de Enseñanza era ajustar los planes educativos, particularmente en los niveles superiores, *“con las necesidades de personal calificado”*.¹¹ *“Aparece aquí un criterio pragmático y empleísta, imposible de conjugar con el pretendido criterio, expuesto antes, de que la enseñanza debe jugar un papel impulsor del desarrollo general. De hecho, la aplicación del criterio arriba citado, sólo puede conducir a adaptar la enseñanza a un status socio-económico, a preservar las actuales estructuras”*.¹²

⁸ VIII Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. (26 de octubre de 1969). En Cuadernos de Marcha, Número 48, pág. 27.

⁹ Asamblea de Profesores del Artículo 40 (Julio de 1968) Boletín N°3, Págs. 2 y 15.

¹⁰ Ministerio de Cultura. (1968) “Proyecto de ley de coordinación de las enseñanzas”. En Cuadernos de Marcha, Número 48, págs. 21 y 22.

¹¹ Ibídem.

¹² VIII Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. (26 de octubre de 1969). En Cuadernos de

El proyecto de ley establecía claramente las competencias del CoSupEn:

- a) *Propiciar las directivas generales de política educacional.*
- b) *Coordinar la enseñanza pública mediante recomendaciones impartidas a los entes, procurando que exista la debida correlación entre ellos y las sucesivas etapas de la enseñanza que tienen a su cargo.*
- c) *Promover la celebración de convenios tendientes a la coordinación de la enseñanza, entre los organismos en ella representados. Dichos convenios serán obligatorios para los organismos que los hayan celebrado y podrán ser revisados en cualquier tiempo a solicitud fundada de cualquier miembro de la comisión.*
- d) *Emitir opinión sobre los recursos necesarios para la enseñanza y su distribución entre los entes, en la oportunidad en que éstos presenten al Poder Ejecutivo sus respectivos proyectos de presupuesto o sus rendiciones de cuentas, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 220 de la Constitución.*
- e) *Integrar una oficina técnica que la asesore en el cumplimiento de sus cometidos.*
- f) *Realizar mediante dicha oficina los estudios necesarios para formular planes y programas coordinados de desarrollo educacional, que incluyan al sector público y al privado, con participación de éste en los estudios”.¹³*

Más allá de que el proyecto de ley de creación del CoSupEn no fue aprobado, se anunciaba a través del mismo el programa intervencionista del Poder Ejecutivo sobre la administración de la educación pública.

5. Creación de la Comisión Interventora de Enseñanza Secundaria en 1970

El 12 de febrero de 1970, mediante un decreto, y en vista de “*la situación caótica imperante en Enseñanza Secundaria*”, el gobierno de Jorge Pacheco nombró una Comisión Interventora de Secundaria (COMIN), presidida por Armando Acosta y Lara.¹⁴

Integrado por hombres carentes de méritos y de la capacitación mínima exigible para el gobierno del ente, actuó como instrumento de la política reaccionaria y represiva del gobierno, sumando a ello una tremenda ineptia e irresponsabilidad, que se manifiesta incluso en el nivel de lo meramente administrativo.¹⁵

Marcha, Número 48, pág. 27.

¹³ Ministerio de Cultura. (1968) Op. Cit.

¹⁴ Además de ser uno de los protagonistas de la violación de la autonomía de la educación secundaria, Acosta y Lara fue ideólogo y fundador de un “escuadrón de la muerte”, responsable del asesinato de varios militantes sociales de la época. A pesar de ello, el Liceo 26 de Montevideo sigue llevando su nombre.

¹⁵ Ares Pons, Roberto. (1971) “La crisis de enseñanza secundaria”. En Cuadernos de Marcha, Número 48, pág. 8.

La Asamblea Nacional de Profesores, el sindicato y algunos representantes parlamentarios, entendían que eran dos las violaciones de la Constitución por parte del Poder Ejecutivo. En primer lugar, no era aplicable a los Consejos de Educación la herramienta para la destitución de gerentes de los Entes industriales y comerciales. Sumado a esto, tampoco le estaba permitido al Poder Ejecutivo nombrar sustitutos.¹⁶

Junto a la prohibición de las ocupaciones y toda actividad sindical, una de las primeras acciones de la COMIN fue la supresión de la Comisión Permanente de la Asamblea Técnico Docente, por haber convocado a una ATD liceal extraordinaria para discutir la Intervención de Secundaria. Esto les valió la separación del cargo a los profesores que la integraban: José Sanguinetti, Uruguay Yarcé, Ángela Roca Saldaña, Luis Guidotti, Ruiz Pereira, Adolfo Caravia, Carlos Mato y Victoria Perelló, siendo ellos los primeros de una larga lista de docentes sancionados por las nuevas autoridades.

Todos los directores que se negaran a dar cumplimiento a las acciones represivas eran pasibles de rigurosa destitución y sustitución por adeptos al gobierno y a su ideología. En este escenario la COMIN era el instrumento oficial que debía preparar el ambiente educativo para que se impusieran el Consejo Interino y la posterior ley de educación, que remataría definitivamente la autonomía en la enseñanza y la sujetaría formalmente al poder político de turno.¹⁷

A pesar de la prédica de la existencia de un régimen democrático, la intervención del Consejo de Educación Secundaria, las destituciones, los sumarios y todo tipo de sanciones, sumados a la continuidad en la aplicación de las Medidas Prontas de Seguridad, señalaban con claridad el signo autoritario que impregnaba la orientación política del país y de la educación en particular.

6. Instalación de un Consejo Interino de Enseñanza Secundaria en 1971

Con el propósito no sólo de superar la impopularidad de la Interventora, sino también de atender a la proximidad de las elecciones nacionales y cuidar las formas democráticas para la conducción del sistema educativo (sin abandonar la supervisión del gobierno nacional), en junio de 1971 el Poder Legislativo instaló, a través de la Ley 13.971, un “Consejo Interino”, formado por un equipo de profesores más respetados que los que se habían prestado a formar la COMIN. Dicho Consejo estaba compuesto por cinco miembros titulares (Prof. Walter Schettini, Dr. Aníbal del Campo, Dr. Santos Laureiro, Prof.

¹⁶ Se sigue a Faraone, Roque. “La autonomía de la educación en el Uruguay. 1. Panorama de un siglo de conflictos y de garantías, centrados en Secundaria”. <http://roquefaraone.blogspot.com.uy/2012/01/la-autonomia-de-la-educacion-en-el.html> Recuperado el 13 de setiembre de 2016.

¹⁷ Barhoum María, Pesce Fernando y Yaffé Jaime. “43 años de lucha por la educación pública y los derechos de sus trabajadores (1963- 2007)”, FENAPES.

Antonio M. Ubilla y Prof. Aquiles Guerra) y cinco suplentes (Dr. Juan Carlos Salgado, Dr. Diego Lussich, Prof. Juan Carlos Arruti, Prof. Alma Acosta de Alzola y Prof. Flavio García). La Ley cesaba en sus funciones al Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria electo bajo el régimen de la Ley 9.523, cuyo trabajo había sido interrumpido por la COMIN. Además daba un plazo de 180 días para que el Consejo Interino elevara a la Comisión Coordinadora de la Enseñanza (que se creaba por medio de la misma Ley 13.971) un anteproyecto de reforma de la Ley 9.523, a los efectos de modificar el acceso a los cargos de conducción de la enseñanza.¹⁸

*“También el Poder Legislativo, aunque procuraba reducir los desmanes que producía el gobierno, violaba así la Constitución, dado que podía legislar, pero no podía designar”.*¹⁹

7. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza del Ministerio de Cultura en 1971

Mediante la Ley 13.971, además de crear el Consejo Interino de Enseñanza Secundaria, el Poder Legislativo dispuso la creación de una Comisión Coordinadora de la Enseñanza que comprendía a la Universidad de la República, la Enseñanza Primaria y Normal, la Enseñanza Secundaria y la Universidad del Trabajo.

La Comisión se integraba con: *“A) El Ministro de Educación y Cultura, o, en su defecto el Subsecretario respectivo; B) El Presidente y un docente, miembros de cada Consejo Directivo de dichos Entes, como representantes del Consejo respectivo”.*²⁰

Las competencias de la Comisión suponían la anulación de lo que quedaba de autonomía y preanunciaban las disposiciones de la Ley 14.101 que establecía la injerencia sobre las directivas generales de la política educacional, la potestad para realizar *“recomendaciones”* a los Entes de la enseñanza *“procurando que exista la debida correlación entre ellos y las sucesivas etapas de la enseñanza que tienen a su cargo”* así como la intervención en el proceso de discusión sobre los recursos necesarios para la enseñanza y su distribución entre los Entes *“en la oportunidad en que éstos presenten al Poder Ejecutivo sus respectivos proyectos de presupuestos o sus rendiciones de cuentas”.*²¹

¹⁸ <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/13971-1971>.

¹⁹ Faraone, Roque. Op. Cit.

²⁰ <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/13971-1971>.

²¹ <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/13971-1971>.

El artículo 7 de la Ley 13.971 establecía que, en caso de que un Ente de enseñanza no se ajustase a las directivas fijadas por la Comisión Coordinadora, esta podía exigir al Ente el cumplimiento de las mismas. Y a los efectos de clarificar el objetivo de la resolución, el artículo 8 mandataba a los Entes a comunicar a la Comisión toda modificación en los planes y programas de estudio, con una anticipación mínima de tres meses a su puesta en vigencia.

8. Aprobación de la Ley General de Educación 14.101 en 1973

En 1972 se instaló un nuevo gobierno, resultado de las elecciones del año anterior, en las que los partidos Colorado y Nacional obtuvieron cada uno un 40% de los votos y el Frente Amplio un 18%. El nuevo presidente, Juan María Bordaberry, para lograr mayoría parlamentaria, propició una alianza entre su bancada y la de un sector del Partido Nacional.

El 4 de enero de 1973, ingresó al Parlamento el texto de un proyecto de ley de educación, elaborado por el Poder Ejecutivo y apadrinado por Julio María Sanguinetti. Remitido bajo el rótulo de “ley de urgente consideración” este tratamiento fue inconstitucional, ya que su texto suprimió tres Entes autónomos, y la Constitución establece que para ello se requieren dos tercios de los votos de cada Cámara. Además, permitió una rápida aprobación, una vez transcurridos los plazos previstos, convirtiéndose en Ley N° 14.101.

Esta ley suprimió la autonomía de los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnica, que pasaron a estar subordinados a un Consejo Nacional de Educación (CONAE), con miembros designados por el Poder Ejecutivo. La dirección, la estructura y el contenido de la enseñanza quedaron entonces sujetos a los vaivenes de la política partidaria y las circunstanciales conveniencias del gobierno de turno. *“La autonomía queda como una etiqueta que se conserva para cumplir formalmente con el mandato constitucional, pero que pierde totalmente su contenido”.*²¹

El CONAE concentra enormes competencias: controla los otros Consejos y demás dependencias, elabora el presupuesto del Ente, nombra y destituye funcionarios, establece las educaciones especiales y diferenciales, dicta las normas generales para que los Consejos respectivos puedan funcionar y elaborar los planes de estudio, aprueba el estatuto de sus funcionarios y un largo etcétera. En los hechos, este organismo se arrogó

además otras potestades. A modo de ejemplo, acompañando a los jefes de cada dependencia de la ANEP, se designaron veedores, para cuya elección se dio prioridad, a texto expreso, a “*esposas de militares*”.²²

Toda vez que se produce la elección de los miembros de un CONAE, se establece un elenco que responde a determinada filosofía socio-política, y el resultado es la remoción de todo el andamiaje subalterno a los efectos de armonizar con la ideología y las orientaciones de los jefes.²³

Resulta interesante observar cómo esta Ley concretó algunas de las reformas propuestas por la CIDE:

Tanto los principales rasgos estructurales del sistema educativo plasmado en la nueva ley (ciclo básico obligatorio, fortalecimiento de la enseñanza técnica, múltiples vías de ingreso a la Universidad) como la estructura de dirección del sistema educativo (Consejo Superior de Educación y Oficina de Planeamiento Educativo) se inspiran en el Programa Nacional de Desarrollo Económico y Social.²⁴

Esta ley, además, “incendiaba” al país buscando obtener el pretexto para un golpe de fuerza.

Esta era una ley de guerra y no de paz (...) Se pondrá al país al borde de la guerra civil y cerca de un régimen de fuerza. (...) En este momento se dirá; es imposible que las cosas continúen de esa manera y solamente un régimen autoritario salvará al país del caos, y entonces tendremos la dictadura. Los responsables de la dictadura, serán en gran medida, los que hayan consagrado esta Ley de Educación (...).²⁵

El Dr. Petit Muñoz se preguntaba: “¿Qué se podrá esperar entonces? ¿El surgimiento de jóvenes pusilánimes, dóciles a la autoridad conservadora, conformistas, claudicantes, viejos de alma y asiento cómodo para la opresión y la explotación, soporte ruin del quietismo de que se aprovecharía la oligarquía?”²⁶

9. Aprobación de la Ley General de Educación 15.739 en 1985

Tras las elecciones del año 1984, en las que alcanzó la presidencia Julio María

²² Faraone, Roque. Op. Cit.

²³ Laureiro, S. (1972) en Comisión de Instrucción Pública del Parlamento, noviembre de 1972, pág. 32. Material inédito. Archivo de la ATD de Educación Secundaria.

²⁴ Garcé, Adolfo. (2011) Op. Cit. Pág. 41.

²⁵ Laureiro, S. Op.Cit.

²⁶ Mesa redonda organizada por la Asamblea Nacional de Profesores, 25 de octubre de 1972, pág.9. Material inédito. Archivo de la ATD de Educación Secundaria.

Sanguinetti, la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) comenzó a trabajar junto con las instituciones sociales en una nueva legislación.

El 17 de marzo del año 1985 entró al Parlamento un mensaje del Poder Ejecutivo que se convirtió en la Ley de Educación 15.739, denominada “de emergencia”. La misma eliminó algunas disposiciones de la anterior, pero conservó el esquema centralizado en un solo ente autónomo, a partir de ahora llamado CODICEN en lugar de CONAE, y mantuvo el principio de dependencia que implicaba la designación de sus miembros por parte del Poder Ejecutivo.

El nuevo gobierno tenía que abordar la problemática que suponía reintegrar docentes y otros funcionarios destituidos, pero no todos pudieron volver, ni eso aseguraba recuperar los derechos pre dictadura. Además, no solo se desestimaron los reclamos para exigir idoneidad a los que ingresaron en el período dictatorial, sino que estos fueron efectivizados a través de la llamada Ley Craviotto.

En el campo estrictamente pedagógico, los contenidos fueron orientados de acuerdo con directivas internacionales que asignaban a la educación una función instrumental al desarrollo económico, en consonancia con el discurso de la eficiencia que comenzaba a generalizarse. Se postulaba una educación para el mercado, y así aparecieron en el seno de la ANEP las “gerencias”, que persisten hasta nuestros días.

10. Aprobación de la Ley General de Educación 18.437 en 2008

En 2006, la instalación de una Comisión Nacional para dirigir el Debate Educativo (CODE) y luego la realización del primer Congreso de Educación “Julio Castro”, en el marco de una importante participación, arribó a resoluciones de carácter autonomista. Sin embargo, el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), sin consulta alguna, presentó un proyecto de ley que, objetado por las autoridades de educación, los sindicatos de la enseñanza y las ATD, se convirtió en la Ley 18.437. La misma mantiene la dirección de la educación pública en manos de figuras designadas según el arbitrio de las autoridades políticas nacionales de turno. Según el artículo 42, la Comisión Nacional de Educación (COMINE) está integrada por: 11 a 13 miembros políticos, 9 a 11 representantes de los trabajadores y estudiantes y 6 representantes de las empresas privadas.

En el artículo 53, al MEC se le asignan especialmente cometidos de presidir la

coordinación y articulación de las políticas educativas nacionales. Como lo demostró la reforma constitucional de 1966, las coordinaciones presididas por el MEC son una vía para la subordinación de los Entes de la enseñanza al Poder Ejecutivo.

El artículo 58 establece que el CODICEN estará integrado por cinco miembros, tres de los cuales serán designados por el Poder Ejecutivo, previa venia del Senado. Los otros dos miembros serán electos por el cuerpo docente del Ente. El presidente del CODICEN será designado entre los propuestos por el Poder Ejecutivo.

En 2012 se tomaron nuevas medidas para reforzar el control del sistema político sobre la ANEP, entre ellas, darle doble voto al presidente del CODICEN. El número impar de integrantes que la Ley N° 18.437 preveía para el CODICEN buscaba evitar posibles empates en las votaciones, las que extraordinariamente se podían dar si uno de los consejeros se abstenía o no estaba presente al expedirse el organismo sobre determinado asunto. Para una eventualidad así, alcanzaba con el doble voto del presidente, que ya existía. Pero lo que se buscó con el cambio de normativa fue habilitar a los representantes del Poder Ejecutivo en el CODICEN a lograr mayoría para resolver todos los asuntos del Ente.

Según el artículo 66, los Consejos de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Media Básica (CEMB), Media Superior (CEMS) y Técnico Profesional (CETP) se integrarán con tres miembros. Dos de ellos serán designados por el CODICEN, cuya mayoría es de designación política. El tercer miembro de cada Consejo será electo por el cuerpo docente del mismo.

En el artículo 69 se determina que una de las competencias del CODICEN (de mayoría política) será la aprobación del Estatuto del Funcionario Docente y No Docente.

El artículo 114 determina que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) será dirigido por una comisión integrada por siete miembros designados por el Poder Ejecutivo: uno a propuesta del MEC, que la presidirá; tres a propuesta del CODICEN; dos propuestos por la UdelaR y uno propuesto por la educación privada. Así, de los siete integrantes del INEE, cuatro son electos por organismos presididos por representantes del gobierno nacional.

En términos generales, la Ley 18.437 desconoce el principio pedagógico de “especialización” del Ente, da al gobierno de turno la potestad de elegir a la mayoría de

los miembros del CODICEN y los desconcentrados, y deja en manos del Poder Ejecutivo la reglamentación de las elecciones de la representación de los trabajadores en el CODICEN y los Consejos desconcentrados.

En síntesis, la Ley de Educación vigente mantiene la supeditación de la conducción de la Educación Pública al poder político partidario, desconociendo la autonomía que el Sistema Educativo tuvo hasta 1970.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 1. “Introducción”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	70	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	214,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

OTRAS CIRCULARES VIGENTES DE IMPRONTA AUTORITARIA

SELECCIÓN DE ABANDERADOS

La Circular que actualmente rige la “Selección de Abanderados” es la 1679, que data del año 1982. La misma establece en su artículo 2 que las autoridades del Liceo deben constituir una “*Comisión de Selección de Abanderados*”, “*integrada por el Director del establecimiento que la presidirá y los dos profesores más antiguos en el Liceo*”.

Esta comisión “*hará la designación en base a los puntajes adjudicados a los alumnos, de acuerdo a su escolaridad y conducta*”, a partir de datos aportados por los “*Encargados de Turno*”. Como criterios de selección se toman en cuenta distintos elementos de juicio, varios de los cuales son absolutamente subjetivos, como “*elementos de la personalidad de los candidatos*”, “*integración e identificación con el Liceo*” o “*valores morales excepcionales*”.²⁷ Con la misma arbitrariedad se establece que “*a igualdad de méritos y cursos, se tomará como elemento definitorio la edad; adjudicándose la calidad de abanderado o escolta al estudiante de menor edad*”. Por otra parte, los alumnos no

²⁷ Art.13 “La Bandera de Educación Secundaria Básica y Superior y la del Liceo, serán portadas por aquellos alumnos que por sus valores morales excepcionales, su integración e identificación con el Liceo, su excelente conducta y su aceptable actuación los hagan merecedores de tal distinción.”

pueden renunciar a esta designación, imposibilitando el mecanismo de objeción de conciencia, pero sí se establece que la perderán definitivamente por “*graves actos de indisciplina*” a criterio de la autoridad liceal.

Estas disposiciones y juicios de valor, traducen claramente una impronta autoritaria, siendo fieles representantes de una época en que la moralidad se concebía en parámetros muy definidos, donde el orden y la disciplina constituían elementos centrales.

Por otra parte, aluden a contenido de carácter obsoleto, pues refieren a figuras hoy inexistentes, como los “*Encargados del Turno*” o los “*jefes de Región o de Zona*”, así como a símbolos en desuso como la “*Bandera de Educación Secundaria Básica y Superior*” y la “*Bandera y Pancarta del Liceo*”.

Además, queda en evidencia su desactualización por no estar a tono con las políticas sociales de atención a la diversidad y estímulo de la accesibilidad, al establecer que es una condición para ser electo “*no presentar problemas de salud que le impidan el cumplimiento de su presentación como abanderado o escolta*”.

Cabe destacar que hoy día existen diversas prácticas para la elección de los abanderados que, dejando de lado la normativa, incorporan la participación de docentes y estudiantes y deberían sistematizarse, respaldando los formatos que construyen ciudadanía.

REGLAMENTO PARA ACTOS PÚBLICOS

La normativa sobre Actos Públicos en Enseñanza Secundaria establece protocolos, que también han quedado en desuso, pero entendemos que deben derogarse puesto que determinan criterios de funcionamiento arbitrarios e injustificados, que siguen reflejando la regulación obsesiva y autoritaria de toda la enseñanza del último período dictatorial.

Por la Circular 1668 del año 1981 se establece que las Direcciones Liceales deben programar en el transcurso del año, la realización de Actos Culturales de “*verdadera relevancia*”. Para ello deben enviar a la autoridad correspondiente la planificación anual y sólo después de su autorización podrán publicitarlos. Los Directores de Montevideo además deben agregar al programa explicitado de cada acto, los datos personales de cada una de las personas que fueran a intervenir (aun cuando fueran profesores del Organismo). Y en el caso de los Directores del interior, aunque no necesitan enviar estos

datos, deben hacer *“las consultas equivalentes en el lugar”*.

Por otro lado, en la Circular 2029 del año 1991, se difunde el “Reglamento de Ceremonial para Actos Públicos”, que había sido aprobado en el año 1989 por el CODICEN.²⁸ Esta norma dispone un orden de precedencias para la ubicación en los Actos en los liceos, donde hasta los docentes deben posicionarse según *“su grado, jerarquía y ubicación escalafonaria de acuerdo con el Estatuto del Funcionario Docente”*. Este criterio se aplica también para ordenar el Personal Técnico Profesional y Administrativo. Ordenamiento que será inversamente proporcional al uso de la palabra, donde se comienza con el funcionario de menor jerarquía para continuar en forma ascendente.

Asimismo, se regula que estos Actos deben comenzar con la entonación del Himno Nacional y la colocación de los Símbolos Nacionales en lugar preferencial, teniendo una duración máxima de cuarenta y cinco minutos, cuya extensión deberá contar con la previa autorización del *“Director Nacional de Educación”*. En el mismo sentido restrictivo, la programación debe ser aprobada por el funcionario de mayor jerarquía. Y en los casos en que asistan el Director o Subdirector Nacional o Consejeros, *“deberá someterse a su aprobación la programación de los actos a cumplirse”*.

En definitiva, bajo estas disposiciones, no existe prácticamente margen para la iniciativa de las autoridades liceales o los docentes y alumnos. Esta actividad deja de ser el resultado de una expresión de la comunidad educativa, para ser un formulismo protocolizado y opresivo que no está en consonancia con los fines de la Educación en un Estado democrático.

A MODO DE BALANCE GENERAL

Uno de los objetivos políticos principales de los sectores autoritarios desde la década del 60 del pasado siglo, fue imponer la despolitización y la indiferencia en distintos espacios sociales. De hecho, el legado más nefasto que contribuyó a asentar la Dictadura fue la naturalización de un nuevo “sentido común”, según el cual tomar posición en base a un pensamiento crítico es peligroso, sospechoso de ilegalidad y pasible de sanción. Como denunciaba la Asamblea de Profesores Art. 40 y los restantes opositores de la Ley 14.101, el Sistema buscaba imponer *“hombres que no serán, precisamente, los hombres conscientes y libres que exige una sociedad justa, sino meros instrumentos útiles a fines*

²⁸ Firman como Presidente Juan E. Pivel Devoto, y como secretario Lic. Daniel Corbo.

que probablemente no serán capaces de conocer ni de captar".²⁹

Complementariamente, no existen espacios de participación docente en la definición de las políticas educativas. De hecho, la impronta autoritaria ha quedado cristalizada en una estructura de gobierno de la educación en manos del elenco político partidario de turno. Este desmantelamiento de la autonomía constituye posiblemente el mayor triunfo del autoritarismo en la educación, pues cercena las bases para la gestación de un proyecto contra-hegemónico.

Esta situación ejemplifica una forma contemporánea de control propia del llamado "capitalismo tardío", globalizado gracias a procesos históricos como el que vivió Uruguay en las últimas décadas. Dicha forma de control consiste en la imposición y generalización de una mentalidad tal que, si bien el pensamiento crítico no está proscrito, se lo ha convertido para la mayoría de los ciudadanos en algo obsoleto e improductivo, mientras que se considera natural -un "dato de la realidad"- que el único margen de acción es gestionar la situación actual con la convicción de que los cambios estructurales son utopías perimidas.

En consonancia con las conclusiones precedentes, esta comisión entiende necesario reclamar a las Autoridades la anulación y/o derogación de toda la normativa autoritaria, pues aunque en muchos casos no se aplica, su contenido la convierte en ideológicamente inaceptable. Al mismo tiempo, creemos que es imperioso avanzar en una legislación que, atendiendo a las recomendaciones de la ATD, defina las funciones de directores, ayudantes preparadores, adscriptos, POB, inspectores y otros cargos. Estos cometidos deberán insertarse en el marco de una legislación cuyo eje no ha de ser habilitar la injerencia del gobierno de turno, sino formar integralmente sujetos críticos y reflexivos, capaces de definir proyectos de vida autónomos, comprometidos con la igualdad social y la profundización de las prácticas democráticas. Sobre estos mismos fundamentos, entendemos pertinente exigir una nueva Ley de Educación, a fin de devolver al Sistema Educativo su autonomía y especificidad.

Finalmente, creemos que es importante asegurar el acceso de los docentes a toda la información y normativa vigente. En este sentido, las autoridades deben tomar las medidas necesarias para su ordenamiento, informatización y publicación.

²⁹ Del Campo, Aníbal. Versión taquigráfica de la sesión del 31 de octubre de 1972 en la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Representantes, pág. 53. Material inédito. Archivo de la ATD de Educación Secundaria.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 2. “Otras circulares vigentes de impronta autoritaria. Selección de abanderados”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	68	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	214,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

PROPUESTAS

1- Encomendar al CODICEN y al CES la efectiva derogación de toda normativa vigente de impronta autoritaria, tanto si reviste un carácter explícitamente represivo o violatorio de derechos funcionales, como si contiene implícitamente una visión reñida con un Estado de Derecho.

2- Solicitar al CODICEN que, a través del MEC, traslade al Parlamento un proyecto de ley que modifique el actual nombre del Liceo N° 26 de Montevideo, “Armando Acosta y Lara”, por el nombre reclamado por los vecinos y la comunidad educativa del mismo desde hace décadas, “Líber Falco”.

3- Solicitar al CODICEN y al CES el ordenamiento, informatización y difusión de toda la normativa vigente, garantizando el libre acceso a la misma.

4- Solicitar a la Mesa Permanente que sugiera a la Mesa Permanente de Formación Docente la inclusión del presente informe en la bibliografía relativa a Historia de la Educación del Uruguay.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 2. “Propuestas”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	67	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	214	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Ley 13971
- Ley 14101
- Ley 15739
- Ley 18437
- Circ. 1668/81
- Circ. 1679/82
- Circ. 2029/91
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. (1965) “Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay”. Montevideo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Ares Pons, Roberto (1971). “La crisis de enseñanza secundaria”. En Cuadernos de Marcha, Número 48.
- Asamblea de Profesores del Artículo 40 (Julio de 1968). Boletín N°3.
- Asamblea de Profesores del Artículo 40 (1972), Comisión de Instrucción Pública del Parlamento. Material inédito. Archivo de la ATD de Educación Secundaria.
- Barhoum María, Pesce Fernando y Yaffé Jaime. “43 años de lucha por la educación pública y los derechos de sus trabajadores (1963-2007)” FENAPES.
- Bottaro, José (1988). *El autoritarismo en la enseñanza*. Ed.CLIP. Montevideo.
- Chasquetti, Daniel (2003). “El proceso constitucional uruguayo en el siglo XX”. En Nahum y Caetano: “El Uruguay del siglo XX. Tomo II: La política”. Banda Oriental. Montevideo.
- D’Avenia, Lucas (2014). “Desarrollismo y educación en Uruguay en los 60. Aproximación a la producción de conocimiento sobre educación y a la agenda de la política educativa de la CIDE”. Revista Contemporánea. Historia y problemas del siglo XX. Año 5, Volumen 5. Montevideo.
- Faraone, Roque. “La autonomía de la educación en el Uruguay. 1. Panorama de un siglo de conflictos y de garantías, centrados en Secundaria”.

<http://roquefaraone.blogspot.com.uy/2012/01/la-autonomia-de-la-educacion-en-el.html> Recuperado el 13 de setiembre de 2016.

- Garcé, Adolfo (2011). “Investigación y políticas públicas Planes de desarrollo en Uruguay en tiempos de la Alianza para el Progreso”. En Revista Contemporánea. Volumen 2, Año 2.
- Grupo Autonomía (2005). “Problemas constitucionales relativos a gobierno de la enseñanza, autonomía y coordinación”. Montevideo.
- Ministerio de Cultura (1968). “Proyecto de ley de coordinación de las enseñanzas”. En Cuadernos de Marcha, Número 48.
- Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza (1965). “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay”. Montevideo.
- Poder Ejecutivo (1968) “Exposición de motivos del proyecto de ley de coordinación de las enseñanzas”. En Cuadernos de Marcha, Número 48.
- Romano, Antonio (2008): *Transformaciones del discurso pedagógico en el Uruguay de la segunda mitad del siglo XX*. Depto. de Historia y Filosofía de la Educación. FHCE.
- Romano, Antonio (2008). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Tesis de maestría. Flacso. Argentina.
- Sánchez Araya (1967). “Uruguay. Planeamiento educativo (Noviembre-Diciembre de 1966)” UNESCO. París.
- Vitalis, Natalia (2010). *Educación Secundaria, cesura cultural y dictadura. La expulsión de los enemigos: docentes y textos*. Avance de investigación. FHCE. Disponible en:
http://www.fhuce.edu.uy/images/biblioteca/avances_investigacion/2010/estudiantes_egresados/vitalis%20natalia.%20educacion%20secundaria%20censura%20cultural.pdf Recuperado el 13 de setiembre de 2016.
- VIII Asamblea Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (26 de octubre de 1969). En Cuadernos de Marcha, Número 48.

Otra consideración presentada a la Asamblea – Plenario 8

Piriápolis, 16 de setiembre de 2016

Se solicita a la Asamblea que encomiende a la Mesa Permanente la publicación del informe final de la comisión de Revisión de Normativa Vigente. Se peticiona al mencionado órgano realice las gestiones pertinentes para la presentación pública en Montevideo e interior.

Firman:

Irma de Marsilio Edith Silveira José Rodríguez Ana Vieira Carlos Rivero

VOTACIÓN:

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	71	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	199,2	0	2,4	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Integrantes:

Presidente: Vespa, Stella (Canelones)

Secretarios: Porteiro, Shirley (Montevideo)

Cabrera, Robert (Canelones)

Rosales, Sebastián (Río Negro)	Machín, Gabriela (Colonia)
Da Col, Marcela (Salto)	Rodríguez, Valeria (Paysandú)
Hernández, Shirley (Montevideo)	Rauduviniche, Sergio (Rivera)
Leites, Silvia (Tacuarembó)	Vartabedian, Andrés (Canelones)
Manziona, Cecilia (Lavalleja)	Farías, Marta (Rivera)
Caballero, Ana (Lavalleja)	Rinaldi, Magela (Durazno)
Chiappa, Adán (Salto)	Duran, Lilia (Durazno)
Jardim, Facundo (Salto)	Ramos, Silvana (Durazno)
Scavone, Pablo (Montevideo)	Roselli, Soledad (Montevideo)
Berger, Matías (Salto)	Acasuso, Istra (Montevideo)
Castro, Macarena (Rivera)	Rodríguez Carvalho, Isabel (Salto)
Martinez, Adriana (Rocha)	Machado, Nicolás (Montevideo)
Rodríguez, Simón (Flores)	Rivero, Laura (Rocha)

VOTACIÓN EN GENERAL

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	71	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	217,4	0	1,6	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 Propuestas Educativas. Se decide constituir dos subcomisiones que se encarguen del tratamiento de los siguientes temas:

- Análisis crítico de la concepción teórica por competencias que fundamenta la Propuesta 2016.
- Propuesta para el Programa de Inglés de 1er año de CB para 2016.

Introducción

Las propuestas de cambio en educación han estado ligadas claramente a un escenario en donde permanentemente tanto desde los discursos político partidarios como de los mediáticos se ha cuestionado la eficiencia y la eficacia del gasto en educación. La educación constituye una inversión, pero no ya simplemente una inversión en la formación de las futuras generaciones de hombres y mujeres, sino en capital humano³⁰, fuente de crecimiento económico de los Estados y supuesto nudo gordiano de las posibilidades de desarrollo.

La noción de competencia sirve como el nexo perfecto entre la teoría del capital humano y una nueva racionalidad educativa. Esta es vista como una inversión utilitaria realizada por las instituciones educativas así como también por parte de los propios individuos. Que concebidos en tanto recursos humanos, se convencen que en la adquisición de competencias valorizan su capital personal, transformándose así en una especie de empresarios de sí mismos. El nuevo *management* empresarial, mediante el enfoque por competencias, deviene en un didactismo funcional a los intereses del capital.

Es fundamental recordar los orígenes del enfoque por competencias que, con el paso del tiempo, se ha ido perfeccionando y disimulando sus aristas más filosas. El informe SCANS, hito de este nuevo paradigma, plantea la concepción política en su carácter descarnado de clase:

Los niveles de competencia son lo que dan contenido a los conocimientos. El verbo “leer” casi carece de sentido hasta que se le añade un objeto, tal como “un manual de computadora”. ¿Cuál es el nivel mínimo para entrar en un lugar de trabajo de alto rendimiento: poder leer un manual de instrucción o un ensayo erudito sobre Física Avanzada? ¿Qué necesita entender el trabajador novato: lo que dice un cliente que se queja o una conferencia sobre Física avanzada? (SCANS, 1992:30).

³⁰ La teoría del capital humano concibe a los trabajadores como recursos y analiza la inversión y consumo de educación y sus consecuencias en la esfera económica.

Análisis crítico de la Educación Pública concebida por competencias

Planteamos cuatro dimensiones en las cuales podría dividirse un análisis crítico de las propuestas educativas, a saber:

- **Epistemológico**
 - **Concepciones políticas**
 - **Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje**
 - **Nociones de educabilidad**
-
- **Epistemológico**

Al realizar el análisis y la discusión de la concepción presente en las diversas propuestas, problematizamos la conformación de un paradigma³¹ que toma fuerza en los 90. Posteriormente se va presentando con algunas variaciones, pero siguiendo siempre con una misma lógica. Más allá de una tónica discursiva que procura cubrir lo que se concibe como un “flanco débil”, esto es, el lugar secundario que se le otorga al saber, surge claramente que las habilidades prácticas pasan a un primer plano. Todo el planteo se estructura en base a una especie de velo discursivo que tiene como objetivo esconder el papel instrumental y operativo del saber.

No se trabaja a partir del saber. El saber está supeditado a un aprestamiento, al desarrollo de un saber-hacer. No se trata ya de la interpretación de autores clásicos sino de la intelección de manuales donde se debe decodificar instrucciones generales de cómo poner en práctica determinadas habilidades para resolver situaciones específicas.

En la línea de una filosofía utilitarista, lo bueno es útil, lo que no es “útil” es descartado, o, en el mejor de los casos, desvalorizado. Se construye de este modo una situación de enseñanza con individuos egoicos y desconectados los unos de los otros. Angélique del Rey califica esta situación como “autismos educativos”. Así,

(...) la “autoeducación”, la “autoenseñanza” y el “autoaprendizaje” del estudiante actor educativo y protagonista del aula, y sujeto tan principal como casi exclusivo de su propia formación, relegando al profesor a la condición de facilitador. Qué lejos quedamos de concebir al profesor, más bien, como un “dificultador”, el que descubre las dificultades al alumno que cuanto más difíciles son los conocimientos que comprende más se desarrolla su inteligencia (del Rey, Sánchez-Parga, 2011:236).

³¹ Entendido como un modelo hegemónico a seguir.

Por otra parte, el rol mediador que genera el vínculo con el saber queda roto y desaparece de la escena educativa el sujeto político. No hay sujetos, hay individuos. No hay saberes críticos, solo situaciones que simulan propiciar el despliegue de habilidades prácticas con la mira puesta en un futuro desempeño laboral.

- **Concepciones políticas**

La inspiración teórica de todas estas propuestas educativas es, como hemos afirmado previamente, la teoría del capital humano. Dos principios orientan toda la política educativa: a) uno de los factores críticos del desarrollo económico es la formación de personas dotadas de atributos de empleabilidad; y, b) el sistema educativo debe ser evaluado bajo el parámetro de costos y beneficios.

Schultz define al capital humano como:

(...) aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar un trabajo productivo, los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo (1972).

En este marco ideológico, la educación se concibe como un factor clave en la formación de capital humano pensado de dos maneras, como consumo y como inversión. Un consumo y una inversión que se mide en términos de costos y beneficios. Así, la consecuencia directa es que la racionalidad educativa se ve mercantilizada.

Los criterios con los cuales se pretende medir la democratización de la educación pasan por la cantidad de estudiantes que acreditaron un nivel o por el nivel de inserción en el mercado de trabajo, o sea, por el índice de empleabilidad logrado. En otras palabras, el éxito de la empresa educativa se mide por los niveles que obtienen los individuos en su inserción al mercado laboral.

La educación por competencias tiene como fin acoplar los sistemas educativos a las demandas del mundo empresarial.

Es imprescindible destacar el marco institucional en que se desarrollan estas propuestas y señalar los compromisos asumidos por el gobierno de turno con organismos internacionales. Solamente así podemos comprender que existe una temporalidad que apremia a las autoridades y explican la magnitud de las improvisaciones así como el

apresuramiento por montar dispositivos que permitan alcanzar algunas metas. Lo que sigue es ilustrativo. Se trata de una serie de compromisos asumidos por el gobierno uruguayo en el año 2010, en el marco de las “Metas 2021” OEI-BID,

META ESPECÍFICA 8. Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

INDICADOR 11. Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica.

Nivel de logro: En 2015, entre el 60% y el 95% de los alumnos están escolarizados en educación secundaria básica, y entre el 70% y el 100% lo está en 2021. Entre el 40% y el 80% del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021. (OEI, Metas 2021, 2010:153).

También existen compromisos asumidos con la adopción del enfoque por competencias (en lo que refiere a la formación y evaluación),

META ESPECÍFICA 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

INDICADOR 13. Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales (ibídem).

En síntesis, el Estado uruguayo asume con los organismos internacionales un compromiso con la adopción del enfoque por competencias y la obtención de ciertos logros, para lo cual no escatima en la improvisación de dispositivos que le permitan cumplir con lo asumido. En cinco años el Estado deberá alcanzar un porcentaje de culminación del ciclo de enseñanza secundaria básica en torno a un 90% y la “propuesta 2016” va en esa dirección.

- **Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje**

Entendemos que desde una lógica empresarial y en aras de contribuir a un efficientismo utilitarista, se destruye cualquier posibilidad de pensar y actuar desde un espacio político. El acto de enseñanza, en tanto acontecimiento educativo que implica un compromiso ético con el otro es desplazado. En cambio, esta lógica insiste en aislar al individuo en una rutina utilitaria donde el pensamiento, la reflexión y la abstracción, y por lo tanto, la posibilidad de incidir en su medio es inexistente.

El enseñante, el que presenta, transforma y propicia el encuentro con el saber, el responsable de generar el acontecimiento y el devenir del encuentro educativo,

desaparece. En su lugar, irrumpen un coach, un guía, un mediador que debe montar un escenario o simplemente instrumentarlo. Además, siente una responsabilidad práctica no ética, ayuda con una receta, indica un procedimiento. No trabaja con un saber ni se implica en los objetivos pedagógicos; fija objetivos prácticos y accesorios a la resolución de problemas específicos.

En línea con esta concepción, los objetivos curriculares vienen previamente prescritos, pues la evaluación es anterior a la selección de contenidos. El enseñante queda supeditado a los requerimientos de la evaluación. Así,

El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos (del Rey Sánchez-Parga, 2011:235).

El acople de las concepciones educativas y las del mercado se produce mediante una misma racionalidad,

Esta especie de realismo educativo subordinado a las determinaciones del mercado, que proscribiera toda ruptura radical con el contexto y plantea la educación como una continuidad amigable del contexto, limita el alcance de cualquier proyección utópica, lo trivializa y lo reduce a mera fantasía insustentable. Cuando esta concepción llega al desamparo (presupuestal, profesional, académico) en que trabajamos buena parte de los profesores, aparece en forma de desencanto o dejadez. Entonces el docente abandona toda oportunidad de discusión, se recluye en su rol de aplicador rutinario (y hasta entusiasta) de la novedad de turno. Desde ese lugar, los docentes suelen estimar que toda discursividad que se proyecte hacia el deber ser de lo educativo, el no-lugar hacia el que debemos orientar nuestras prácticas (la utopía) es sólo retórica metafísica en la cual no vale la pena distraerse de la realidad cotidiana (Informe de la Comisión Permanente, 2016, Ver Anexo 1).

Al establecer las competencias como eje sobre el cual se programan un didactismo tecnicista y una evaluación estandarizante, los contenidos son pulverizados lacónicamente y solapadamente. Esta operación es sumamente peligrosa ya que afecta lo que sucede dentro del aula, amenaza la profesionalización y valorización social de la labor docente. La relación con el conocimiento se ve afectada de la misma forma, así como también el papel de las instituciones educativas.

Desde ya, una necesaria derivación de esto se observa en la formación del profesorado. De acuerdo al Banco Mundial urge “introducir cambios en la matriz fundacional de la Formación Docente” (Banco Mundial, 2015:48) que acompañen esta nueva moda

pseudopedagógica. No parece nada enigmático poder imaginar la línea filosófica en la que se profundizarán esos cambios. En palabras de Danae Sarthou:

El perfil del docente debe derivar según el Banco Mundial del perfil del alumno y deben definirse las competencias y habilidades que necesitan los docentes para desarrollar el perfil de egreso del alumno.³²

¿Qué repercusiones pueden tener estas concepciones sobre el aula concebida como un espacio público?

Si la competencia es individual, entonces la resolución del problema será individual. Los estudiantes son aprendices, que deben dar cuenta de resolver problemas, deben recibir una cualificación. Cuando aparece la cuestión colectiva no se habla de grupos, sino de equipos, lo que se evalúa es la capacidad de liderarlos o de ser liderado, reafirmando así, que en definitiva lo que se evalúa es una competencia individual. La lógica se asemeja mucho a la formación que puede brindar una empresa a sus empleados. Eso sí, esto tiene un beneficio para el mundo empresarial, los costos de esta formación corren por cuenta de fondos públicos.

El discurso ideológico con el que se procura cooptar al profesorado parte de la elaboración de un discurso pseudopedagógico de tintes progresistas, donde se habla de la centralidad del estudiante, del estudiante como un sujeto activo-creativo, se utiliza fraseología escolanovista. todo ello para justificar una reforma global neoliberal.

De las aulas como espacio público es desalojada la palabra. El acontecimiento educativo concebido como una práctica dialógica desaparece en aras de la productividad, de lo útil y lo instrumental. La competencia, en su dimensión absolutamente utilitarista termina por hipostasiar la reflexión. Esta lógica insta que lo medible es práctico, es observable y por ende evaluable. Así, la práctica socava la posibilidad de reflexión y por lo tanto, también de la praxis. La salida de la dimensión dialógica de la escena educativa es el fin de la pedagogía.

- **Nociones de Educabilidad**

Estas parten de una profunda incredulidad. En realidad, el mismo concepto de educabilidad nace desconfiando de las posibilidades del sujeto. Se lo concibe como carente y huérfano de dimensión política ya que otros saben lo que es mejor para él.

³² Danae Sarthou (2016: 3).

Un ser adaptado a un eterno presente no tiene esperanza ni utopía, sino mera adaptación: adaptación *del individuo a sus* condicionantes estructurales.

Un individuo flexible a los cambios en el mercado laboral de una economía capitalista periférica profundamente desigual y excluyente, asegura la conservación del propio sistema.

Reflexionando a partir de esta concepción de sujeto y en relación a la noción de educabilidad, nos preguntamos: ¿podemos concebir la educación sin una dimensión utópica? La renuncia al objetivo emancipador en aras de una supuesta eficiencia del aprendizaje parece ser una clara respuesta del camino que se ha tomado.

Nos hacemos otra pregunta: ¿Podemos concebir la educación desde desigualdades naturalizadas, consolidadas y asumidas como inmutables? Uno de los pilares sobre los que se erige todo el edificio de propuestas de cambio es la existencia del fenómeno de la segregación educativa, entendiéndolo por tal, la “separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos, que brindan condiciones de aprendizajes, expectativas de socialización y saberes asimétricamente diferentes”³³. Ninguna propuesta pretende alterar la situación. Es más, el tema segregación educativa está fuera de agenda, naturalizado, invisibilizado y normalizado.

Es ilustrativo que el Monitor Liceal no haya sido utilizado para analizar este fenómeno aún cuando sus efectos son evidentes, sino que ha sido manipulado para justificar la necesidad de propuestas educativas discriminatorias. La generación de ofertas educativas diferenciales para pobres se justifica así por la existencia de este fenómeno. Liceos con entornos socioeducativos pobres recibirán una propuesta educativa adaptada al medio. Esto se evidencia claramente en la concepción que sustenta la propuesta 2016, que será objeto de análisis ulterior.

La consecuencia inevitable es la profundización de la brecha educativa y la agudización del reparto diferencial del conocimiento socialmente relevante.

A modo de colofón

Muchas cuestiones están en juego, la subordinación absoluta de la educación al mercado implica la renuncia a una praxis emancipadora. La aceptación del utilitarismo y el

³³ Veleda (2012: 24-25).

pragmatismo implica la renuncia al humanismo. El enseñante devenido en coach, el técnico aplicador de las evaluaciones socava la profesionalidad transformándose en un aplicador desresponsabilizado de las dimensiones políticas. Simplemente presionado por los resultados de una prueba.

En definitiva,

Nos preocupa la forma acrítica como se incorpora a la enseñanza la educación por competencias socavando la profesionalidad, la idoneidad técnica de los profesores, reafirmando la condición de meros aplicadores que hegemonícamente se ha venido promoviendo en muchas partes del mundo, desensibilizando a quienes deben formar a las futuras generaciones sobre los fines de la educación casi obligando a apoyar acríticamente un proyecto global de educación que se ha recibido y divulgado sin la más mínima discusión pedagógica. Todo ello implica además generar una ruptura con una riquísima tradición de los educadores uruguayos como interlocutores de primer orden ante cualquier cambio en el sistema educativo. Otros escribirán la historia de este proceso, debemos intentar no perder la perspectiva y reflexionar qué escribirán sobre nosotros, sobre la actitud que adoptamos en este trascendente cruce de caminos, esto es, si fuimos acríticos y pasivos espectadores o, en cambio, si procuramos ser interlocutores informados críticos y activos (Sala docente Historia y Geografía Liceo N° 65, respuesta al documento sobre expectativas de logro, por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES).

Finalmente, consideramos que cualquier propuesta educativa entendida y concebida como proyecto humanista, emancipador y crítico debe reivindicar el lugar del conflicto en el aula, entendido como factor constitutivo de la vida en sociedad. En este sentido, es ineludible reivindicar a la pedagogía en tanto praxis, reivindicarla como práctica objetiva y subjetiva a la vez que moviliza un compromiso político del profesor con el carácter liberador del acontecimiento educativo.

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado (del Rey, A. En: Angélica del Rey, Sánchez-Parga).

Ya realizada la crítica a la “Propuesta 2016”, creemos necesario ser enfáticos en los siguientes puntos del REPAG:

En cuanto al lugar del estudiante en el REPAG

Se cuestiona la posibilidad real que pueden llegar a tener los estudiantes de efectivizar la navegabilidad entre planes vigentes, esto es, si un estudiante acostumbrado a la promoción total de la “Propuesta 2016” puede realmente hacer frente a otros planes de mayor exigencia académica.

Es imprescindible alertar sobre las consecuencias doblemente discriminatorias. Lo que se define como “proceso de tránsito” o simplemente “en proceso”, carece de una definición precisa, constituyendo una indeterminación por la cual los sujetos parecen estar suspendidos en el tiempo. Con esto se genera una especie de pasillo paralelo o, para ser más gráficos, el gueto en el gueto.

En cuanto a la acreditación

Para el fallo final se establecen tres posibilidades: acredita, en proceso y desvinculado. El término “en proceso” con el que se designa la situación de estos estudiantes que no alcanzaron la acreditación supone una versión temerosa, que desconfía de las posibilidades del estudiante y procura escapar por medio de un artificio a la posibilidad de fracaso escolar.

El docente es despojado de la posibilidad de una evaluación continua del estudiante, la evaluación queda suspendida e indeterminada. Al estudiante se le fija una posición de asistente, de un individuo que está. Pero nada se dice sobre la continuidad, sobre la definición de un recorrido, sobre la preocupación por la evaluación de las herramientas que efectivamente va adquiriendo para su continuidad educativa. La indeterminación llega aquí al absurdo.

En cuanto al rol del Profesor Tutor

La figura de este docente carece de una definición precisa. Parece concebirse su función a partir de la necesidad de compensar la falta de herramientas necesarias que le permitan a los estudiantes afrontar los desafíos que se le presentarán a lo largo de su recorrido académico. Se desconoce si el rol del profesor tutor se construye a partir de demandas de índole socioeducativa o en torno a dificultades de aprendizaje.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 1. “Régimen de trabajo”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	72	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	212,4	0	8,2	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Análisis de la propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico de 2016

En el pasado mes de abril, la Mesa Permanente convocó a los profesores Marcela Da Col, Sandra Torres y Andrés Vartabedian a conformar la Comisión extraordinaria de ATD CES para el análisis de la propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico, a partir de una serie de irregularidades que referían a los procedimientos utilizados por la Comisión de Políticas Lingüísticas del CODICEN y la Inspección de la asignatura Inglés. Los detalles de los acontecimientos constan en los informes enviados a las ATD liceales del 11 de julio con los nombres de *Valoraciones de la Mesa Permanente de ATD CES acerca del “Proyecto Focus on First 2016”* y *Análisis de Propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico*. Esta Comisión de Propuestas Educativas hace suyos ambos documentos.

Las ATD liceales del 11 de julio se expidieron sobre los dos documentos. De los 75 informes recibidos al 2 de setiembre (fecha en que la Comisión extraordinaria se reunió para relevarlos), únicamente nueve se manifestaron de acuerdo con el Programa realizado por la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP; 21 valoraron positivamente algunos aspectos tanto del elaborado por la Comisión Extraordinaria como del perteneciente a la Mesa Permanente sin tomar una posición definitiva sobre ellos; y 45 se expidieron en acuerdo con el informe de la Comisión Extraordinaria y de la Mesa Permanente³⁴. De todos modos, se destaca que, aún en el caso de los liceos que acordaron con el nuevo programa y/o el cambio del libro de texto, no valoraron positivamente los procedimientos utilizados desde el CODICEN. Aunque pudiera existir la necesidad de un cambio programático y bibliográfico, los informes de los liceos no avalaron las irregularidades cometidas por la Comisión de Políticas Lingüísticas de

³⁴ El liceo restante decidió no expedirse sobre ninguno de los documentos elevados.

CODICEN y la Inspección de Inglés del CES en la aplicación de esta propuesta. Se constata una vez más que el profesorado está ávido de participar y pronunciarse sobre los temas pedagógicos que le competen; sin embargo, nuestras autoridades omiten la consulta.

La propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico “Proyecto Focus on First 2016” y el libro de texto GOLD EXPERIENCE para los estudiantes y profesores son instrumentos para la implementación de políticas educativas en la asignatura Inglés. La elección hecha por las autoridades da muestra de la sumisión de los gobiernos de turno a las reglas del mercado, fortaleciéndose así el corporativismo mundial.

Los intereses económicos imperan y menoscaban uno de los derechos humanos fundamentales como la educación. Los acuerdos que el Estado uruguayo ha suscrito con organismos internacionales obligan a implementar propuestas educativas con contenidos reformistas. En los documentos producidos por el Banco Mundial en febrero de 2015, *Uruguay- Notas de Política: desafíos y oportunidades. 2015-2020*, se mencionan cuatro pilares de transformación que explicitan el objetivo de la “modernización de fondo de la política educativa, con elementos que **deberán** implementarse en el corto, mediano y largo plazo”³⁵.

En Uruguay, el documento de Fernando Filgueira (2013), *Hacia un nuevo modelo educativo. Nueva agenda progresista. Hojas de ruta para el cambio educativo* es claro en tal sentido. El Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 de la ANEP, destinado a sueldos, gastos e inversiones (elaborado a espaldas de los colectivos sociales), recoge los lineamientos del documento anteriormente citado e incluye el proyecto de políticas lingüísticas referido a la asignatura Inglés.

Martinis (2012) plantea que recurrir a una ley presupuestal para fundamentar una reforma educativa constituye una peculiaridad uruguayo. Además los aspectos presupuestales llevados adelante opacaron el debate político acerca de los aspectos técnico pedagógicos. Lo que Martinis afirma referido a la reforma educativa de 1996 es hoy la forma natural -el procedimiento validado por las autoridades- para la instalación de reformas educativas en el siglo XXI. Una vez resuelto el dilema de la implementación de estas reformas, las multinacionales hallan campo fértil para imponer y propagar sus propuestas respecto de qué enseñar y cómo hacerlo. Las editoriales que operan en el Uruguay son un vasto ejemplo de ello.

En esta instancia de reforma educativa, mediante la instrumentación del Programa de la

³⁵ Las negritas son nuestras.

asignatura Inglés de 2016, el CODICEN de la ANEP desconoce la autonomía de los Consejos desconcentrados, conformando equipos técnicos para su diseño y planificación. Un aspecto pedagógico importante de estas reformas educativas tiene que ver con la estandarización de la enseñanza y de su evaluación. Parecería que el cumplimiento de ciertos estándares internacionales fuera el objetivo que determina la acción educativa. Sin embargo, estas propuestas reformistas en la educación reducen el aprendizaje a una mera preparación y ejercitación de actividades, mediante pruebas estandarizadas, externas y descontextualizadas de todo proceso.

En algunos informes liceales del 11 de julio de 2016 se expresa que las evaluaciones estandarizadas son ajenas a las dinámicas del aula, no tienen en cuenta la realidad de cada contexto y que condicionan la tarea docente.

Esta propuesta educativa no es aislada en el sistema educativo uruguayo, sino que atraviesa CEIP, CES y CETP. Se trata de una modalidad didáctica que está dirigida a dos destinatarios: el profesor y el alumno. Al profesor se le indica qué, cómo y cuándo enseñar mediante una guía didáctica, de manera de controlar la enseñanza. Transformando así al profesor en un simple aplicador o ejecutor de recursos metodológicos confeccionados por agentes externos a nuestras prácticas, técnicos o expertos que subestima nuestra labor profesional, desconociendo nuestra capacidad reflexiva y atentando, incluso, contra nuestra libertad de cátedra.

En el caso de los estudiantes, mediante un libro de texto prescripto y las evaluaciones estandarizadas, se los adiestra para realizar pruebas y obtener resultados favorables, con el fin de medir y controlar los aprendizajes.

Por todo lo anteriormente expuesto la ATD del CES se pronuncia en contra de este tipo de políticas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 2. “Análisis de la propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico de 2016”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	70	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	207,6	0	13	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Propuestas

1- Se solicita la creación de una Comisión Permanente de Propuestas Educativas formada por siete titulares y sus respectivos suplentes, para continuar con las líneas de trabajo que se mandataron para el anterior período.

2- Adjuntar como anexos el informe de la Comisión Permanente saliente y los informes *Valoraciones de la Mesa Permanente de ATD CES acerca del “Proyecto Focus on First 2016”* y *Análisis de Propuesta para el Programa de Inglés de Primer año de Ciclo Básico*.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 3. “Propuestas”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	68	0	2	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	212	0	5,4	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Referencias y bibliografía

- Banco Mundial (2015). *Uruguay - Notas de Política: desafíos y oportunidades. 2015-2020*.
- CES, Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (2016). *Propuesta 2016*.
- CES, Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (2016). *REPAG Primer año de la propuesta Ciclo Básico 2016*.
- Comisión SCANS -Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills- (1992), *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*, Dpto. de Trabajo de los EEUU.
- del Rey, A. y Sánchez-Parga, J. (2011). *Crisis de la Educación por competencias*, UPS, Ecuador.
- Filgueira, Fernando (2013). *Hacia un nuevo modelo educativo. Nueva Agenda Progresista. Hojas de ruta para el cambio educativo*. Montevideo, Nueva Agenda Progresista.
- Martinis, Pablo (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Montevideo, Ed. Universitarias.
- OEI-BID (2010). *Metas 2021*.
- Sarthou, D. (2016). *Planes del capitalismo cognitivo para la educación* (inédito).
- Schultz, T. (1972). *El valor económico de la Educación*. México DF, Ed. Tecnos.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa*. Bs. As., Ed. La Crujía.

ANEXO 1

INFORME DE LA COMISIÓN PERMANENTE DE “ESTUDIO DE PROPUESTAS EDUCATIVAS” A LA XXXVI ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INTEGRANTES:

Istra Acasuso
Gustavo Espinosa
Shirley Porteiro

Sebastián Rosales
Maricel Techera
Stella Vespa

I- ACTIVIDADES DE LA COMISIÓN

Esta Comisión Permanente desde abril del 2015 a noviembre de 2016 se reunió en siete oportunidades.

Abril

- Elaboración del cronograma de trabajo y agenda de reuniones para el año 2015.
- Análisis del documento “ La educación prioridad del país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva” de la autoría de Fernando Filgueira, Martín Pasturino, Renato Opertti y Ricardo Vilaró.
- De la lectura y debate del documento antes mencionado, así como de la realidad educativa actual, surge un nuevo aspecto a considerar, la Circular 3224 del 3 de setiembre de 2014.(Adecuación curricular).

Mayo

- Confrontación del documento “La educación prioridad del país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva”, con “Globalización, Reforma Educativa y Nueva Gestión del Personal Docente” de Antoni Verger, así como “Nociones acerca de la complejidad y algunos aportes al proceso educativo” de Konstantze Elorriaga, María Elena Lugo y María Eugenia Montero.

Junio

- Se busca material sobre la obligatoriedad de concurrir a las ATD liceales, para trabajar en el mismo.
- Se presenta para lectura y estudio el libro “Pedagogía del aburrido” de Cristina Corea- Ignacio Lewkowicz.

Julio

- Lectura de los informes emanados de la Comisión que visitó Europa en el marco “Programa Aportes para la elaboración de políticas educativas en el Uruguay (AUCI, Naciones Unidas, MEC, PNUD, UNESCO)”, con el objetivo de recabar información sobre formación docente y formas alternativas a la repetición escolar.
- Se relevan informes emanados de las ATD liceales.
- Se analiza el “Proyecto Educativo del liceo N°3 de Fray Bentos”, basado en “Los Estilos de Aprendizaje” de Alonso- Gallego.
- No se atiende en este momento la solicitud de la Comisión de CB, BD y AEE, sobre la construcción de un marco teórico para un PUNED. A la fecha le quedan cuatro reuniones a esta comisión, la escasez de tiempo y el trabajo que esta comisión aún tiene por delante hace imposible el tratamiento del tema planteado.

Agosto

- Preparación de la encuesta a aplicar en la visita al liceo N° 3 de Fray Bentos.
- Visita al Liceo N°3 de Fray Bentos.
- Síntesis de lo recabado en las encuestas.

Setiembre

- Relevamiento de informes de las ATD liceales (del mes de Mayo) que continuaron llegando.
- Se procesan otras encuestas realizadas en la visita al liceo N°3 de Fray Bentos.
- Se comienza a esbozar el informe final que se presentará a la XXXVI ATD Nacional.

Octubre

- Se discuten propuestas para jerarquizar las ATD como espacio de participación y producción.
- Se discute el libro “Pedagogía del aburrido” de Cristina Corea- Ignacio Lewkowicz. A partir de esta lectura en discusión, a la manera de disparadores para la reflexión y posible marco de referencia para el informe de la Comisión Permanente.

Noviembre

- Elaboración del informe final para la XXXVI ATD Nacional.

Esta Comisión continuó sus actividades durante el 2016 hasta la presentación de este informe. El trabajo realizado durante este período fue:

Mayo

- Se trazan las líneas de trabajo para el estudio de:
Plan 2016 – Aulas Comunitarias.
Plan 2016 y PUE de CB.
Plan 2016 – metas 2030.

Junio

- Se concurrió a la reunión en el CODICEN sobre el tema Libreta Digital. Se realizó informe de la reunión.
- Se visitaron junto con integrantes de la Mesa Permanente los liceos: Salinas N° 3, Solymar N° 2, Colonia Nicolich, Pando y San Luis.
- Se analizaron documentos sobre liceos con Plan 2016, Tiempo Extendido y Tiempo Completo.

Julio

- Se realizó lectura de los informes de las ATD liceales recibidos hasta la fecha.
- Se analizaron los documentos de CODICEN, CES y PROLEE, sobre los temas:

I) Perfiles de egreso
II) Marco Curricular
- Se realiza la lectura de los libros de ATD, para realizar una recopilación de los documentos aprobados por las diferentes ATD en relación a PERFILES DE EGRESO y PUNED.

Agosto

- Cierre del informe final de la Comisión Permanente.
- Lectura de los informes emanados de las ATD liceales. (Julio 2016)
- Lectura de los materiales utilizados por la Comisión de “Perfil de Egreso” de Planeamiento del CODICEN.

II- ACERCA DEL PROYECTO E.L.I.P

En un documento titulado “Claves para entender la propuesta educativa de Secundaria en el año 2016” publicado en la página web del CES*, en octubre de 2015, se fundamenta la inclusión del Proyecto Aulas Comunitarias en nueve liceos: “El liceo como espacio para

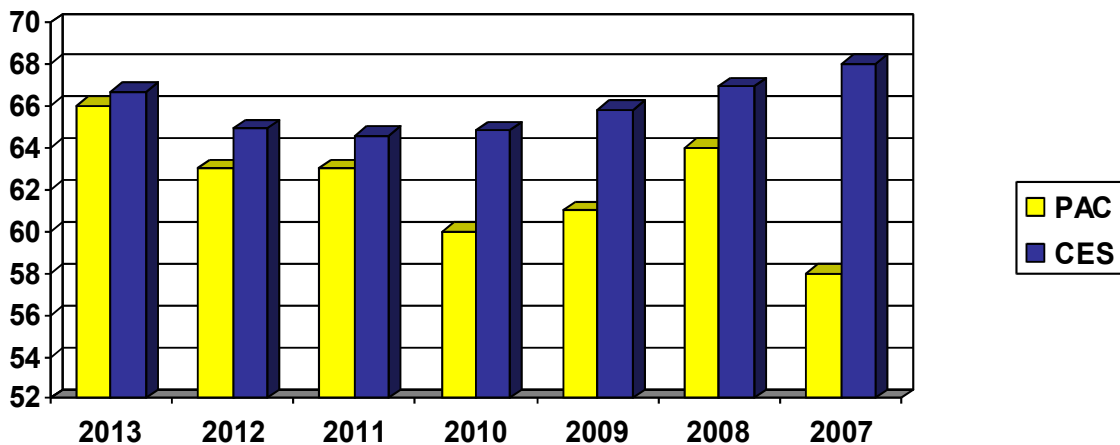
* http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=13481:claves-para-entender-la-propuesta-educativa-de-secundaria-en-el-ano-2016&Itemid=60

todos los jóvenes. Las aulas comunitarias son actualmente espacios gestionados por organizaciones de la sociedad civil especializadas en el trabajo con adolescentes, que funcionan fuera del ámbito liceal y en los que se articula la labor de los profesores de Secundaria. Fueron pensadas para la re-inserción de aquellos jóvenes que hubiesen roto su vínculo con el liceo. En el entendido que el liceo debe ser el lugar de todos los jóvenes, apostamos a la transformación para el 2016, de nueve aulas comunitarias en dispositivos educativos integrados a los turnos liceales. El proceso de integración a los liceos se realizará con la totalidad de las aulas comunitarias a lo largo de los próximos años.”

- Esta reubicación se conoce como “Espacio Liceal de Ingreso y Permanencia”, y genera una sigla más a las decenas que proliferan en el ámbito de la enseñanza media para designar otro de tantos proyectos focalizados: ELIP.
- Esta maniobra evidencia, a primera vista, una serie de contradicciones. Las P.A.C, pretenden, según la fundamentación del nuevo proyecto, “SER PARTE DE UN TODO”. Recordemos que originalmente fueron creadas dentro de los PEE, proyectos que basaban sus objetivos en la inclusión, partiendo de la base que los liceos eran instituciones excluseras. Ahora quieren ser parte de ellos.
- Por otra parte se pretende instaurar en el liceo “estrategias... que forman parte orgánica del P.A.C.”
- El siguiente cuadro comparativo muestra el índice de egresos de primer año en los liceos del país y de las P.A.C., es contradictorio querer aplicar estrategias que no logran mejorar los índices, sobre todo teniendo en cuenta que éstos son uno de los objetivos del gobierno de la educación.

	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007
P.A.C	66	63	63	60	61	64	58
C.E.S	66,68	64,95	64,65	64,79	65,8	66,92	68,01

Monitor educativo del CES
informe del DINEM- agosto 2014, Informe final de evaluación del PAC
PRIMER AÑO- APROBADOS P.A.C. Y C.E.S



Este proyecto crea un grado cero dentro del liceo, si el alumno no esta en condiciones de sostener el primer año de liceo, se lo ingresa, pero se le deja claro que no puede cursar primer año. ¿Esta situación no es una exclusión enmascarada en la inclusión?

El proyecto carece de base académica, su base radica en lo lúdico y social, dándole a la institución educativa énfasis en roles que se llevan a cabo en otras instituciones que no son académicas.

La tan mentada “Innovación pedagógica didáctica”, es un nuevo intento de destrucción de lo colectivo atendiendo o haciendo énfasis en lo individual, privando a los sujetos de esta “experiencia” de la capacidad de crear comunidad, ya que lo individual es lo primordial, exacerbando la atención a lo individual y a los intereses personales sobre los colectivos.

Dentro de los alumnos que estarían en este programa se cuentan los de “situación de calle”, lo cual constituye una evidencia del fracaso de las políticas sociales que se vienen aplicando desde hace una década. Se pretende, una vez más, que la educación se haga cargo de éste fracaso político.

En este punto los profesores debemos decir que no asumiremos responsabilidades que deben recaer sobre otros.

Otro de los perfiles de estudiantes es el de “situación de precariedad extrema”, no diferentes a muchos estudiantes que tenemos en el aula, por lo tanto es importante que el

CES, entienda que tenemos jóvenes “con hambre”, y que la responsabilidad de muchos no ha sido asumida. Estas situaciones son emergentes, pero se han prolongado en el tiempo, por lo cual ya no deberían llamarse emergentes.

Por otro lado aparecerán dificultades múltiples de funcionamiento.

Se creará dentro del liceo una pseudoinstitución con una orgánica y funcionamiento diferente y en algunas puntos hasta incompatible con la vida liceal.

Por otro lado una nueva tercerización educativa ingresa por la puerta amplia de la inclusión a los liceos; nuevamente recursos públicos serán destinados a contratar Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

Hay un nuevo intento de vaciar de sentido los roles, de psicólogos, sociólogos y directores, sustituidos por los representantes de las OSCs en el liceo.

Este proyecto entonces, es un nuevo embate a la “Educación Pública de Calidad” a la cual todo ciudadano tiene derecho, y que esta ATD ha defendido históricamente.

Junto a este nuevo intento de desprofesionalización del rol del profesor, no nos queda otro camino que la denuncia del ataque a la formación docente. La injerencia de este proyecto dentro del liceo es un atentado a la historia de nuestros centros educativos, como formadores de ciudadanos críticos e independientes que sean transformadores de esta realidad.

III- LICEO DE TIEMPO COMPLETO

Recientemente las instituciones educativas de tiempo extendido o de tiempo completo vienen siendo promovidas frente a la opinión pública como instrumentos capaces de resolver buena parte de los problemas de la educación uruguaya. Frente a esto estimamos oportuno transcribir lo ya expresado en la XXX ATD Extraordinaria, Flores (Trinidad) noviembre 2011:

“1.- Devolver a la familia su responsabilidad en la socialización primaria, es decir las funciones educativas que le son naturalmente inherentes. El Estado debe tomar medidas que permitan y favorezcan su ejercicio y cumplimiento.

2.- En el mismo sentido para el desarrollo de cualquier iniciativa de recuperación de la Educación Pública Estatal, debemos hacernos cargo de que la escuela ha venido

resignando de forma cada vez más evidente su rol en la construcción de subjetividad, de ciudadanía. Esta tarea se ha ido transfiriendo al mercado fundamentalmente a través de los medios de comunicación masiva. Es necesario que el Estado tome medidas tendientes a un control democrático de los medios que atenúe su impacto disruptor y masificador en la formación de niños y adolescentes.

3.- Atacar los déficits educativos, afectivos y cognitivos desde el primer año de la escuela primaria y no esperar que se agraven y consoliden para enfrentarlos en Secundaria. El abordaje tardío de estas problemáticas explica, entre otros factores, la proliferación de proyectos “parche” en nuestro subsistema. (...)

4.- Abolir las políticas basadas en la permisividad, en las promociones automáticas por edad, y otros dispositivos que sustentan los sistemas de evaluación vigentes en la enseñanza primaria y secundaria. Hay que hacer un esfuerzo intelectual, cultural y político para poder articular la democratización de una educación secundaria de calidad (que no debe ser subordinada a la consigna reduccionista de la inclusión) con la imprescindible revalorización de los contenidos académicos.

Parte importante de esta reivindicación es el modelo de evaluación que sustentamos: por asignatura, de proceso y de resultados; otorgando especial relevancia a la asistencia del estudiante a clase. A través de estos lineamientos de evaluación se jerarquiza los contenidos, relegados a un segundo plano por aquellos modelos que se sustentan en los modelos de competencias y en los créditos.”

IV- ALGUNOS APORTES A LA REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS ATD COMO ESPACIO DE PARTICIPACIÓN

Una de las conquistas más peculiares de la educación pública uruguaya, de su tradición democrática, son las Asambleas Técnico Docentes. Este espacio institucional de participación y reflexión sobre los modelos y prácticas educativas es un logro sostenido por el compromiso de los educadores. Las ATD fueron establecidas por la ley 10.973, de 1947, en su artículo 40:

El Consejo convocará periódicamente, por lo menos cada dos años, a Asamblea de Profesores de los Institutos y Liceos de su dependencia. Estas Asambleas tendrán derecho de iniciativa y función consultiva en los problemas técnico-pedagógicos de la Enseñanza Secundaria.

Luego del período autoritario, que abarcó la dictadura (1973-1985) y sus vísperas -período regido por la ley 14.101- se restablecieron las ATD. Así lo dispuso el Art. 19 de la ley 15.739. Desde su instalación en 1991, las ATD han venido trabajando ininterrumpidamente. En el caso del Consejo de Educación Secundaria, desde este espacio se han examinado críticamente cada uno de los temas que, a su hora, fueron configurando la historia de estas últimas décadas de la educación uruguaya. Desde este mismo ámbito se ha intentado generar un pensamiento político-pedagógico que trascienda lo coyuntural y que sustente la construcción de una educación de calidad para todos los ciudadanos, con la participación de los docentes como sujetos de esa construcción. Entre los aportes concretos de las ATD puede señalarse su participación en el diseño, la implementación y la evaluación de la Microexperiencia de Bachillerato, Plan 93 (que fuera luego desmantelado de forma apresurada y unilateral), la creación del Plan 94 “Martha Averbug” de Bachillerato para adultos, jóvenes extraedad o con condicionamientos laborales, así como el Plan 2013 para Ciclo Básico, también dirigido a este sector del estudiantado.

Durante el rico y complejo proceso de Debate Educativo que culminó -a finales de 2006- con el Primer Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”, hubo una intensa participación de los delegados de la ATD de Educación Secundaria. Los principios y lineamientos que nuestras asambleas reivindicaron, como fundamentos de una nueva ley de educación, fueron -finalmente- proclamados por amplios sectores de la sociedad uruguaya representados en el Congreso. Es sabido, sin embargo, que las autoridades políticas no hicieron ningún caso de las resoluciones de aquel Primer Congreso, y terminaron promulgando la Ley 18.437, que -por no contemplar o contradecir- aquellas resoluciones- careció de la legitimidad que se pretendió darle. En aquella instancia se dejó de lado la oportunidad de consagrar el principio de autonomía e implementar una participación real de los docentes en los organismos de dirección de la educación. En cuanto a la exigida incidencia de las propuestas de ATD, la nueva ley sólo contempló explícitamente, en su Art. 70, la preceptividad de la consulta: *(De las Asambleas Técnico Docentes).- En cada Consejo de Educación funcionará una Asamblea Técnico Docente (ATD) representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general. El Consejo Directivo Central reglamentará su funcionamiento, previa opinión de los Consejos respectivos. Las Asambleas Técnico Docentes serán preceptivamente*

consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente. En cada centro educativo (escuela, liceo o instituto de enseñanza media o técnica), funcionará una Asamblea Técnico Docente con función consultiva y derecho a iniciativa frente a la Dirección del Centro Educativo. Se relacionará con la ATD nacional de la forma que la reglamentación lo indique.

Otra conquista trascendente, en lo que refiere a la participación docente, es la integración de las Comisiones Departamentales de Elección de horas Docentes (CODED), con delegados de estas asambleas, primeramente en todo el interior del país, y desde la elección para el año lectivo 2015, también en Montevideo y Canelones.

Estas concreciones -que acaso pudiesen parecer insuficientes para un período de casi 25 años, y para aquellos que señalan la supuesta inoperancia de las ATD- deben ser evaluadas en contextos políticos que, con matices, siempre impusieron condiciones presupuestales y administrativas poco auspiciosas para la profesionalización y la participación de los profesores.

De todos modos las ATD han conseguido instituirse, por un lado, como un espacio de distanciamiento y problematización de los docentes respecto de sus propias prácticas. Y, por otro lado, se han convertido en una instancia de involucramiento y propuesta. Este ámbito de reflexión y praxis ha intentado ser un agente de resistencia a la alienación del profesorado de la educación pública como sujeto político. Mediante el ejercicio de la crítica y de la creación colectiva, los docentes confrontamos el empuje de políticas funcionales al capital (diseñadas según lineamientos de las instituciones que lo representan) que pretenden subordinarnos como aplicadores heterónomos de los proyectos diseñados de acuerdo con intereses antipopulares, o como meros reproductores de las discursividades volátiles que diseminan aquellos proyectos.

Sin embargo, esta valiosa construcción no está consolidada. Desde la propia ATD hemos venido advirtiendo sobre la vulnerabilidad del profesorado en el complicado escenario caracterizado por el subdesarrollo, el hiperconsumo, las políticas posneoliberales, el impacto de las TICs , el fetichismo de las TICs, y otros rasgos que ya hemos señalado y comentado en informes anteriores. Al respecto, el último trabajo de esta Comisión Permanente se cerraba con las siguientes líneas: *Si los docentes no somos capaces de establecer cierto distanciamiento con respecto a nuestras prácticas, no estaremos educando, sino contribuyendo a la perpetuación del mundo idiota. La educación (entendida como un proyecto humanista y metaprofesional) no es posible en semejante*

contexto. Ese estudiante modélico, crítico y participativo, que pretendemos formar según la fórmula que suele repetirse en las fundamentaciones de planes y programas, se convierte en una entelequia inalcanzable, en un ritual de la retórica, si los profesores no participamos críticamente. Es necesario entonces que los docentes nos comprometamos a educar para una transformación radical de la sociedad. Debemos educar para que la educación sea posible.

El párrafo citado era el colofón de otras advertencias y caracterizaciones anteriores en las que los profesores pretendíamos reflejarnos a nosotros mismos (esto es: reflexionar) en situación de riesgo, impactados por la sobreocupación, la desprofesionalización, las vertiginosas demandas del mercado, el individualismo, la seducción de las jergas tecnocráticas, etc.

Estas debilidades no sólo son constatables a nivel personal, sino que se amplifican y se agravan en los sujetos colectivos, como la ATD. Cada uno de nosotros ha tenido experiencias de escasa participación en las asambleas, desinterés por la producción intelectual, desdén tácito o explícito ante la presunta irrelevancia práctica de nuestro trabajo. Los informes de las ATD liceales, y aún nacionales, suelen ser cada vez más escuetos, y no son infrecuentes las protestas por la extensión y complejidad de algunos documentos que es necesario leer. Leemos por ejemplo en el informe de una ATD liceal del 6 de octubre de 2015, sobre el tema *Educación Secundaria en el S XXI. Perfil de ingreso. Perfil de egreso, universalización, fines y objetivos*: “La comisión plantea luego de la lectura del documento, que el mismo genera una distancia entre la realidad que cotidianamente se viven (sic) en los centros educativos y un ideal para una sociedad de otro tiempo.”

El informe es sintomático de una resignación a la tiranía de un presente inmodificable, de un statu quo fatal. Y lo es no sólo por lo que declara su contenido, sino por lo que sugiere su forma: no estamos citando una opinión contenida en un documento, sino transcribiendo la totalidad de un documento. Este desinterés por la dimensión utópica, imprescindible en toda propuesta de política educativa (y en toda intervención política, en general) ha sido difundido, instituido y legitimado por el pragmatismo inmediateista que generalmente expresan quienes diseñan y orientan la educación en las últimas décadas. Esta especie de realismo educativo subordinado a las determinaciones del mercado, que proscribe toda ruptura radical con el contexto y plantea la educación como una continuidad amigable del contexto, limita el alcance de cualquier proyección utópica, lo trivializa y lo reduce a mera

fantasía insustentable. Cuando esta concepción llega al desamparo (presupuestal, profesional, académico) en que trabajamos buena parte de los profesores, aparece en forma de desencanto o dejadez. Entonces el docente abandona toda oportunidad de discusión, se recluye en su rol de aplicador rutinario (y hasta entusiasta) de la novedad de turno. Desde ese lugar, los docentes suelen estimar que toda discursividad que se proyecte hacia el deber ser de lo educativo, el no-lugar hacia el que debemos orientar nuestras prácticas (la utopía) es sólo retórica metafísica en la cual no vale la pena distraerse de la realidad cotidiana: "la palabra *utopía* ya nos produce desánimo" (informe de la ATD Liceo N° 36 IBO, 6 de octubre 2015).

Como se dijo al principio, la ATD -más allá de las propuestas y concreciones que también reseñamos antes- ha tenido un rol de resistencia ante la continuidad de las políticas educativas que han generado el deterioro de la educación pública. Uno de los efectos más graves de estas políticas (que no se restringen al campo educativo) es la desprofesionalización del docente, su abolición como sujeto de las transformaciones que descentralizan la gestión y centralizan las decisiones. Estas líneas de autocrítica tienen como objetivo contribuir a la resistencia frente a esa degradación, por lo cual solicitamos a las ATD que se den un espacio de reflexión sobre el asunto, del que puedan surgir propuestas que tiendan a revertir este proceso de alienación. Desde la Mesa Permanente, desde la ATD nacional, desde cada asamblea liceal es necesario imaginar, construir y proponer herramientas (académicas, administrativas, tecnológicas, jurídicas, etc) que cooperen en la necesaria jerarquización profesional y política de nuestras asambleas.

V- PROPUESTAS DE TRABAJO Y SEGUIMIENTO

- Reivindicar los espacios de ATD tanto liceal como Nacional, a través de la necesaria producción de materiales que funcionen como insumos para la formación y ampliación de los distintos aspectos que inciden en los ámbitos pedagógicos de la tarea docente, realizado por los mismos actores de intervención directa. Ese trabajo dedicado que se demostraba en una amplia biblioteca que hoy día se ve diezmada a unos pocos volúmenes y en donde gurus sujetos al mercado encuentran góndolas vacías que llenan con sus palabras rimbombantes y fríos resultados.
- Continuar el estudio y seguimiento de planes, proyectos y programas que emergen.
- Extender también su trabajo en el diseño del PUNED.

ANEXO 2

VALORACIONES DE LA MESA PERMANENTE DE ATD – CES ACERCA DEL «PROYECTO “FOCUS ON FIRST” 2016»

El presente documento ha sido elaborado por la Mesa Permanente de ATD del CES respetando los lineamientos aprobados por distintas ATDs Nacionales. Su origen responde a una serie de irregularidades que refieren a los procedimientos utilizados por la Comisión de Políticas Lingüísticas del CODICEN y la Inspección de la asignatura Inglés, al elaborar un cambio programático para Primer Año de Ciclo Básico.

El mismo deberá ser refrendado por la próxima Asamblea Nacional Ordinaria que ha de celebrarse en el correr del presente año.

RELATORÍA

- Con fecha 15 de diciembre del año 2015, la Mesa Permanente eleva al CES el Oficio N° 30/2015 solicitando información acerca del trabajo que se realizaba desde la asignatura Inglés en referencia a la reformulación de los programas vigentes. En el mencionado Oficio, la Mesa Permanente de la ATD solicita se esclarezcan las siguientes interrogantes: ¿Sobre qué ciclos se está trabajando? ¿En qué consiste la Reformulación? ¿Cómo está conformada la comisión de trabajo? ¿Cuál será la bibliografía obligatoria? ¿Desde qué momento comenzará a implementarse la Reformulación?

En el citado Oficio se recuerda que, la Ley General de Educación N° 18.437 en su Art. 70 establece: «...*Las Asambleas Técnico Docentes serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente*».

Se señala también, que en nuestra tradición de trabajo, los cambios programáticos en las asignaturas se han realizado siempre con una amplia participación de las Salas Docentes, de los delegados de ATD y eventualmente se ha consultado a expertos en la temática, asegurando con este procedimiento un proceso de discusión amplio, democrático y orientador, respetuoso de la libertad de cátedra.

El día 4 de febrero de 2016, la Mesa Permanente rastrea el Of. 30/2015, constatando que no se ha formado expediente. Por esta razón eleva nuevo oficio

reiterando la solicitud (Oficio N° 5/2016).

- El día 29 de febrero de 2016, la Inspectora Shirley Romano se comunica vía correo electrónico con la Mesa Permanente, solicitando un delegado en representación de ATD para que comience a trabajar en los “programas” de Programas Especiales del CES.

El día 1° de marzo, dos integrantes de la Mesa Permanente concurren al despacho de Inspección de Inglés, son atendidas por la Inspectora Marino quien alega que no tiene conocimiento del tema, ya que quien había trabajado en ello era la Inspectora Romano. Luego de esta conversación se envía un correo a la Inspectora Romano, solicitando una entrevista.

El 2 de marzo la mencionada Inspectora contesta que, debido al nuevo rol que ha asumido en CODICEN, sus horarios no le permiten entrevistarse con la Mesa a la brevedad.

- El día 3 de marzo el Prof. Gabriel Díaz, Coordinador General de la Línea Transversal de Políticas Lingüísticas (ANEP-CODICEN) responde al correo enviado por la Mesa, y hace la solicitud de que se designe un colega de la asignatura Inglés para integrar el Equipo Técnico que trabaja en la elaboración y pilotaje del nuevo programa para 1er. año de Educación Media.

La Mesa Permanente le solicita información sobre el lugar y la frecuencia de las reuniones. La respuesta de Díaz es que la forma de trabajo de la Comisión es “*en línea a través Google Drive*”.

- El día 11 de marzo, finalmente el Prof. Gabriel Díaz envía el Memo N° 02/16 que refiere al «PROYECTO “FOCUS ON FIRST” 2016»³⁶ y la propuesta de *Programa de Inglés Primer Año de Ciclo Básico*.

Frente a la gravedad de lo anteriormente expuesto, la Mesa Permanente de ATD del CES entiende pertinente señalar que: **la ATD no ha participado en ninguna instancia de discusión y elaboración del referido Programa.**

Esta afirmación se fundamenta en que la Mesa Permanente accede al documento ya finalizado y con un cronograma establecido para su aplicación. El Memo de Políticas

³⁶ “El presente documento tiene como meta aportar los lineamientos que compondrán la innovación [del rediseño del programa de Inglés para 1° de C.B.] y comunicar a todas las partes interesadas las líneas de acción estratégica a implementarse” (G. Díaz, Memo N° 02/16).

Lingüísticas fechado el 25 de enero de 2016 y el Programa, fueron recibidos por la Mesa Permanente el 11 de marzo, con las clases ya iniciadas.

Cabe agregar que el acceso a estos documentos, solo ha sido posible luego de las gestiones realizadas por la Mesa Permanente que se han detallado en esta relatoría.

CONSIDERACIONES GENERALES

El Art. 40 de la Ley General de Educación N° 18.437 expresa que: *«El Sistema Nacional de Educación en cualesquiera de sus modalidades contemplará líneas transversales entre las cuales se [encuentra]: (...) [la] educación lingüística...»* (literal E); en el numeral 5 establece como uno de sus cometidos: *«...la formación plurilingüe a través de segundas lenguas y lenguas extranjeras»*. Finalmente afirma que: *«Las autoridades velarán para que estas líneas transversales estén presentes, en la forma que se crea más conveniente, en los diferentes planes y programas.»*

Sin embargo, el procedimiento por el que se instrumenta este cambio programático, entra en contradicción con los artículos 46 y 63 de la misma Ley.

El Art. N° 46 expresa: *«La enseñanza pública estará regida por Consejos Directivos Autónomos de conformidad con la Constitución de la República y la Ley, que en aplicación de su autonomía tendrán la potestad de dictar su normativa respetando la especialización del Ente.»* En el mismo sentido el Art. 63 en su apartado B) señala que uno de los cometidos de los Consejos de la Educación consiste en: *«... Aprobar los planes de estudio y los programas de las asignaturas que ellos incluyan.»*

El cumplimiento de los lineamientos establecidos en la Ley debe hacerse en consonancia con el resto de los artículos que constituyen el cuerpo normativo. El desconocimiento de la autonomía de los desconcentrados a la vez que genera inconsistencia, connota gravedad en lo que refiere a su significado para la tradición de la educación pública. Como expresa Arturo Rodríguez Zorrilla en el cierre de la VIII Asamblea de Profesores Art. 40 (1968):

«...la autonomía de las distintas ramas de la enseñanza constituye una conquista invaluable en el proceso institucional del país en cuanto protege la independencia de los procesos culturales respecto de las pasiones y los cambios accidentales de las luchas políticas, por lo cual ese principio, lejos de ser retaceado, debe ser ampliado y vigorizado. (...) La autonomía es (...) un bien, pues ella permite el estudio técnico de [los] problemas sin apresuramientos que obedezcan a sugerencias del momento...»³⁷

³⁷ El Dr. Arturo Rodríguez Zorrilla lee la "Declaración sobre autonomía" de la III Asamblea de Profesores Art.40 de junio de 1959. (Fuente: La Revista de Fenapes - Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria. Octubre

ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Según Gabriel Díaz, Coordinador General de Políticas Lingüísticas de ANEP-CODICEN en el PROYECTO “FOCUS ON FIRST (2016):

«...a partir de 2016, en el marco de las políticas educativas previstas para el quinquenio, se tratará de fortalecer y habilitar espacios de enlace entre los diversos subsistemas. Al mismo tiempo, se cuenta a partir de este año con insumos y recursos que habilitan el desarrollo de innovaciones tendientes a la consecución del objetivo 'Uruguay Plurilingüe 2030'. (...) Se ha decidido tomar a la cohorte de alumnos que ingresan a Educación Media en 2016, y que en 2019 serán evaluados en lengua materna por medio de las pruebas PISA, como generación foco para la implementación de innovaciones...»

En reiteradas ocasiones la ATD Nacional ha manifestado su rechazo a la evaluación PISA como herramienta que condicione los procesos educativos y determine su direccionamiento. Al respecto, la XXVII ATD Nacional (2010), expresa lo siguiente:

«Si consideramos la educación desde una perspectiva crítica, el proyecto educativo tiene su correlato en la dimensión evaluativa. Ésta, con frecuencia, aparece impregnada de los mecanismos del poder, ya que el propio proceso educativo es un campo de conflicto en interacción dialéctica con la sociedad.

Por lo tanto, todo discurso sobre la evaluación manifiesta las redes de poder presentes desde el aula al Liceo, del Liceo a la Institución y de ésta al proyecto político educativo.

¿De qué concepto de evaluación debería partir nuestro proyecto educativo?

El uso del término “partir” no es arbitrario. La evaluación, lejos de ser una herramienta aplicable solamente al finalizar un proceso, es un componente que debe estar presente en todos los tiempos del mismo. Evaluar es atribuir valor a las cosas. El valorar, la jerarquización de los valores y su esclarecimiento forman parte del núcleo irrenunciable de la actividad libre y consciente del ser humano. Esta es la razón de que reivindicemos la importancia del tema de la evaluación (...).

¿Qué no es evaluar?

En otras instancias nos hemos referido críticamente al marco teórico de filiación positivista, que proponía la neutralidad y objetividad y que entendía la evaluación como acumulación de datos cuantitativos, como sistema de mediciones de función normalizadora y controladora. Hoy debemos dar cuenta, también de la liquidación de aquellos mecanismos que viabilizaron la conformación del Estado moderno. La normalización y el control modernos han dado lugar a la flexibilidad y vaciamiento posmodernos, que han completado el proceso de trivialización de los contenidos educativos y también de la evaluación.

de 2008).

Así se priorizan los resultados sobre los aprendizajes reduciendo al alumno a un número y a los docentes a un engranaje más en la aplicación de pautas de evaluación que no diseñaron.

La prioridad de las cifras se inscribe en una lógica perversa y mercantilista mediante la cual se confunden aprendizajes con número de aprobados. Son estos números vacíos los que en última instancia determinarán la eventual viabilidad y la supervivencia de planes y proyectos financiados por los organismos internacionales de crédito y/o por el propio Estado.»

En el *PROYECTO* (2016), se establece la realización de pruebas semestrales nacionales que durante el año lectivo 2016 serán confeccionadas por Políticas Lingüísticas, en consulta con el Equipo Técnico que desarrolló el Programa de 1ro. de Inglés de Educación Media e Inspecciones. Las pruebas serán enviadas a todo el país y se solicitará a docentes aleatoriamente elegidos que envíen pruebas corregidas para ser moderadas.

Al respecto, la XXXIV ATD Nacional (2014) afirma que:

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

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

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

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

*En la evaluación externa solo la participación directa de los protagonistas podrá dar fiabilidad y validez a la lectura de los signos, a su metalectura posterior y a su utilización para el cambio”.*³⁸

Dado que este sistema de evaluación se implementa en forma vertical y sin el debate y consecuente participación de los protagonistas (...), [quienes] implementan esta plataforma de evaluación también desconocen, como ya se ha dicho frente a otros proyectos o programas,

³⁸ Santos Guerra, Miguel (1996). “Evaluación Educativa-Tomo I”. Colección Respuestas Educativas.

que la reflexión es parte de toda práctica docente.

La estandarización generalizada a todos los centros educativos, sin tomar en cuenta los contextos, lleva a una suerte de comparación inútil (...), [solo] permite ver los resultados de los grupos en forma ajena a la dinámica de clase, ajena a los vínculos humanos propios de la tarea educativa ...»

Prueba de lo anteriormente expresado por la ATD en 2014, es la lectura de los datos que se hacen en el *PROYECTO* (2016), que fueron obtenidos mediante la *Evaluación Adaptativa* (2015) realizada en línea a través de la plataforma, dirigida a los escolares de 4° a 6° año que accedieron a inglés en modalidad presencial (Programa del Departamento de Segundas Lenguas) o por videoconferencia (Programa Ceibal en Inglés). El citado documento destaca la expansión de la enseñanza de Inglés a nivel de Educación Primaria en el último quinquenio: «*cerca del 73% de los alumnos que ingresan a Educación Media en 2016 cuentan ya con algún conocimiento de Inglés*».

En esta lectura no resulta relevante que el 27% de los escolares de escuelas urbanas no tienen acceso a inglés como segunda lengua, la disparidad del aprendizaje en sus modalidades presencial y por videoconferencia, el acceso de los escolares del medio rural al aprendizaje de esta segunda lengua, entre otros aspectos.

Si bien el nuevo programa, afirma que no violenta la libertad de cátedra, esta modalidad de evaluación condiciona el trabajo docente a la adopción de la visión U.M.I. en sus dos primeras formas (U y M),³⁹ o la adopción de “cuadernos orientadores” que contarán “*con todos los materiales y una guía paso a paso para aquellos docentes que quieran hacer uso exclusivo de este recurso*” (*PROYECTO*, 2016).

De esta manera, solapadamente se obliga al docente a utilizar los insumos y apoyos producidos por el Equipo Técnico, desconociendo su experticia y transformándolo en un mero aplicador de recetas que prescinde de visión pedagógica crítica.

BIBLIOGRAFÍA PARA ESTUDIANTES

En relación a la bibliografía para estudiantes, el programa recomienda la utilización de un

³⁹ “**U** – El docente puede querer *Utilizar* los insumos y apoyos que le ofreceremos tal y como fueron confeccionados por colegas que cuentan con vasta experiencia en estrategias de diferenciación y acomodación curricular.

M – El docente puede tomar los insumos y apoyos ofrecidos como *Modelo* para desarrollar sus propios insumos y recursos siguiendo la organización interna de los insumos y apoyos, los cuales actuarían como plantilla para el desarrollo de versiones más contextualizadas.

I – El docente puede tomar los insumos y apoyos ofrecidos como fuente de *Inspiración* para el desarrollo de insumos y apoyos propios que se adecuen mejor a la realidad de sus alumnos” (*PROYECTO “FOCUS ON FIRST*, 2016).

único libro de la compañía multinacional británica Pearson,⁴⁰ que incluye un recurso tecnológico (código de barras) que permite solamente la utilización individual. Dado que el sistema no proporciona este recurso, el mismo debe ser adquirido por las familias a un costo significativo. Esta situación violenta el principio de gratuidad consagrado en la Constitución de la República, condición necesaria para el ejercicio del derecho a la educación.

En el Art. 71 de la Constitución se establece: *«Declárase de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y de la educación física; la creación de becas de perfeccionamiento y especialización cultural, científica y obrera, y el establecimiento de bibliotecas populares...»*

En concordancia con este principio, la Ley General de Educación en su Art. 19 determina que: *«...El Estado proveerá los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación y el cumplimiento de lo establecido en la presente ley.»*

CURSOS DE CAPACITACIÓN

En cuanto a los cursos para docentes, la ATD ha sostenido la necesidad de posgrados, en oposición a la idea de capacitación; en el entendido de que, un docente solvente y formado como profesional tiene respuestas adecuadas para todas las demandas del aula.

La capacitación es un entrenamiento guiado sobre un tipo de casos y no permite la decisión profesional que siempre resulta más acertada que la “receta”.

En cuanto a los términos de la didáctica la posición crítica separa el concepto de enseñanza del concepto de aprendizaje. Los docentes profesionales son capaces de manejar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza en cuanto a los aprendizajes que ellas provocan.

Con respecto a esta situación la ATD ha dicho:

«...Las nuevas concepciones han sustituido los conceptos de profesor, maestro, y maestro técnico, por el de docente-educador, quitando la referencia a la especificidad para la cual se formaron aquellos [...]. Abogamos por la defensa de nuestra profesionalidad como actores de la educación de forma crítica y transformadora de la realidad social. Si no desarrollamos una praxis educativa liberadora, seguiremos perpetuando concepciones reproductivistas» (XXXII ATD Nacional, 2013).

⁴⁰ Aravanis, R. and Barraclough, C. (2014). *Gold Experience A1. Students'Book*. Harlow: Pearson.

La XXXIV ATD Nacional (2014) se pronunció con respecto a qué es lo que se pretende con la formación de un docente: *«...Las actuales políticas educativas promueven un docente profesional técnico, competitivo, de alto rendimiento, aplicador de didactismos; eliminando la posibilidad de que el profesor se forme desde la autonomía como crítico y transformador.»*

La Asamblea tiene posición pedagógica sobre el profesor como intelectual crítico en el sentido en que se expresa Giroux (1990), mientras que los roles de las tutorías y del monitor académico están en contra de la posición de la pedagogía crítica:

«...el llamamiento actual al cambio educativo representa al mismo tiempo una medida realmente desconocida hasta hora en la historia... la amenaza está representada por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer un liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud (...), por ignorar el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula» (Giroux, 1990).

SOBRE POLÍTICAS DE GÉNERO

En cuanto a las políticas transversales establecidas en la Ley de Presupuesto, destacamos las políticas de género, dada la trascendencia que ocupa en la agenda institucional y en el enfoque de Derechos Humanos.

Si bien el *Programa de Inglés* y el *PROYECTO* (2016) sostienen que responden a las políticas de género como lineamiento emanado del Órgano Rector, advertimos que lo que hace es incorporar algunas herramientas tendientes a lograr una convivencia respetuosa de la diversidad de los estudiantes:

«La naturaleza temática de los contenidos programáticos, así como el sustento teórico sobre el cual se construyen las prácticas de aula apuntan a potenciar la construcción de la identidad individual de cada alumno en un ámbito social que sea plural, tolerante, valorador de la diversidad y que fomente el respeto la convivencia armónica de variadas perspectivas dentro del aula. Todo esto se ve reforzado por la perspectiva subyacente que apunta a la atención a la

diversidad a través de la propuesta de diferenciación de contenidos, procesos o productos. Está propuesta coadyuva a la integración, y no solamente inclusión, de variadas perspectivas» (Programa de Inglés; PROYECTO... 2016).

La actual Ley de Presupuesto da cumplimiento al Decreto 184/07 que transversaliza la perspectiva de género entendiéndola como:

«un abordaje teórico y metodológico que permite reconocer y analizar identidades, perspectivas y relaciones sociales, especialmente las relaciones de poder, que se dan entre los sexos. (...) La transversalización de la perspectiva de género implica abordar los ejes de debate en los que se refleja la desigualdad y que pueden ser cambiados mediante la política pública...»

El Decreto establece como uno de sus principales objetivos: *«Democratizar las relaciones de género en el espacio público y privado...»*

En esta misma línea, el *Proyecto de Presupuesto* de ANEP pone énfasis en la igualdad de género además de entender la transversalidad como la incorporación de este enfoque en todo el proceso educativo: *«La transversalidad de género implica la organización, mejora, desarrollo y evaluación de las políticas educativas, de modo que la promoción de la igualdad se incorpore en todos sus planes, proyectos, niveles y etapas ...»* y entiende como uno de sus objetivos: *«Promover la igualdad de género en todo el Sistema Educativo Nacional en las dimensiones pedagógica-didáctica, organizacional, de recursos humanos y financieros, para disminuir las múltiples inequidades que impiden el pleno desarrollo de las personas.»*⁴¹

La transversalización de género debe ser aplicada en cada paso del proceso del desarrollo de una política, en todas las áreas relevantes y en todos los niveles sectoriales, involucrando a todos los actores. Según Lombardo (2003), constituye una estrategia cuya *«ventaja principal es que la perspectiva de género se puede incorporar en la agenda política dominante y extenderse así a todos los ámbitos políticos»*, pero advierte el riesgo de una interpretación conceptual errónea. En ese caso la perspectiva de género se diluye a nivel institucional produciéndose una evasión de responsabilidades.

Por último, con respecto a lo mencionado en el Programa de Inglés, página 6: *«...Se han realizado esfuerzos para que tanto los contenidos como los procedimientos atiendan a la realidad de la conformación de una identidad de género en adolescentes, y que abogue por la equidad»*, la ATD señala lo siguiente.

⁴¹ ANEP. Proyecto de Presupuesto, Tomo I, p. 264.

Advertimos que esta afirmación resulta confusa y puede llevar a equívocos, si lo que se pretende señalar es el tratamiento de la categoría “género” desde la asignatura, debe tenerse en cuenta que este es una construcción que se da en un ambiente sociocultural determinado y por tanto atravesado por las normas de género vigentes, donde el lenguaje juega un rol determinante (Butler, 2007; Foucault, 1990). Hablar de «*conformación de una identidad de género en adolescentes*» conlleva el peligro de caer en esencialismos suficientemente superados desde los ámbitos académicos.⁴²

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto. Período 2015-2019*. Tomo I: Exposición de Motivos.
- ANEP-CES. XXVII ATD Nacional Ordinaria (2010), Paso Severino (Florida). Disponible en:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/asambleastecdoc/libroatdxxvii-marzo2010.pdf>
- ANEP-CES. XXXII ATD Nacional Ordinaria (2013), Balneario Solís (Maldonado). Disponible en:
<http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/asambleastecdoc/2013/libroxxxiiatdnacional.pdf>
- ANEP-CES. XXXIV ATD Nacional Ordinaria (2014), Piriápolis (Maldonado). Disponible en:
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=10197:libro-xxxiv-atd-nacional-2014&catid=34:atd&Itemid=353
- ANEP-CODICEN-CES-CETP (Marzo 2016). *Programa de Inglés Primer Año de Ciclo Básico*.
- ANEP-CEIP-PLAN CEIBAL. *Evaluación Adaptativa de Inglés en el sistema educativo uruguayo, 2015. Resumen ejecutivo*. Disponible en:
<http://www.ceibal.edu.uy/Documents/EVALUACION%20ADAPTATIVA%20INGLES%202015%20-%20RESUMEN%20EJECUTIVO.pdf>
- Bruner, J. (1977). *La educación puerta de la cultura*. Visor: Madrid.

⁴² Judith Butler (1999) afirma que la “identidad de género” es una ficción regulativa, por lo que entiende conveniente hablar de “expresión de género” dado que hace referencia a las maneras en que un cuerpo expresa sus significaciones siempre en devenir.

- Butler, J. (1999). "Sujetos de sexo / Género / Deseo". En: Carbonell, N. y Torras M. (comps). *Feminismos Literarios*. Madrid: Arco/ Libros. Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1990). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad del saber*. 2da. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H: (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Lombardo, E. (2003). "El mainstreaming. La aplicación de la transversalidad en la Unión Europea"; en *Aequalitas. Revista Jurídica de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*, 13.
- *PROYECTO FOCUS ON FIRST*. (2016). En: Gabriel Díaz Maggioli, (Políticas Lingüísticas, ANEP-CODICEN), Memo N° 02/16 (comunicación personal, 11 de marzo, 2016).
- URUGUAY. (1967) Constitución de la República. Con las modificaciones plebiscitadas el 26/11/89, el 26/11/94, el 8/12/96 y el 31/10/04. Poder Legislativo. Disponible en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- URUGUAY. (28 mayo 2007). Decreto 184/07. Poder Ejecutivo. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/184-2007>
- URUGUAY. (12 diciembre 2008). Ley N° 18.737. Ley General de Educación. Poder Legislativo. Disponible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

ANEXO 3

Comisión Extraordinaria de ATD - CES*

Análisis de propuesta para el Programa de Inglés de Primer Año de Ciclo Básico

Introducción

A pesar de que no sea el cometido central de esta Comisión, y haciendo nuestras las **Valoraciones de la Mesa Permanente de ATD – CES acerca del «Proyecto “Focus on First” 2016»**, nos interesaría señalar algunos aspectos generales del marco en el que surge el Programa de Primer Año de Ciclo Básico que analizaremos sucintamente a continuación, luego de haber incorporado también a nuestra reflexión las lecturas del Capítulo 5 del Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 (Tomo I – Exposición de Motivos) de la ANEP y el documento emanado de Coordinación de Políticas Lingüísticas fechado el 25 de enero de 2016 y recibido por la Mesa Permanente -según Relatoría del documento **Valoraciones...**- el 11 de marzo del corriente, que tiene como “Referencia” el “Proyecto ‘Focus on First 2016’” (se adjuntan los mismos).

De allí se desprende que, dicho Programa, comienza una serie de reformas tendientes a la consecución de objetivos tales como obtener un “Uruguay Plurilingüe 2030”, el generar una “cohorte”, una “generación foco”, preparada para la evaluación PISA 2019, y el tender a la obtención de un “bilingüismo balanceado”⁴³ para esas fechas como objetivo de la ANEP.

Si bien -como decíamos- no corresponde a la centralidad de nuestra tarea, nos parece de orden manifestar nuestro rechazo a considerar la evaluación PISA como un norte que guíe nuestras acciones en Educación y que toda una generación de estudiantes esté preparada en función de dicha prueba.

Por otra parte, y asumiendo que haya existido una sesuda, profunda y amplia discusión que haya determinado el objetivo de un “Uruguay plurilingüe 2030” y la necesidad de llevar a nuestro país a la concreción de un “bilingüismo balanceado”, nos corresponde preguntarnos cuántos y qué actores fueron consultados al respecto para definir un

⁴³ Conceptos que se mencionan en el documento *Proyecto “Focus on First 2016”*, Coordinación Políticas Lingüísticas, ANEP-CODICEN, 25 de enero de 2016, p.1.

lineamiento nacional tan trascendente que, al menos en los documentos manejados, no establece su finalidad ulterior. La Ley General de Educación N°18.437 si bien menciona la “formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras”⁴⁴ como un “propósito” a perseguir en la educación lingüística como línea transversal del Sistema Nacional de Educación, en ningún momento data el momento en que se lo pretende alcanzar, y menos aún refiere a la noción de “bilingüismo balanceado”.

Quizá sería saludable profundizar la discusión al respecto. ¿Por qué pensar en un dominio similar o equivalente en la lengua materna y en una lengua extranjera? ¿Similar o equivalente, parece una medida apropiada y deseable para el Uruguay? ¿Desde qué punto de vista? ¿Con qué finalidad? Asumiendo que fuera una política de Estado en la que todos los actores sociales estuvieran de acuerdo, ¿existen las condiciones -de todo orden- para llevarla adelante?

Teniendo en cuenta estos lineamientos y objetivos planteados, esa mirada 2030 que se resalta, la asunción de que los niños recibirán la base necesaria de Inglés ya desde la escuela, el Programa que se propone podría entenderse y quizá se correspondería con esa premisa que establece que “dadas las condiciones adecuadas, todos los alumnos pueden aprender”⁴⁵ Sin embargo, si tomáramos en cuenta la realidad actual, las condiciones con las que afrontamos la tarea educativa profesores y alumnos de todo el país, la situación económica imperante y su perspectiva, y la serie de cambios necesarios para implementar todas las modificaciones propuestas -que el propio Programa señala y prevé-, el mismo asoma, tanto en contenidos como en metas, desproporcionado y excedido. Incluso, en este momento, si se pensara en evaluar a los docentes en función de los requerimientos del nuevo Programa, esto resultaría inapropiado y poco viable.

En otro orden de cosas, es imperioso informar al cuerpo docente sobre las irregularidades que refieren a los procedimientos utilizados por la Comisión de Políticas Lingüísticas del CODICEN y la Inspección de la Asignatura al elaborar este cambio programático.

En el mismo sentido, no es de extrañar el avasallamiento del CODICEN de la ANEP respecto de la autonomía del CES, como muy bien expresan nuestros compañeros de la Mesa Permanente de ATD en las páginas 3 y 4 del documento que antecede al de esta Comisión Extraordinaria.

⁴⁴ *Ley General de Educación. Ley N°18.437*, Ministerio de Educación y Cultura, República Oriental del Uruguay, Montevideo, IMPO, 2009, Art.40, p.20.

⁴⁵ *Programa de Inglés. Primer Año de Ciclo Básico*. ANEP, CODICEN, CES, CETP, marzo 2016, p.3.

Encontrarnos ya con un Cronograma de Implementación del Proyecto “Focus on First 2016”, con definición precisa de actividades para todos los meses del año en curso, con un Foro de Lenguas que ya anticipa ponencias sobre la experiencia docente en el desarrollo de este nuevo Programa, con un nuevo libro de texto presentado a los profesores en la segunda quincena de febrero para comenzar su utilización en marzo... cuando aún no se habían cumplido con las instancias formales para que todo ello pudiera ponerse en funcionamiento, nos resulta, como menos, una falta de consideración a la Asamblea Técnico Docente como órgano, y a los profesores en general como profesionales de la Educación.

Resulta inverosímil también que Inspección de Inglés, en respuesta del 26 de febrero de 2016 al Oficio N° 30/15 elaborado por la Mesa, declare no tener conocimiento sobre el nuevo Programa de Inglés para Primer Año de Ciclo Básico y niegue que se solicite nueva bibliografía para los cursos 2016, cuando en todas las Salas docentes organizadas en el mismo mes de febrero se recomendaba el uso del nuevo libro de curso y se contaba con la presencia de representantes de Editorial Pearson.

Aún más, cuando en Acta 69 resol. 30 exp. 3/14011/15 del 29 de diciembre de 2015 el CES resuelve: “Tomar conocimiento y aprobar el cambio en la bibliografía de la Asignatura Inglés del Ciclo Básico, propuestas por la Inspección de la Asignatura”.

Por último, es de orden señalar que este es un documento no acabado, que expone la mirada de un grupo de docentes de la Asignatura sobre los materiales alcanzados, a la luz de las resoluciones de la ATD. Entendemos debe ser colectivizado en la primera ATD liceal del presente año lectivo para recibir los aportes del profesorado nacional y sumarlos a los materiales a considerar en la ATD Nacional Ordinaria.

Acerca de la fundamentación del Programa

Si bien, en teoría, comienza a hacerse efectiva esa “universalización” de la que se hace mención en el Programa, sería deseable evaluar los resultados y el impacto que la misma genere en Educación Primaria antes de dar por sentado que todos los alumnos que lleguen a Primer Año de Ciclo Básico contarán con los conocimientos básicos necesarios para poder afrontar un curso como el que aquí se plantea; y que dichas evaluaciones pudieran ponerse en conocimiento del conjunto de los profesores del país, y específicamente, de los profesores de Inglés, previo a la puesta en marcha de la

modificación que en ella se basa. Más aún, tomando en consideración que, entre otras cosas, esto devendría en una división de los alumnos en dos derroteros (*strands*) diferentes durante el curso.

Además, más allá de los conocimientos previos en el idioma con que puedan llegar los alumnos a Primer Año, debemos tener presente que a esa edad (12 años) están en la transición del pensamiento concreto al abstracto, por lo que consideramos ambiciosos algunos contenidos a desarrollar así como algunos criterios de desempeño confeccionados. No queda evidenciado, de este modo, que estemos respondiendo “a las necesidades de los alumnos”⁴⁶, al menos en las actuales circunstancias.

Acerca de los lineamientos pedagógicos y didácticos de la propuesta

Esta propuesta, “que busca revertir situaciones de injusticia en lo relativo al acceso al conocimiento”⁴⁷, recomienda la utilización de un libro de texto que el Consejo de Educación Secundaria no proporciona y que debería ser costeadado por el estudiante. Esto entraría en franca contradicción con el postulado anteriormente señalado en el documento, atentando además contra uno de los principios básicos de nuestra Educación Pública Estatal, como lo es la gratuidad.

Como ya dijimos, también se expresa como premisa fundamental que “dadas las condiciones adecuadas, todos los alumnos pueden aprender”, por lo que cabe hacer precisiones en torno a qué se entiende por condiciones adecuadas:

Un aspecto reivindicado históricamente por la ATD refiere al número deseable de estudiantes en un aula. Considerando este nuevo discurso instalado en Educación, que pretende “personalizar las oportunidades de aprendizaje”, la superpoblación en los grupos parece ser un primer obstáculo a resolver.

En este análisis tampoco podemos prescindir de las condiciones materiales en que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a saber: salones, mobiliario, recursos didácticos -reproductores de audio, televisores y/o cañones, la propia conectividad, etc.-.

Desde un paradigma de corte sociocultural, esto no debería dejar de considerarse en ningún caso. Sin embargo, todo parece indicar que una vez más la tarea recae fundamentalmente en el docente, requiriendo “inversiones significativas de tiempo y

⁴⁶ Proyecto “Focus on First 2016”, op.cit. p.1.

⁴⁷ Ibid., p.3.

esfuerzo”⁴⁸, y muchas veces materiales.

Acerca de las características del nuevo programa

Una de las primeras cuestiones a destacar del “nuevo programa” -como se lo denomina en el propio documento- es el pasaje de cinco unidades temáticas integradoras (en dos de las cuales no se explicita específicamente su contenido, y una de ellas puede ser negociada con los alumnos), a siete módulos temáticos preestablecidos. Tres de ellos serían novedosos en relación a las unidades que están siendo utilizadas actualmente como parte de la Reformulación 2006. A saber: “Animals” (módulo 4), “Fantastic Food” (módulo 5) y “Teen Media” (módulo 6).

Como ya lo hemos expresado, esto deviene en un incremento importante de los contenidos y metas a alcanzar; partiendo de una premisa, a su vez, que consideramos errónea: la que establece los conocimientos previos con que los estudiantes de Primer Año de Ciclo Básico llegarían a la etapa liceal.

En otro orden de cosas, en cuanto a los apoyos al docente que se enuncian en el Programa y de los que se dice “buscan respetar la experticia individual de cada docente e intentan no violentar la libertad de cátedra característica del Sistema Educativo Uruguayo”⁴⁹, parecen no condecir con ciertos planteamientos establecidos en el propio Programa de Primer Año de Ciclo Básico de lo que se espera de los profesores, a saber: “será necesario que se cubran todas las metas de aprendizaje a lo largo del año”⁵⁰.

Del mismo modo, la propuesta del punto “Tarea de Evaluación de Desempeño Integrada” muestra al profesor como un mero aplicador de los “materiales necesarios” para llevar a cabo todas las evaluaciones previstas. Asumimos que esto está en estrecha relación con el seguimiento en línea que se prevé para las trayectorias académicas de los alumnos y los “Mapas de Progreso” a que se refieren los documentos. En este sentido, nos preocupa el enfoque cuantitativo de este proceso que llevará a la “validación” de las metas de aprendizaje propuestas. Nos inquieta sobremanera quién o de qué modo realizará la evaluación cualitativa de las mismas.

Al finalizar cada módulo, se prevén entre tres y cuatro sesiones de evaluación de progreso. Más allá que el Programa se refiera a los tiempos como “duraciones sugeridas”,

⁴⁸ Ibid., p.3.

⁴⁹ Ibid., p.3.

⁵⁰ *Programa de Inglés. Primer Año de Ciclo Básico*, op.cit., p.4.

no se contabilizan sesiones de clase destinadas, por ejemplo, a la devolución -tan necesaria- del profesor a los alumnos respecto a sus trabajos. Tampoco aparecen contemplados tiempos áulicos imprescindibles que demandan momentos mucho mayores a los previstos en el Programa: la mayoría de nuestros estudiantes de Primer Año nunca han expuesto, ni se han expuesto, a presentaciones orales -interactivas o expositivas-, por lo que, muchas veces, estas demandan el motivarlos especialmente para afrontar la tarea, alentarlos, aplacar sus nervios, colaborar con ellos en las apoyaturas visuales -posters, power points, vídeos-, etc.

Acerca de los módulos

Módulo 1

Se espera que los estudiantes puedan (CAN DO) deletrear y hacer descripciones físicas; sin embargo las páginas indicadas del libro de texto para este módulo (6, 7, 8, 9 de GOLD Experience A1) no proveen de vocabulario ni de actividades a las que exponer a los estudiantes relativo a números -1 a 100-, letras A a Z, nacionalidades o adjetivos, recomendadas además en lista de vocabulario a enseñar.

Módulo 2

Debería recomendar páginas 10, 13, 18, 20, 21 y 26, si bien sugiere que pueden usarse otras además de las explícitamente recomendadas 11, 16, 17, 19 y 25. Aún así, no están previstos el vocabulario o las oportunidades de exposición de los alumnos respecto a números de 100 a 1000, ropa y adjetivos para describir la personalidad.

Entendemos que entre los requerimientos de lo que los alumnos pueden hacer (CAN DO) es muy ambicioso que puedan hablar describiendo y adjetivando su ropa (descripción que se espera “Él está vistiendo un hermoso buzo azul”); así como describir tan críticamente las personalidades propias o de otros (amable, generoso, egoísta, perezoso, optimista, ambientalista, despreocupado, etc.).

Módulo 3

“Mi familia” es un tema muy vasto para el que se sugiere destinar entre 10 y 14 clases y para el que se recomienda únicamente la página 6 del libro de clase (GOLD Experience A1). Vuelve a insistirse con actividades que se espera que los estudiantes puedan desarrollar (CAN DO) sin que se cuente hasta el momento del módulo 3 con vocabulario,

u oportunidades de exposición al vocabulario, relativo a ocupaciones, adjetivos para descripciones físicas o descripciones de la personalidad de los miembros de la familia.

Ya que la diagramación del programa pretende ser tan detallada, debería recomendar otras páginas o sugerir a los profesores que puedan buscar otras (como lo hace para el módulo 2).

Módulo 4

En lista de vocabulario se espera se trabaje sobre términos relativos al medioambiente, con los que **no** se cuentan en libro de texto y donde además, las actividades planteadas en el libro, tampoco lo requieren. En el mismo sentido, entre las actividades sugeridas para las evaluaciones de desempeño integradas, se recomienda categorizaciones no trabajadas previamente.

Módulo 5

“Comida fantástica” es un tema muy extenso para el que se sugiere destinar entre 12 y 14 clases, con criterios de desempeño minucioso y para el que **no** se recomienda lección específica alguna. Este hecho, que parece permitir al profesorado ejercer su derecho de libertad de cátedra, colide con el espíritu de la diagramación del programa que pretende ser tan detallado.

Hallamos extraño de que se utilice el título “Comida Fantástica”, el mismo que corresponde a la lección 6 del libro GOLD Experience A1, páginas 54 a 61 y que no se recomiende su uso.

Esto nos llama poderosamente la atención. Parecería que este módulo se pensó a partir del libro y no viceversa, como correspondería. Si a ello agregamos el desbalance encontrado en la cantidad de páginas sugeridas para ciertos módulos, que no conciben con la importancia de la unidad tratada, la idea se refuerza.

Módulo 6

Las páginas sugeridas: 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 19, 20, 21 del libro de curso GOLD Experience A1 no cuentan con el vocabulario ni con actividades que expongan a los estudiantes a adquirir los objetivos de aprendizaje que se establecen, como distinguir medios de comunicación o expresar preferencias entre categorías que no se presentan

(estilos musicales, redes sociales, televisión). Las páginas 19, 20 y 21 parecen ni siquiera corresponder al módulo, ya que quizá podrían vincularse de mejor manera al módulo 2.

Nos parece ambicioso que un alumno de 1er. Año pueda comparar y contrastar artistas, deportistas y géneros como se indica entre los criterios de desempeño (CAN DO). Más allá de los conocimientos previos en el idioma que puedan tener, debemos tomar en cuenta que a esa edad (12 años) están en la transición del pensamiento concreto al abstracto.

Módulo 7

Las páginas sugeridas de la unidad 4 del libro de curso GOLD Experience A1 no cuentan con el vocabulario para que los estudiantes adquieran los términos relativos a tipos de ciudades que se establecen como: popular, poblada, antigua, etc.

Por último, la política lingüística es una de las políticas educativas previstas por la ANEP y atraviesa todo el sistema educativo; por lo previsto en los documentos, el incremento presupuestal para implementar todas estas transformaciones parecería importante. En una implementación masiva, nos preguntamos si sucederá lo que en otras oportunidades, con planes pilotos que contaban con recursos importantes y a la hora de su extensión a todo el subsistema, éstos ya resultaban insuficientes e iban en detrimento de la propia propuesta original. Como profesionales de la educación no queremos que se apele constantemente al voluntarismo del profesorado. Que no se malinterprete esto con un reclamo salarial, si bien el pago justo al trabajo es un elemento de dignificación del ser humano, lo que estamos diciendo aquí es que necesitamos de todos los recursos materiales necesarios y un número de alumnos que permita atender los procesos individuales de cada uno. No olvidemos que nuestros alumnos son nuestro objetivo y centro de acción.

* Integrantes de la Comisión Extraordinaria:

Profa. Marcela Da Col, Profa. Sandra Torres, Prof. Andrés Vartabedian

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE PRESUPUESTO

INTEGRANTES:

Presidente: González, Nelson (Tacuarembó)

Secretarios: Maurenente, Mónica (Maldonado)

Martínez, Holt (Tacuarembó)

Damico, Carlos (Paysandú)

Morel, Adriana (Colonia)

Hellbusch, Gustavo (Colonia)

Weigle, Nathalia (Maldonado)

Merki, Carlos (Colonia)

Zipitría, Martha (Maldonado)

VOTACIÓN EN GENERAL

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	73	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	197,4	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

RÉGIMEN DE TRABAJO

- Se realiza elección de Presidente y Secretarios de la Comisión.
- Se da lectura al informe de la Comisión Permanente.
- Se pone en conocimiento por parte de los integrantes de la Comisión Permanente de todas las acciones y líneas de trabajo implementadas durante el 2015.
- Se resuelve que el cuerpo del informe contenga los siguientes puntos:
 - Introducción
 - Renuncia fiscal a la educación privada Participación público-privada
 - Relevamiento y análisis de datos de la Encuesta a los centros educativos (abril-mayo 2015).

- Valoraciones
- Propuestas

1.- INTRODUCCIÓN

La situación económica del Uruguay puede verse caracterizada, a grandes rasgos, en el documento “*Uruguay en su laberinto: la inserción económica internacional en disputa*” en el cual se expone que:

El contexto internacional se encuentra en un punto de inflexión. La crisis de la economía mundial se traslada aceleradamente a los países periféricos; los teóricos del desacople que sostuvieron que la crisis del norte no se trasladaría al sur se equivocaron. Complementariamente se revaloriza el valor del dólar y su papel como principal moneda internacional mientras pierden peso las monedas que se plantearon como alternativas y se deprecian las monedas de los países periféricos (Red de economistas de izquierda, 2016).

Esta caracterización de la crisis del capitalismo lleva a que

...para enfrentar esa tendencia a la baja de la tasa de ganancia, el neoliberalismo propone en los períodos de crisis aumentar la plusvalía, sea por la disminución salarial directa, sea a través de 'podas' al 'salario social' (salud, educación, vivienda, etc.), subsidios a las patronales, abaratamiento de las materias primas, etc. (Julio A. Louis, 2015).

Este escenario no responde, en particular, a un estado de situación actual, sino que, históricamente, las posturas económicas dominantes ante las diferentes crisis han derivado, indefectiblemente, en recortes presupuestales tanto en salud como en educación. Cabe repasar, en la crisis del 2002, las políticas impositivas y el ajuste a la baja de los rubros antes mencionados como para tener una muestra más que elocuente de ello.

Esto genera al menos dos escenarios posibles y contrapuestos: integración para la dependencia o integración liberadora (Julio A. Louis, 2015).

En tal sentido, citamos nuevamente el artículo de la REDIU donde se expresa:

La consideración de cuál es y cuál debería ser la inserción internacional del Uruguay exige formularse algunas interrogantes vitales, como las siguientes: ¿Inserción para quién? ¿Para los sectores privilegiados de la sociedad? ¿Para que los capitales, sean nacionales o transnacionales, puedan moverse libremente, generando la concentración de la riqueza y su contracara, la exclusión social? ¿O, por el contrario, para avanzar en el desarrollo productivo

con justicia social y profundización democrática? ¿Inserción soberana o subordinada?

Y la pregunta principal: ¿Alguna de las políticas de inserción internacional al alcance del gobierno uruguayo permite salir del laberinto con una solución positiva para los intereses de la clase trabajadora y sus aliados? (Red de economistas de izquierda, 2016).

En este contexto es donde se juega el futuro de la educación, que condiciona directamente al país y coloca al gobierno en la situación de decidir qué políticas presupuestales llevar adelante. Desde 2005, en los momentos de crecimiento económico, el gobierno incrementó la inversión en el área educativa. Pese a esto, y según lo señala Messina, citando a Azar y Fleitas, si se compara el gasto en educación y salud de Uruguay con el de Argentina, Brasil, Chile, España, Italia, Canadá y Nueva Zelanda en el período 1900-2000, encontraremos que Uruguay fue el que menos incrementó su gasto en educación y salud conforme aumentó su riqueza.

Salirse del conformismo implica también contextualizar las comparaciones históricas. Uruguay ha mejorado su presupuesto en estos rubros, pero en educación, (...) sigue estando por debajo de estos países en la prioridad macroeconómica del gasto. Incluso seguimos estando en el 50 por ciento de los países del mundo que menos invierten en educación. Garantizar un porcentaje del Pbi de forma sostenida es condición necesaria para revertir dicho fenómeno (Messina, Pablo, 2015).

En la XXXV ATD la comisión de Presupuesto en el ítem Propuestas, inciso 1 se expresa:

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.). (XXXV Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Educación Secundaria, 2015:55).

La propuesta del gobierno es incrementar el presupuesto actual en aproximadamente 0,25% por año, en el período 2015-2020. Si nos remitimos al análisis realizado por Fernández Val, la ANEP, UdelaR más UTEC hoy llega a un 3,85% del PBI. Con los incrementos anuales proyectados, no se llegará al 6% al final del quinquenio. En 2016 este incremento debió ser de 1500 millones de pesos tal como fue votado en el Presupuesto Nacional de carácter bianual, los cuales el Poder Ejecutivo propuso recortar en la Rendición de Cuentas tratada recientemente. El Parlamento logró hasta hoy reasignar 850 millones de pesos en su mayor parte destinados a UdelaR y la Universidad

Tecnológica (UTEC) y en menor medida a la ANEP.

Además el Poder Ejecutivo y el Parlamento acordaron establecer una comisión que estudie la manera de financiar los 650 millones de pesos restantes, para lo cual se manejan dos cambios tributarios:

- a) IVA total a los juegos de azar
- b) Aumento del impuesto al patrimonio

Estos aumentos tributarios deben hacerse por fuera del presupuesto, a través de una ley. La misma debe establecer claramente que lo recaudado se destine exclusivamente a educación.

La Ley Presupuestal hace eco del discurso que la educación no ha tenido resultados acordes a los aumentos que se le otorgaron, estructurándose en programas con metas definidas, en relación a lo que ocurre en el mundo empresarial para estimular el aumento de la productividad.

«Numerosos autores e investigaciones han demostrado los efectos nefastos de este modelo sobre la educación y la labor docente, que se ve distorsionada y reducida al entrenamiento para la aprobación de las pruebas de medición (“enseñar para salvar”)». (Messina, Pablo, 2015).

Si pensamos esta lógica presupuestal para la problemática del abandono y observamos datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (2013) y del Anuario Estadístico del MEC, podemos ver que:

a) 35% de los jóvenes que abandonan la Educación Media, lo hacen porque comienzan a trabajar;

b) 71,7% de los jóvenes entre 21 y 22 años, del 20% más rico culminó la educación media superior, mientras que para el 20% más pobre, este porcentaje se reduce a 11%.

Por lo tanto, presupuestar a destajo, en la lógica incentivos-resultados, es contraproducente para la educación pública, que trabaja con la mayor parte de los estudiantes que provienen de los contextos socio-económicos más vulnerados.

2.- RENUNCIA FISCAL A LA RECAUDACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIVADA

Reordenada entre el período de gobierno 2005-2010 y potenciada en el período 2010-2015, la “ley de mecenazgo” favoreció el surgimiento de instituciones “públicas” de gestión privada, que vinieron a sumarse al emprendimiento “pionero” de esta modalidad: el Liceo Jubilar Juan Pablo II, que funciona desde 2002 en la zona de Casavalle, en Montevideo. En 2013 nació el Liceo Impulso, que también se ubica en el barrio Casavalle, pero es laico. Otro centro educativo privado y gratuito nacido en 2013 es el Liceo Católico del Cerro, otra iniciativa de la Arquidiócesis de Montevideo. En 2014 un cuarto centro abrió sus puertas: el Liceo Providencia, próximo al barrio Casabó. En 2015 se inauguró en Paysandú el Liceo Francisco, inspirado en el Liceo Jubilar. En 2016 abrieron dos nuevos centros público-privados: uno en el barrio Puntas de Manga de Montevideo: el Liceo Espigas, de la Fundación Retoños; otro en el Centro de Montevideo: el Bachillerato Tecnológico Ánima, fundado por Montevideo Shopping, Deloitte, Take off Media y One Tree. En estos centros educativos, aunque el Estado financia cerca del 83% de los recursos, está absolutamente ausente en la toma de decisiones.

En el marco de la Rendición de Cuentas, se propuso un cambio en el sistema de exoneraciones fiscales que retira a las universidades privadas de la lista de posibles beneficiarias de la “ley de mecenazgo”.

Lo que sucede hasta ahora, es que las empresas que donan amparadas en dicha normativa pueden deducir el 75% de lo que les corresponde pagar del Impuesto a la Renta de las Actividades Económicas -IRAE- y del Impuesto al Patrimonio -IPAT- mientras que del 25% restante, puede imputarse como gasto de la empresa, más otro 1.75% de deducción de IRPF, lo que implica que la deducción final llegue al 83% de lo que deberían pagar de impuestos. Por lo tanto, la donación “efectiva” es del 17% sobre el total que aportan (Castillo y Messina, 2016).

Si bien la medida propuesta en el Parlamento contribuye a moderar una injusticia, la “ley de mecenazgo” continúa amparando a la gran mayoría de las instituciones educativas privadas, pertenecientes a los niveles de inicial, primaria y secundaria. No se modifica la situación de fondo: la renuncia a la generación de recursos para incrementar el presupuesto público, con el objetivo de financiar la educación de una élite. Sin duda, sería sustantivamente más justo recaudar impuestos y gastarlos en mejorar la educación pública.

Particularmente grave resulta que la “ley de mecenazgo” genera una desfinanciación a la

seguridad social. Por los más de 40.000 trabajadores del sistema de educación privado, las patronales no realizan aporte al FONASA, ni al Fondo Nacional de Vivienda, ni a la Seguridad Social. Según estimaciones incluidas en los informes de la DGI sobre gasto tributario en Uruguay y los informes del BPS sobre contribuciones a la seguridad social, los últimos años de los que se tiene registro, la exoneración fiscal a las instituciones educativas privadas ha rondado entre 0,34% de PBI en 2006 (66,6 millones de dólares, a valores de ese año) y 0,4% en 2012 (200 millones de dólares). Si atendemos al costo promedio de un edificio liceal de medianas dimensiones con todos los espacios educativos necesarios, la renuncia fiscal de tan solo el año 2012 hubiese permitido construir – al menos – 40 nuevos centros.

3.- PARTICIPACIÓN PÚBLICO-PRIVADA

Dentro de un esquema de dependencia los actores políticos de diferentes partidos exigen “resultados” a la educación, presuponiendo que cuatro paredes y un techo son más que suficientes para habilitar buenos procesos educativos. La síntesis más acabada de ese imaginario la expresó en 2012 el ex Presidente de la República, José Mujica, quien expresara que *“si hay que dar clase abajo de un árbol, se da clase abajo de un árbol, pero clase tiene que haber”*.

Tales presupuestos se traducen en magras asignaciones para infraestructura. Así, la ANEP está muy lejos de disponer, como detallaremos más adelante, del número necesario de edificios adecuados a una educación integral e inclusiva, que además sean confortables, seguros, higiénicos y estéticos.

La Ley de Presupuesto Nacional 2015-2019, N° 19.355, establece respecto a las obras de infraestructura de la ANEP (en particular de Secundaria):

En relación a la educación media básica, resulta indispensable la ampliación de la oferta de infraestructura educativa pública, de modo de avanzar hacia la efectiva universalización del egreso en este nivel. Para ello, se prevé la creación de nuevos centros de educación media tanto en la modalidad tradicional de jornada de medio tiempo como en propuestas de tiempo completo. (...)

Más allá de los recursos adicionales que el gobierno volcará a la educación en este quinquenio, las instituciones educativas cuentan con un importante monto de recursos para inversión provenientes de sus líneas de base que podrán seguir utilizándose para el desarrollo de las obras de infraestructuras requeridas (...).

Para el resto de la infraestructura requerida, tanto para el desarrollo de las políticas educativas priorizadas, como para la sustitución de infraestructura existente, la ANEP podrá contar con el instrumento de Participación Público Privado. Por los tiempos involucrados para la implementación de dicho instrumento, su aplicación permitirá realizar las obras previstas para los últimos años del presente período de gobierno (Ministerio de Economía y Finanzas, 2015).

Esto significa que las obras de menor costo (impermeabilizaciones, sanitaria, electricidad, colocación de contenedores, etc.) serán realizadas, como los anteriores cinco años, con el financiamiento del Fondo de Infraestructura Educativa Pública, dependiente del CoDiCen de la ANEP y, en menor medida, de los consejos desconcentrados. Pero las obras de importancia (creaciones, ampliaciones, intervenciones profundas) se proyectan realizar, a partir de 2018, mediante la participación público-privada (PPP).

De hecho, la Presidencia de la República anunció recientemente, vía mensaje de Rendición de Cuentas, que de octubre a diciembre del año 2016, se licitará un proyecto público-privado por un valor de 432 millones de dólares para construir 225 centros educativos, 165 de ellos en la órbita de la ANEP (44 en Montevideo; 42 entre Canelones, San José, Durazno, Flores, Florida, Colonia y Soriano; 47 entre Artigas, Paysandú, Rivera, Salto, Río Negro y Tacuarembó; y 32 entre Cerro Largo, Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres). (Presidencia de la República, 2016).

La PPP, que en otros países se conoce como “asociación público-privada” (APP), o como las designa el Banco Mundial “participación del sector privado” (PSP), es el marco jurídico aprobado por la Ley N° 18.786 en el año 2011 de los “Contratos de Participación Público-Privada para la realización de obras de infraestructura y prestación de servicios conexos”. Sostenemos que ello representó un cambio de estrategia en el vínculo entre Estado y empresas, en consonancia con lo que establece la agenda del neogerencialismo.

En la última década, la PPP ha adquirido gran centralidad en la agenda educativa mundial, debido en parte al rol jugado por el Banco Mundial como principal promotor. Por ello, muchos gobiernos han decidido implementar reformas educativas en base a la PPP, ofreciéndoles estímulos y garantías a los operadores privados para que inviertan en un mercado que mueve millones de dólares cada año.

Además de expandir la actividad de los proveedores privados en la educación (que ya proveen a la ANEP de insumos de funcionamiento, construcción, reparación, mantenimiento y seguridad), el régimen de participación público privada introduce

mecanismos de mercado en el mundo de la educación, como la competencia y los incentivos basados en resultados. Es por ello que entendemos que es parcializado el discurso que pretende fundamentar la decisión de “invertir” mediante esta modalidad en la escasez de fondos para satisfacer la creciente demanda de infraestructura. Lejos de ser una medida aislada para atender un problema específico, el avance de la lógica privada sobre el sector público es crucial para llevar adelante la reforma educativa.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 1. “Integrantes...”

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	67	2	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	199	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

4.- RELEVAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS DE LA ENCUESTA A LOS CENTROS EDUCATIVOS (abril-mayo 2015)

Esta comisión toma como insumo el informe elaborado por la Comisión Permanente de Presupuesto de la ATD del CES. Su objetivo fue llevar a cabo estudios descriptivos de la situación que afronta nuestro sistema educativo en secundaria, desagregado para su análisis tanto en lo nacional como en lo departamental.

En el análisis a nivel departamental, debido a la baja respuesta de los Liceos de la Capital (20 de 75), se decidió que este informe contemplara solo los datos de la situación que describían los Liceos del interior. Los datos de Montevideo fueron considerados en la caracterización a nivel nacional. De todos modos, la información obtenida constituye una visión representativa del estado de situación del CES correspondiente al año lectivo 2015.

Para realizar el análisis se dividió la información en seis ejes temáticos: necesidades edilicias, arreglos menores y reparaciones, Plan Ceibal y conectividad, cargos de docencia indirecta y cargos no docentes, equipamiento de laboratorios y seguridad.

I) Necesidades Edilicias

La mayoría de los edificios en los que funcionan centros educativos del CES son propiedad del mismo. No obstante existe un 12% de instituciones que funcionan en locales alquilados o centros compartidos o cedidos por el CEIP, donde se agudizan las condiciones para desempeñar la actividad educativa.

Una de las soluciones, que en esta última década se ha generalizado, y que según las autoridades eran de carácter provisorio, son las denominadas “aulas móviles” o prefabricadas. Estas han sido distribuidas de manera diferenciada, pasando por liceos que no las poseen hasta centros que son ensamblados totalmente de esta forma (ejemplo Liceo de La Barra de Maldonado).

Queremos puntualizar además que en muchos liceos los laboratorios, bibliotecas, pasillos y otros, han sido convertidos en salones de clase. Teniendo en cuenta esta realidad, la insuficiencia de aulas se agrava aún más.

Otra problemática es la cantidad de grupos con más de 30 estudiantes. Esta variable incide en la calidad educativa y está directamente relacionada con la infraestructura edilicia. Los datos demuestran que un 40% de los centros relevados del interior del país presentan problemas en este sentido.

Los espacios de Educación Física, en general, tampoco cumplen con los requisitos necesarios para esta actividad y muchas veces ni siquiera son proyectados para liceos existentes ni para liceos nuevos.

En conclusión ha quedado en evidencia, una vez más, la ya denunciada precarización de la infraestructura y la inexistencia de un modelo edilicio acorde a un proyecto de educación integral en consonancia con las posturas históricas de ATD.

II) Arreglos menores y reparaciones

Si bien se ha constatado algún avance en el proceso de mejora en el área, en cuanto al número de casos atendidos y resueltos, los informes denuncian la disconformidad en la calidad y el control de la perdurabilidad de las obras realizadas. Tal es caso del Liceo N° 2 de Artigas, donde a pesar de la impermeabilización realizada en el techo, aún existen filtraciones importantes.

A la fecha no se controla de forma eficiente ni se evita volver a contratar a las mismas empresas que han incurrido en incumplimientos contractuales. Continuamos demandando una clara y firme política al respecto por parte de la ANEP, que se traduzca en una mejora de la administración.

Muchas de estas refacciones se terminan resolviendo gracias a los aportes de las APALes o la comunidad, lo cual le evita al Estado un importante gasto y además genera una desigualdad que refleja las diferencias económicas de cada localidad y los vínculos que tiene la institución con la sociedad.

III) Plan Ceibal y Conectividad

Pese a la casi total cobertura de la Red Ceibal y la conexión de la misma a la fibra óptica, lo que debería suponer un funcionamiento casi óptimo de las redes, persisten aún hoy y son causa de denuncias constantes por parte de los centros, los problemas de funcionamiento y acceso a Internet.

Esto provoca, que una herramienta de gran potencial y en la que el país ha invertido un alto presupuesto - 2,2% del gasto público en educación - (Fernández Val, 2015:4), se vea inutilizada en amplia proporción. Más aún, la persistencia sucesiva de estos problemas provoca su remplazo por otros recursos didácticos.

Investigaciones sugieren que el Plan Ceibal no habría tenido un impacto en matemática y lectura, ni a nivel general ni según nivel socio-económico. 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 et al., 2013:4), la inversión realizada por el Plan Ceibal no ha colaborado en generar avances sustantivos en la mejora de la calidad de los aprendizajes.

En definitiva, a pesar de la creación de las plataformas y de la formación de los docentes, el mal funcionamiento persiste desde hace muchos años. A esto se agrega, como viene denunciando la Asamblea Nacional Técnico Docente, que el uso de las tics por sí solas no pueden mejorar la calidad de los procesos educativos, si no se encuentran articuladas y subordinadas a un proyecto social y educativo emancipatorio.

IV) Cargos de docencia indirecta y cargos no docentes

En general en este último quinquenio se han venido generando por parte del Consejo una serie de instancias tendientes a cubrir algunos cargos de docencia indirecta y funcionarios no docentes. Sin embargo, según el relevamiento de informes, hay una gran desigualdad en la asignación de estos recursos humanos y subsisten liceos con graves carencias de funcionarios docentes y no docentes.

En relación a la figura del portero, observamos que solo se atienden los reclamos de los centros a partir de situaciones emergentes y no existe un presupuesto asignado para cubrir este cargo.

De acuerdo a los informes relevados, las instituciones educativas han tenido que abordar una serie de problemáticas asociadas a los cambios de nuestra sociedad (transformación de las configuraciones familiares, infantilización de la pobreza, creciente segmentación y exclusión social), que afectan directamente el relacionamiento interpersonal y las condiciones de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. En este contexto, el trabajo con Equipos Multidisciplinarios suficientes y no un psicólogo funcionando en forma regional como ocurre frecuentemente, se vuelven una demanda de gran importancia.

V) Equipamiento de Laboratorios

En relación al equipamiento de laboratorios de Física, Química y Biología, la situación es dispar. Para un 44% de los encuestados, el equipamiento de sus laboratorios es bueno. Para el 40% la situación es regular y es un dato aún más preocupante que el 12% considera que su equipamiento se encuentra obsoleto. De los que contestaron, un 1% no cuenta con laboratorio.

En pocas palabras, estos datos estarían reflejando que más del 50% de los laboratorios sufre deficiencias para su funcionamiento.

VI) Seguridad

Del análisis de datos realizado se desprende que el 82% de los liceos no tiene portero y un 38% no cuenta con alarma. Por lo tanto, no existe una planificación por parte del CES con respecto a la seguridad, actuando de forma paliativa y nuevamente respondiendo a problemáticas puntuales.

5.- VALORACIONES

El relevamiento de informes evidencia las consecuencias de la restricción presupuestal, aunado a una mala gestión. No solo porque está faltando dinero para la infraestructura edilicia y didáctica, sino porque falta planificación, seguimiento y control de las inversiones. En particular, la nueva reforma educativa, que se impulsa desde organismos internacionales como el BID, el Banco Mundial, etc. multiplican los planes y programas, insumiendo una proporción del menguado presupuesto.

Como propuso la XXXV Asamblea Nacional, en lugar de tercerizar empresas, la ANEP podría firmar convenios con el SUNCA y su bolsa de trabajo o con organismos estatales como el Ministerio de Transporte y Obras Públicas o las Intendencias, para atender con urgencia las reparaciones que aseguren condiciones dignas de estudio y trabajo.

Urge profundizar la política de accesibilidad garantizada por la Ley N° 18.651 (Protección Integral de personas con discapacidad) y como también se expresa en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad que ratifica Uruguay en 2008.

El análisis de las encuestas deja en evidencia la existencia de una inequidad estructural, por lo cual reiteramos la vigencia de las propuestas en relación a infraestructura aprobadas en la XXXV ATD Nacional, Solís 2015.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 2. “Relevamiento y análisis de datos...”

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	74	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	199	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

6.- PROPUESTAS

- Se constituya la Comisión Permanente de Presupuesto con siete integrantes titulares y sus respectivos suplentes.

- Solicitar a la Mesa Permanente de la ATD el envío a los liceos del Relevamiento realizado por la Comisión Permanente a través de publicación en la página del CES.
- Cambiar la metodología para construir el presupuesto educativo según el siguiente proceso:
 - a) Establecer un proyecto educativo que habilite una formación integral en consonancia con las históricas posiciones de esta ATD.
 - b) Determinar los recursos necesarios para llevarlo a cabo.
 - c) Garantizar la generación de dichos recursos.
 - d) Autonomía y cogobierno para hacer efectivo el proyecto sin depender de los gobiernos de turno ni de los vaivenes de la economía.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 3. “Propuestas”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	70	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	201,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

BIBLIOGRAFÍA

- ATD Nacional Comisión Permanente de Presupuesto (2016). Relevamiento y Análisis de Datos de la Encuesta a los Centros Educativos de Abril-Mayo 2015.
- ATD Educación Secundaria XXXI Asamblea Nacional (2012). Informe de la Comisión de Presupuesto, Solís 2012.
- ATD Educación Secundaria XXXIV Asamblea Nacional (2014). Informe de la Comisión de Presupuesto, Piriápolis 2014.
- ATD Educación Secundaria XXXV Asamblea Nacional (2015). Informe de la Comisión de Presupuesto, Solís 2015.
- Castillo, Jimena y Messina, Pablo, “Amables donantes”, Brecha. <http://brecha.com.uy/amables-donantes/>, 13/09/2016.

- De Melo, Machado, Miranda y Viera, (2013), “Profundizando en los efectos del Plan Ceibal”, Centro Ceibal, Montevideo.
- Fernández Val, Walter (2014). “Asignación Presupuestal de ANEP”, XXXV Asamblea Técnico Docente de Educación Secundaria, Solís 2015.
- Fernández Val, Walter (2016). “Presupuesto y Rendición de Cuentas 2015”.
- Messina Pablo (2015). “Presupuesto: ¿por programas o a destajo?”, Brecha, <http://brecha.com.uy/presupuesto-por-programas-o-a-destajo/> 13/09/2016.
- Messina Pablo, Sanguinetti Martín (2013). Aportes para la discusión presupuestaria en educación, ADES, Montevideo.
- Messina Pablo, Sanguinetti Martín (2014). Presupuesto educativo, Comisión de Presupuesto de la FENAPES, Montevideo.
- Red de economistas de izquierda (2016). “Uruguay en su laberinto: la inserción económica internacional en disputa.” Disponible en: <http://www.rediu.org/384-2/> Consultado: 13/09/2016.
- Ministerio de Economía y Finanzas (2015). Proyecto de Presupuesto Nacional 2015-2019. Exposición de Motivos Capítulo VIII. – Educación. Disponible en: <https://www.mef.gub.uy/innovaportal/file/16500/4/viii-educacion.pdf>
- Presidencia de la República, Rendición de Cuentas (22/06/2016). “A fines de año se licitará proyecto público-privado para construir 225 centros educativos”. Disponible en: <https://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-infraestructura-anep-inau-ppp-participacion-publico-privada-centros-educativos>

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN PROFESIONALIZACIÓN Y ESTATUTO DOCENTE

INTEGRANTES:

Presidente: Adriana Charamelo (Montevideo)

Secretarios: Darwin Leguisamo (Canelones)

Carina Benoit (San José)

Patricia Rodríguez (Paysandú)

Magdalena Villaamil (Flores)

Lourdes González (Rivera)

Anita López (Paysandú)

Walquiria Bonilla (Lavalleja)

Claudia Henderson (Salto)

Fabiana Bautista (Salto)

Alicia Gutiérrez (Lavalleja)

Sandra Torres (Canelones)

Andrés Galeano (Montevideo)

Yamandú Gutiérrez (Cerro Largo)

Enrique Ricci (Montevideo)

Cecilia Camerota (Paysandú)

Melina Arbolella (Río Negro)

Virginia Muniz (Maldonado)

Diego Suárez (Canelones)

Daniel Barone (Cerro Largo)

Gabriel Abraham (Colonia)

Gonzalo Conze (Montevideo)

Sonia Chavez (Flores)

Ivana Méndez (Rocha)

Agustina Correa (Rocha)

Damián Carbone (Colonia)

Lorena Cedrez (Colonia)

Roque Barla (Salto)

Vanessa Duarte (Flores)

Rafael Lucy (Tacuarembó)

Virginia Sierra (Paysandú)

VOTACIÓN EN GENERAL

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	64	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	209,2	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

RÉGIMEN DE TRABAJO

Constituida la Comisión se hace la elección de presidente y secretarios, a continuación se vota el régimen de trabajo decidiendo conformar tres subcomisiones.

Estructura del informe:

- Marco Teórico.
- Profesionalización y carrera docente.
- Rol del profesor adscripto.
- Propuestas.

I- MARCO TEÓRICO

Para abordar la temática de la profesionalización docente, resulta imprescindible analizar el rol del Estado y su concepción de la labor docente como parte de una actividad pública.

Rol del Estado

Desde la década del 70 se reitera el discurso de la Reforma del Estado, tanto desde las élites empresariales como desde los sectores políticos más diversos; este discurso, que se quiere mostrar como fresco y renovador, se erige en una nueva forma de entender el rol del Estado, ya sea en su administración como en su forma de gestionar las políticas públicas. Estas tendencias reformistas que se presentan como innovadoras, forman parte de una concepción de Nueva Gestión Pública(NGP). Que va en desmedro de la institucionalidad estatal y está acompañado de un discurso de reducción del Estado y de enjuiciamiento de la labor de los funcionarios públicos. En este escenario, se presenta al ámbito privado y su experiencia acumulada como superadora de las estructuras público-estatales. En correspondencia con esto, surge la tan mentada Reforma del Estado que en su etapa inicial se caracteriza por la aplicación de las tecnologías de gestión privada en el ámbito de las organizaciones públicas, la racionalización de estructuras y procedimientos, la revisión de los procesos de toma de decisiones y el incremento de la productividad de los empleados públicos (López, Andrea, 2002).

En el ámbito educativo, la NGP se plasma en el presupuesto (2015-2019). En el capítulo VI del mismo (Políticas de Gestión para el Quinquenio) se presentan cuatro ejes organizadores: *i) fortalecimiento del diseño y gestión institucional de ANEP; ii) coordinación interinstitucional; iii) fortalecimiento del desarrollo profesional de la carrera técnico administrativo y de servicio; iv) profundización de la gestión*

desconcentrada implementando un sistema de rendición de cuentas con proyección local, regional y nacional.

Las corrientes teórico metodológicas que provienen del ámbito privado sustentan la superación de los problemas sistémicos de la administración en los conceptos de eficiencia, calidad y eficacia. De esta forma, articulan una serie de medidas que se basan en la recolección exhaustiva de datos que apuntan a controles dirigidos con soluciones algorítmicas desprovistas de análisis profundos de la realidad. Así, los índices, promedios, desviaciones, adquieren protagonismo en la toma de decisiones.

Estos cambios organizacionales de carácter gerencial parecerían tener un rol gravitante en la predicción, modelización y superación del sistema actual, ***“en la actualidad, las organizaciones tienden cada vez más a tener una mayor dependencia de las Tecnologías de la Información (TI) para alcanzar sus metas estratégicas. Las tecnologías aplicadas al área social son una herramienta eficaz y eficiente a la hora de gestionar”*** (ANEP–CODICEN, 2015).

Estas decisiones son solo ajustes dirigidos a un sistema que se entiende que no cumple con los “estándares” o “normas de calidad”; el objetivo de las mismas es la solución del problema sin considerar el contexto. Así, las políticas diseñadas por el nuevo gerenciamiento, no tienen ningún prurito en avasallar derechos de los trabajadores, organizaciones sociales del pueblo y de las nuevas generaciones. Esta forma de accionar, que se consolida desde el ámbito público, entiende que la solución está por encima de lo estatutario, y si lo estatutario contradice a la solución, los estatutos deben ser flexibilizados. Detrás de todo esto subyace el trasfondo económico y la lógica del gerenciamiento privado, que argumenta una supuesta prioridad de la calidad y el buen funcionamiento del sistema, pero en realidad se produce una reducción del gasto, lo que conduce a un empobrecimiento de la calidad de las políticas público estatales.

La profesionalización docente en este nuevo paradigma de gerenciamiento

Partiendo de este nuevo modelo de gerenciamiento de la administración pública que utiliza las técnicas del *management* privado en la gestión administrativa, la profesionalización docente estará orientada a los modelos de calidad del sistema. La ANEP tendrá un diagnóstico de las problemáticas y en consecuencia promoverá políticas de formación docente dirigidas a gestión educativa, en detrimento del perfeccionamiento

pedagógico. De esta manera, se implementan cursos que apuntan a la calidad educativa entendida desde una lógica empresarial. A continuación citamos cursos que se encuentran dirigidos a docentes con personal a cargo, es decir Directores e Inspectores y son brindados por el Instituto Nacional de Normas Técnicas (UNIT) institución privada sin fines de lucro que tiene como objetivo promover el mejoramiento de la calidad y la gestión.

- **GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN**

OBJETIVO: Comprender la significación de la calidad para la gestión eficaz de los centros de educación, con la finalidad de implantar un sistema de gestión de la calidad tomando como referencia las normas UNIT-ISO 9000 y el PU UNIT-ISO 29990.

- **LIDERAR GRUPOS**

OBJETIVO: Analizar los aspectos relativos al comportamiento humano en el trabajo, la cultura organizacional, las resistencias al cambio, al conflicto y la cooperación. Estudiar las técnicas particulares provenientes de la psicología y la pedagogía para lograr la participación de las personas en el ámbito laboral.

- **TÉCNICAS Y RECURSOS DE COACHING**

OBJETIVO: Permitir a los participantes dominar herramientas y recursos fundamentales del *coaching*, con un enfoque hacia las personas y la empresa. Aportar una metodología concreta para alcanzar resultados efectivos en la labor y la actividad cotidiana.

- **COACHING DE EQUIPOS**

OBJETIVO: Proveer de herramientas para fortalecer equipos, liberarlos hacia la acción positiva y orientar los mismos hacia objetivos y logros concretos, demoliendo barreras y limitaciones.

- **COACHING GERENCIAL**

OBJETIVO: Proveer de recursos para motivar y comprometer a las personas y afianzar el liderazgo positivo de los conductores. Ofrecer herramientas de *coaching* para la práctica cotidiana en las empresas, solucionar problemas, corregir situaciones y orientar a todos hacia la acción efectiva y el logro de objetivos.

- **REINGENIERÍA HUMANA / OBJETIVO: Analizar la importancia que tienen las personas en la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad. Aprender y desarrollar técnicas y habilidades indispensables para liderar equipos exitosos.**

- ANÁLISIS E INTERVENCIÓN ORGANIZACIONAL

OBJETIVO: Desarrollar en los participantes la capacidad para diseñar estrategias que contribuyan a desarrollar intervenciones exitosas en las organizaciones, a partir de sus procesos, sus recursos y su cultura.⁵¹

Según se desprende de la exposición de motivos de la ANEP, en su Proyecto de Presupuesto Quinquenal, para la profesionalización docente se tiende a: “...procesos de formación situada, es decir, en la institución educativa y a partir de las problemáticas detectadas en ella...” (2015). Las modalidades de “...pasantías entre docentes de instituciones anfitrionas y pasantes, redes de centros para el aprendizaje profesional, grupos de asesores pedagógicos...” (2015), son algunas de las estrategias de implementación propuestas por la ANEP.

Desde la ATD rechazamos esta concepción, que desvirtúa nuestra profesión.

La *formación situada*, no es profesionalización docente, sino un disfraz de la precarización de la labor docente despojada de su carácter disciplinar y pedagógico.

Rechazamos la imposición de una racionalidad empresarial en la educación. El *new manager* tiene como efectos desestabilizar y cooptar ideológicamente al profesorado, transformándolo en un técnico aplicador. Reivindicamos la autonomía del profesorado, ligada estrechamente al trabajo con el saber y a la defensa de una racionalidad que, en contraposición, responda a un interés crítico-emancipatorio. Autonomía para planificar, seleccionar contenidos, autonomía para reivindicar el lugar del diálogo y la reflexión en el aula, autonomía para comprometerse mucho más allá del resultado de unas pruebas o la acreditación de unas “competencias”.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 1. “Régimen de trabajo”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	71	0	2	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	207,6	0	1,6	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

⁵¹ <http://www.unit.org.uy/>

II- PROFESIONALIZACIÓN Y CARRERA DOCENTE

La Comisión entiende pertinente realizar algunas puntualizaciones.

La ATD ha mantenido una posición política que promueve la profesionalización, la que no se puede consagrar sin una concepción de autonomía y cogobierno en todos sus ámbitos:

- Formación Docente que permita desde su funcionamiento elaborar sus propias carreras fundamentadas en: contenidos disciplinares específicos, pedagógicos y en líneas de investigación propias.
- Concursos y convocatorias de actualización e integración de listas:
 - a) Realizar concursos de cargos de docencia directa e indirecta en el marco de una política continua (POP, adscriptos, ayudantes preparadores, POB, dirección, subdirección e inspección).
 - b) Promover concursos de docencia directa y no docente.
 - c) Cumplir con la normativa vigente en la frecuencia de actualización de méritos y llamados a aspirantes para el desempeño de la función docente.
- Cursos:
 - a) Desarrollar e implementar cursos de especialización, profesionalización y posgrados. Los mismos deben estar relacionados con los contenidos disciplinares y Ciencias de la Educación, en el ámbito público estatal.
 - b) Debe contemplarse la descentralización y, efectivamente, garantizar las condiciones para la asistencia de los docentes a los mismos (licencias, pasajes, viáticos, materiales bibliográficos y hospedaje).

Elección de horas

Los actos de elección y designación de horas son determinantes en la función que el profesor desempeña en el liceo. En dicha instancia define su situación laboral y también sus condiciones de trabajo.

Esta ATD rechaza como lo ha hecho siempre, con sólidos argumentos la elección por más de un año en virtud de que no se genera un cuerpo docente “estable” por la fuerza; los

profesores se integran de manera natural a los centros que desean de acuerdo a diversas variables: clima y condiciones de trabajo, recursos disponibles, distancias, etc. Además el sistema presenta diversas circunstancias como la supresión o creación de grupos, la diversidad de planes existentes en el sistema y su extensión en los años siguientes. La inauguración de liceos, jubilaciones, traslados, pasaje de docentes a otras tareas, pasajes de grado o pases en comisión, que condicionan la elección del docente. Si se eligen horas por dos o más años debe esperar este tiempo para cambiar su situación laboral.

Circular 2393/99

Esta comisión analiza la propuesta de modificación de la Circular 2393/99 que ordena a los docentes interinos, sin haber arribado a conclusiones finales. No se logra un acuerdo en los criterios de ordenamiento de la lista. Solicitamos que se continúe el estudio en la Comisión Permanente de Profesionalización y Estatuto Docente donde sugerimos se priorice la formación docente como criterio de ordenamiento.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 2. “Profesionalización y carrera docente”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	72	0	2	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	206,2	0	2,8	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

III- ROL DEL ADSCRIPTO

Introducción

La normativa vigente desde el año 1979 (circular No 1625/79), pauta las funciones que corresponden al profesor adscripto, quien de esta forma queda sujeto a la voluntad de las distintas direcciones liceales; diluyendo la especificidad de la función en desmedro de su profesión docente. La revalorización de la figura del adscripto comienza por una formación específica con una equiparación salarial acorde a la hora docente y con la remuneración

del total de las horas trabajadas. En la actualidad, el profesor adscripto percibe por 24 horas reloj de trabajo un pago real de 22 horas y media docente en el grado; por 33 horas, 31 horas; por 36 horas, 34 horas en el grado (valor hora de Primer Ciclo).

Como profesional de la educación deberá construir, en coordinación con los actores institucionales, un plan de trabajo elaborado desde una visión pedagógica. Es fundamental para el buen desempeño de sus funciones y la concreción efectiva de ese plan de trabajo una vinculación directa con sus pares.

La Coordinación es el ámbito más apropiado para comunicarse y dialogar con el resto de los docentes, debiendo ser este espacio remunerado.

Funciones del Profesor Adscripto

Esta comisión reafirma la idea de que el adscripto debe tener un rol netamente pedagógico y una participación activa en todos los espacios liceales: aula, recreos, pasillos, etc. Su rol orientador es esencial por ser la figura vinculante entre el estudiante y los demás actores institucionales y extrainstitucionales, reafirmando el sentido de pertenencia al liceo.

Las funciones del adscripto deberían enfocarse en tener al estudiante como centro, más allá del carácter administrativo de algunas tareas inherentes al cargo. Partiendo de esta idea se establece una serie de funciones propias del rol:

- Realizará el acompañamiento del estudiante haciendo un seguimiento de toda la etapa liceal.
- Entrevistará a la familia para crear ficha socio-pedagógica y contará con el apoyo del equipo multidisciplinario si lo considera necesario.
- Elaborará un Plan de Trabajo junto con sus compañeros de equipo, tomando como insumo el diagnóstico de los grupos y de la institución, con enfoque pedagógico.
- Organizará la jornada de trabajo con sus pares de acuerdo a las novedades del día, para lo cual se presentará con antelación y acompañará la salida de los estudiantes del turno, dentro de su carga horaria.
- Confeccionará los grupos con fundamento pedagógico, debiendo conformarlos con hasta veinticinco estudiantes por grupo, teniendo a cargo hasta tres grupos en ciclo básico y hasta cinco grupos, en segundo ciclo.

- Estará presente en los recreos atento a lo que los jóvenes comparten en esos espacios y la forma en que lo hacen.
- Propiciará la asiduidad y puntualidad de los estudiantes, llevando registro y control de las inasistencias en la fórmula correspondiente. De ser necesario, y por formar parte del seguimiento, realizará las intervenciones que considere, manteniendo comunicación con la familia en casos de inasistencias, llegadas tardes y salidas dentro del turno.
- Acompañará a estudiantes, en lo posible, en instancias de ausencias del docente, salidas didácticas, eventos que organice la institución y frente a emergencias de salud que surjan en su turno.
- Realizará y colaborará en la confección de informes que les sean solicitados, respecto a los estudiantes de la institución.
- Llevará el registro de inasistencias y boletines.
- Asistirá a las reuniones de los grupos a su cargo y suministrará la información pertinente para la evaluación general del estudiante.
- En la asamblea de profesores tendrá voz y voto.
- En el parte diario solo registrará las novedades del día.

La nominación para el cargo se adjudica en la Circular 1625/79 que expresa que la figura se denominará “Profesor Adscripto”. Surge inmediatamente la interrogante de a quién hace referencia esa adscripción (en el sentido también dado por la Real Academia Española, 23ª. Edición. 2014), surge como respuesta que su dependencia es a la figura del Director.

La formación y la centralidad en lo pedagógico vertebra la figura y el rol del adscripto como profesional autónomo; se revaloriza su función acompañándose con un cambio de nombre; el profesor no estaría adscripto a nada.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 3. “Rol del adscripto”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	68	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	181,2	0	2,8	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

IV- PROPUESTAS

Solicitamos:

- La creación de la Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente conformada por siete integrantes.
- Que se continúe el estudio del ordenamiento de lista de interinos en la Comisión Permanente de Profesionalización y Estatuto del Funcionario Docente -donde sugerimos se priorice la formación docente como criterio de ordenamiento- y se realice un estudio minucioso y continuo del Estatuto del Funcionario Docente.
- Promover cursos de formación permanente.
- Solicitar que la Comisión Permanente realice una revisión del perfil y las atribuciones del Director, Subdirector e Inspector (tanto de asignaturas como de Institutos y Liceos).
- Encomendar a la comisión permanente que estudie el contenido de los cursos brindados por ANEP y UdelaR.
- Realizar una revisión de las Circulares N°2145/93 y N°2393/99.
- Que la Mesa Permanente de ATD realice las gestiones ante quien corresponda para:
 - a) implementar la reapertura de la carrera de Profesor Adscripto.
 - b) cursos de formación permanente.
 - c) derogar la actual Circular 1625/79.

VOTACIÓN EN PARTICULAR: Punto 4. "Propuestas".

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	70	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	199	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Permanente de Profesionalización y Estatuto Docente (2016). Informe Final a la ATD Nacional Ejercicio 2015/16. Montevideo, Uruguay.
- Insumos de ATD Liceales.
- LÓPEZ, Andrea (2002). La nueva gestión pública: algunas precisiones para su abordaje conceptual. Instituto Nacional de la Administración Pública. Serie I: Desarrollo Institucional y reforma del Estado Doc. Nro 68.
- XXXIV Asamblea Nacional Ordinaria de Educación Secundaria. Tomo II. Mayo 2014. Piriápolis, Maldonado.
- ANEP – CODICEN. (2015). Proyecto de presupuesto 2015-2019, Tomo I exposición de motivos. Disponible en:
http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectedePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%20I-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf. Consultado el 13/09/2016.

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y ESTUDIANTES ADULTOS Y EXTRAEDAD

INTEGRANTES:

Presidente: Karinna Celery (Río Negro)

Secretarias: Silbina Mieres (Flores)

Mabel Mallo (Canelones)

Mónica Queijo (Río Negro)

Donovan Rey (San José)

Marcel Slamovitz (San José)

Luciana Leguizamón (Río Negro)

Gianela Lapaz (Río Negro)

Sergio Gerardo (Río Negro)

Natalia Jawad (Rocha)

Karem Day (Montevideo)

Daniela Pagés (Montevideo)

Adolfo Cunha (Paysandú)

Dante Villalba (Canelones)

Verónica Sfeir (Flores)

Rosario Rodríguez (Flores)

Susana Pereyra (Flores)

Jorge De Mattos (Tacuarembó)

Hilda González (Tacuarembó)

José Luis Techera (Rocha)

Sarit Ben-Zeev (Canelones)

Valeria Luna (Artigas)

María Noel Cabezas (Artigas)

Leonardo Dalmao (Salto)

Mónica Bertoletti (Cerro Largo)

Rafaela Moura (Cerro Largo)

Paola Pilatti (Maldonado)

Lelia Moreira (Montevideo)

José Porto (Montevideo)

Estela Gramajo (Maldonado)

Gabriela Revello (Flores)

Silvina González (Durazno)

Martín Seré (Durazno)

Viviana Rodríguez (Colonia)

Rooney Teruel (Cerro Largo)

Gabriela Rosadilla (Montevideo)

Washington Delfante (Durazno)

Leonardo Martínez (Rocha)

Juan Carlos Pereyra (Rocha)

Gabriela Rodríguez (Rocha)

Adriana Irigoyen (Canelones)

Antonio Ferreira (Canelones)

Roger Mendoza (Salto)

Elsa Belbey (Paysandú)

Roberto Acosta (Montevideo)

Raúl May (Salto)

Pedro Estramil (Canelones)

VOTACIÓN EN GENERAL

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	67	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	183	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Se inicia el trabajo eligiendo Presidente y Secretarías de la Comisión. A continuación se lee el informe de la Comisión Permanente de Ciclo Básico, Bachillerato Diversificado y Estudiantes Adultos y Extra Edad.

Esta comisión decide dividirse en las siguientes subcomisiones:

- I. Subcomisión Ciclo Básico y Bachillerato.
- II. Subcomisión de Educación Media Rural.
- III. Subcomisión Reformulación programática para estudiantes sordos Ciclo Básico-Bachillerato Diurno y Nocturno.
- IV. Subcomisión Adultos y Extra Edad.
- V. Subcomisión Educación en Contextos de Encierro.

• **SUBCOMISIÓN CICLO BÁSICO Y BACHILLERATO**

Introducción

El año 2016 comenzó con la implementación de modalidades de carácter reformista, poco fundamentadas y con importantes problemas de instrumentación. Nuestra intención como Comisión es analizar en profundidad los pilares que sostienen estas propuestas y su aterrizaje en algunas prácticas que pretenden generalizarse.

Estas prácticas tergiversan y vacían de contenido conceptos pedagógicos que son propios del colectivo docente. Desde las prácticas cotidianas tienen un significado diametralmente opuesto al que se le pretende atribuir. Se proponen como acciones “innovadoras”: el trabajo interdisciplinar, colaborativo, integrador, en vínculo con la comunidad, que los docentes vienen desarrollando sin la necesidad de convertir los espacios de aprendizaje en experimentos “a la carta”. Estos se centran, en el entretenimiento, la adaptabilidad al mundo laboral (que puede verse en el análisis de propuestas centradas en competencias), la disposición de los recursos materiales, la labor docente al servicio de la contención, el “*coaching*” y la *Pedagogía del ocio*.

Una propuesta de carácter sociológico sin fundamentación pedagógica

La implementación de las diferentes innovaciones, para alumnos con rezago, *Tiempo Extendido* y *Tiempo Completo*, tienen entre sus ejes estructurales la extensión del tiempo pedagógico. Estas modalidades responden a intereses ajenos a lo educativo, entre los que se encuentran principalmente la extensión de la permanencia de los estudiantes en las instituciones. Estas propuestas son la continuación de la experiencia de las Escuelas de Tiempo Completo, que desde su origen, tienen como objetivo primordial facilitar la incorporación y el acceso de los adultos del núcleo familiar del estudiante al mercado de trabajo.

Si bien la fundamentación de la Propuesta 2016 afirma basarse en investigaciones latinoamericanas, éstas no se citan ni son desarrolladas en el documento. Consideramos llamativo el hincapié realizado en la extensión del tiempo “pedagógico” como variable a analizar, dejando de lado principios reiteradamente defendidos por la A.T.D. Nacional.

Esta experiencia en Educación Primaria se continúa en los siguientes tramos de Educación Secundaria, como una necesidad instaurada en un formato de oferta educativa. Aquí el colectivo docente comienza a sustituir la tarea educativa por la de retención, cubriendo necesidades sociales, tales como la alimentación, el entretenimiento, la seguridad, y la regulación de conductas. Estas propuestas que no tienen objetivos pedagógicos, sino de retención y asistencia, no casualmente se ubican en zonas de vulnerabilidad social. Nos preocupa que las instituciones de estas zonas siempre sean objeto de experimentación “educativa”, profundizando la brecha entre una educación *para* formativa y una educación utilitaria, al servicio de intereses económicos.

Desde la A.T.D. Nacional reafirmamos nuestra férrea defensa de la educación emancipadora, y la independencia del sistema educativo de cualquier interés foráneo.

En estas propuestas no aparece claramente ninguna justificación teórica ni de evaluación, que den cuenta de la relación entre la extensión del tiempo de permanencia (al que denominan “pedagógico”) y el aprendizaje.

Territorialización y currícula abierta

Otro de los aspectos medulares de las propuestas del 2016, ha sido la territorialización de la currícula. Ante esto nos preguntamos: ¿es lo mismo territorializar que contextualizar una currícula?

En el documento analizado se declara que: “*se proponen formatos áulicos no*

*tradicionales y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil*⁵², así como *“acciones que integran el sistema educativo como un todo en un proyecto centrado en el territorio.”*⁵³ Esta articulación entre la institución educativa y los objetivos en torno al territorio, conllevan el condicionamiento de lo educativo a los intereses económicos, como podemos visualizar en el proyecto del primer liceo de tiempo completo, base para la elaboración de esta propuesta.

Entre los objetivos iniciales encontramos: *“Brindar herramientas que permitan al estudiante integrarse activamente al mundo laboral de su entorno.”*⁵⁴

Los intereses externos, o requerimientos laborales (familiares o empresariales) no deben condicionar los objetivos de la institución educativa. No puede, en suma, ser un ensayo para la vida laboral.

El planteo de objetivos, adecuaciones curriculares y modificación de la currícula, determinadas por el territorio y por los intereses circunstanciales, propende a la inclusión (y no a la integración, tal como se considera desde la A.T.D.) y su “éxito” es relativo y temporal. Ese objetivo *inclusor* refuerza la segregación a la que dice atacar.

Relacionada con el territorio, aparece la concepción peligrosa de currícula abierta, en cuanto la modificación de la misma es circunstancial y puede responder a la necesidad de la comunidad de dotar de habilidades al estudiante, en relación a sus necesidades económicas. Quedan olvidados los principios de una educación liberadora y emancipadora del estudiante. Desde la perspectiva de Pinto Contreras⁵⁵:

Las manifestaciones históricas de la opresión y de una educación que contribuyen a su reproducción social y cultural, no son sólo una problemática local: son una práctica social que se instala en una sociedad que deshumaniza el trabajo y la propia vida, por el hecho de favorecer la acumulación del capital y la explotación de aquellos que no poseen los capitales materiales y culturales para ser considerados o reconocidos como sujetos sociales inacabados. Concebimos la educación como acción transformadora, del sujeto y su mundo.

Si bien la interacción de la institución educativa con la comunidad es importante, debemos priorizar el desarrollo pedagógico integral y profundo.

⁵² Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, Programas exploratorios pedagógicos, 2016.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Fernández de la Guerra, Gabriel. “Proyecto de liceo completo San Luis”, 2010, pág. 8.

⁵⁵ Pinto Contreras, Rolando, “Pensamiento educativo” 2004, Vol 14, pág. 234.

Sobre un falso supuesto de la interdisciplinariedad, las duplas y los tríos pedagógicos

Desde el documento⁵⁶ que se analiza, se propone la necesidad de plantear *“nuevas estructuras curriculares, más flexibles, que permitan que profesores y alumnos tengan posibilidades de desarrollar un trabajo más transversal e interdisciplinario, con diversas metodologías de enseñanza, prácticas pedagógicas, recursos didácticos y contenidos educativos”*. Acto seguido se relaciona esta idea con la *“socialización, alimentación, cuidado de la salud y orientación en problemáticas relacionadas con el entorno familiar y social de los estudiantes”*, como si, gracias a esta incorporación de funciones sociales, la educación se tornara integral. Hablar de integralidad en educación debería tener como eje central los aprendizajes integrales.

El planteo de integralidad e integración implicaría el desarrollo de la autonomía del estudiantado, el incremento de sus posibilidades de elección, y no la mera asistencia.

Por otra parte, llama la atención que se considere el trabajo interdisciplinario como una innovación cuando es inherente a la práctica docente, y en segundo término, que esta *innovación* consista precisamente en la “unión” de asignaturas, en detrimento del desarrollo de contenidos.

A nuestro entender, trabajo interdisciplinario implica contar con una profundización en los contenidos y su interrelación real, con la complejidad que ésta implica, pero con una primordial condición: el dominio de la disciplina.

Resulta imposible pensar que se considera seriamente el trabajo interdisciplinario cuando se recortan las horas de las asignaturas, y se tiende a vincular aquellas que en la propuesta de la Reforma del año 1996, se encontraban integradas en las llamadas *áreas*. Más que una interdisciplinariedad, (cuyo eje han de ser los contenidos disciplinares), se está planteando un simple trabajo por competencias, en el que dos o tres docentes, abordarán la resolución de problemas, sin la posibilidad, entre otras cosas, de trabajar en los contenidos específicos de la asignatura.

En relación a la conformación de las duplas o tríos pedagógicos, se advierte que las mismas son conformadas con criterios antagónicos a lo pedagógico y a lo formativo.

Si observamos la propuesta de “grilla horaria”, presentada para los liceos de Tiempo Completo (tabla orientadora) podemos visualizar el ejemplo del trío Química/Física/Biología para tercer año, en el que de las tres horas de cada asignatura,

⁵⁶ Documento de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, 2016, pág. 5.

dos son compartidas por las mismas. Es decir, que los contenidos específicos a desarrollar, según esta propuesta, deberán abordarse (con la complejidad que requiere el trabajo interdisciplinar) en una hora semanal de cada una de las asignaturas.

En la práctica no se sigue un criterio unificado, se tiende a la improvisación en cada centro donde se aplica, con criterios tales como la conveniencia de horarios o la empatía personal.

Tomando el planteo realizado por la XXXV A.T.D. Nacional Ordinaria de Febrero del 2015 Solís, podemos afirmar que: *“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.”*

El rol del docente en esta propuesta

Este marco supone la reconfiguración del rol docente. El requerimiento de flexibilidad, adaptabilidad y creatividad, que desde la lógica de las competencias se exigiría a los estudiantes, aparece también en esta nueva concepción del rol. Sumado esto a la necesidad de contención antes mencionada, y a su requerimiento de una propuesta “atractiva”, se traslada el eje de la tarea, de lo conceptual a lo actitudinal y procedimental. La evaluación por competencias supone -más que la abstracción y el aprendizaje significativo- el entretenimiento y la regulación de conductas.

La ampliación del tiempo pedagógico que plantea esta propuesta, asigna una carga horaria de asignaturas curriculares equivalente a las horas de taller. Esto habla de la relevancia que se le otorga a estas últimas, para las que no aparece la exigencia de la formación docente. Para atenderlas, se incorpora la figura del “tallerista”, con propuestas socioeducativas, artísticas, recreativas y deportivas. La forma en que se busca implementarlos y sus objetivos obliga a preguntarnos cuál es el rol docente, y qué valor se le otorga a su formación y profesionalización. Por otra parte, cabe plantearse cuál es la finalidad de los talleres, y cuál es su marco pedagógico.

Asimismo, se promueve la reestructura de la figura y la función del docente, e incorpora la figura del tallerista como dinamizador y agente social. Por otra parte parece relevante que tanto los talleres como los “proyectos” impulsados para el trabajo “interdisciplinar” partan del interés del estudiantado y se agoten en él. Corresponde preguntar con cuáles herramientas conceptuales, técnicas y educativas en general, cuenta el estudiantado para tomar estas decisiones. El interés o desinterés no pueden ser dimensionados como

variables de carácter pedagógico. Si a esto agregamos que de acuerdo al desinterés y/o ausencia de estudiantes, las direcciones de los centros educativos, pueden cesar o sustituir los talleres y a sus responsables, se visualiza claramente la flexibilización y precariedad laboral a la que estamos expuestos, situación que la A.T.D. no puede avalar.

Talleres y pedagogía del ocio

En cuanto a la implementación de los talleres y la posibilidad de interacción con las asignaturas curriculares, no existe justificación, más allá de la mención a la pedagogía del ocio. En este sentido creemos necesario volver a plantear el vaciamiento absoluto de estas instancias, que podrían resultar relevantes y enriquecedoras en otros contextos. El trabajo en taller tiene su recorrido fundamentalmente en la educación no formal, pero se integra aquí, carente de todo el contenido transformador que en otros espacios ha desarrollado. Por otra parte, cabe destacar su vínculo con la educación popular, absolutamente ausente en esta propuesta. Cano plantea:

Concebidas junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido, la formación y reflexión sobre las metodologías de educación popular guardan una importancia fundamental para la posibilidad de una praxis transformadora. Si, en cambio, se las disocia de la reflexión teórica y la orientación estratégica, las metodologías se confunden con las técnicas y éstas pasan a ser un fin en sí mismo, en una suerte de tacticismo sin pertinencia estratégica y sin potencial transformador. Sucede con el término “taller” que en ocasiones se lo utiliza de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí.⁵⁷

Las asignaturas y los talleres son dos propuestas diferentes, que en teoría, desde el documento, buscarían garantizar la unidad del proceso educativo. Sin embargo, no aparece a lo largo del documento una fundamentación, ni de la forma de elección de los talleres, ni de sus metodologías, ni de sus objetivos específicos.

Por otra parte, la pedagogía del ocio, citada en el documento de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, no tiene relación alguna con lo que históricamente ha planteado el colectivo docente, como es la búsqueda de un sujeto crítico y autónomo. Se trata más bien de la consecución de un sujeto moldeable ajustado a los nuevos requerimientos empresariales y del mercado. No obstante, dadas las condiciones actuales de implementación y su alto nivel de improvisación, ni siquiera se cumplen estos nefastos

⁵⁷ Cano, Agustín. Material digitalizado. Disponible en : <http://www.pim.edu.uy/files/2013/05/La-metodolog%C3%ADa-de-taller-en-los-procesos-de-educaci%C3%B3n-popular.pdf>, pág. 1. Consultado 13/09/2016.

objetivos.⁵⁸

“Así pues, los pedagogos y los políticos, especialmente aquellos responsabilizados del área educativa, se encuentran con un gran reto: ejercitar y desarrollar programas lúdicos renovados que favorezcan una auténtica integración y bienestar social.”⁵⁹

La educación reducida a su carácter sociológico aparece como mera articuladora de espacios de entretenimiento y no como generadora de saberes.

“Un ocio maduro y consciente ayuda al ser humano a liberarse de sus barreras, al recompensar su existencia de carencias y sinsabores, facilitando la salida del ámbito cerrado de la propia cotidianidad.”⁶⁰

Resulta absurda la inclusión de una “pedagogía” que a través de la “actitud de la persona” recompense sus “carencias y sinsabores”.

Asimismo, se quita la asignatura informática de la malla curricular sin un fundamento sólido y profundo. Cabe destacar que la misma existe en los planes vigentes (Reformulación 2006, Plan 2013) y que a solicitud de las distintas ATD liceales se estudia la currícula para 3º de Plan 2013 y la transformación de asignaturas optativas a curriculares.

Propuesta 2016. REPAG

Esta propuesta ha sido pensada tanto para jóvenes entre 13 y 17 años que han terminado Primaria y que no se han inscripto en Educación Media Básica, como para repetidores, o para aquellos que habiendo cursado en cualquiera de los tres años de CB, no han continuado con sus estudios.

La propuesta 2016 surge con el cierre de algunas Aulas Comunitarias, con el cometido de incorporar a los estudiantes que concurrían a ellas y que posteriormente se incorporarían a Reformulación 2006.

Desde la A.T.D, se ha propuesto la semestralización de cursos para alumnos con condicionamientos laborales y extra edad, entendiendo que las propias características de estos estudiantes así lo ameritan.

Teniendo esto en cuenta, resulta inapropiado trasladar esta modalidad a alumnos de 13 a 17 años ya que:

⁵⁸ Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa, 2016.

⁵⁹ Cuenca Cabeza, Manuel, “Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre”. En: José Carlos Otero López (ed.): *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, Lugo: Axac, 2009 pág. 6.

⁶⁰ Op. cit., pág. 22.

- Los tiempos de aprendizaje son diferentes atendiendo a las edades y contextos.
- Los tiempos de adaptación en esta franja etárea son distintos, y la asimilación de los contenidos requiere continuidad.
- En las asignaturas del “primer semestre”, hay una interrupción desde julio hasta marzo del año siguiente (en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Desde la ATD, defendemos una educación por asignaturas que respete y potencie la continuidad pedagógica. En una educación por competencias no es relevante la continuidad de los cursos.
- Con la intención de reducir el número de asignaturas que deba cursar en forma simultánea el estudiante (que nuevamente se menciona como una de las causas del rezago y la deserción), se termina coartando su posibilidad de acceso al conocimiento generando desigualdades con los estudiantes que cursan Reformulación 2006.

REPAG Propuesta 2016 para estudiantes de Primer año

Este Reglamento contiene incongruencias en sus propuestas de implementación, además de un vaciamiento de contenidos y carencias de objetivos pedagógicos. Atenta contra la idea de un Plan Único Nacional de Educación, defendido por nuestra A.T.D.

Se consideran tanto los objetivos como la evaluación, supeditados a la mera ejecución y adquisición de destrezas y habilidades.

Se explicita claramente que la tarea del estudiante deberá evaluarse a partir de la especificación de *“saberes, habilidades y destrezas referidas a las competencias a desarrollar (...) y sus correspondientes niveles de desempeño, en función de las particularidades de los contextos de aprendizaje, las características de los estudiantes y las singularidades de los contextos institucionales.”*⁶¹

Asimismo, la instancia de evaluación aparece desprovista de su carácter formativo, siendo un elemento definitorio del egreso en esta modalidad, la asistencia a clase. La mera asistencia se considera un aspecto determinante del aprendizaje, lo que es claramente erróneo.

La educación centrada en competencias y habilidades en sus diferentes modalidades atenta contra la libertad de cátedra y la autonomía pedagógica.

El rol del profesor consejero se ve ampliado, con funciones que exceden al tiempo

⁶¹ C.E.S., Circular 3323/016, pág. 2.

remunerado que se le otorga. Debe encargarse del seguimiento de los procesos de cada estudiante y articular el trabajo con las familias.

No hay pautas programáticas, o algún tipo de lineamiento general para el dictado de clases más que lo resuelto por cada Centro.

El “año lectivo” estará dividido en “trayectos”. No se aprueba, se acredita. Reducir la evaluación a la acreditación atenta contra el derecho a una educación equitativa.

Se observa una contradicción entre los dos artículos que analizamos a continuación.

Artículo 2: “al ser una propuesta organizada pedagógicamente por trayectos, el estudiante quedará inhabilitado a cursar por asignatura”.⁶² Entra en contradicción con el Artículo 16, que refiere a la navegabilidad del estudiante dentro del sistema educativo, al acreditar el 1er. año (compuesto por dos trayectos). En el mismo, se explica que el estudiante puede cursar el 2do. año en todas las propuestas, planes y programas de Ciclo Básico. Esto evidencia el nivel de improvisación y la política “a demanda”.

Artículo 17: “Los estudiantes que acrediten al primer trayecto y pidan pase a otro Plan o Programa, mantendrán la acreditación obtenida en las asignaturas semestrales correspondientes a ese trayecto”, en la misma línea de improvisación se denota una incoherencia real entre la hipótesis de la navegabilidad y la superposición de pseudo planes que no tienen relación entre sí, reafirmando el carácter terminal de estas propuestas.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 1: “Se inicia el trabajo...”

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	67	0	2	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	185,2	0	5,2	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

⁶² C.E.S., Circular 3323/016.

II. SUBCOMISIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA RURAL

Ruralidad en el contexto actual

Uruguay tiene aproximadamente 16 millones de hectáreas de tierra productiva.

En los últimos años, en el país se han producido cambios en la estructura agraria nacional. En este sentido, el sociólogo rural Diego Piñeiro⁶³, expresa:

Concentración de la propiedad de la tierra, compra masiva por sociedades anónimas de capitales extranjeros y una oleada de arrendamientos son los tres procesos que convergen en la última década como parte de la modernización del campo uruguayo en creciente sintonía con la globalización. Entre 2000 y 2010 se vendieron 6,2 millones de hectáreas, lo que significa el 38% de la superficie agropecuaria del país. Las operaciones de arrendamiento alcanzaron a 6,6 millones de hectáreas, o sea 41% de la superficie. La mayor parte de las operaciones ocurrieron en el tramo de menos de 200 hectáreas, que enajenó nada menos que el 54% de su superficie. El agudo proceso de concentración de la tierra estaría afectando también a los productores medianos y grandes, mientras que a lo largo de todo el siglo XX la concentración había afectado principalmente a las explotaciones de menos de 100 hectáreas.

Por otro lado, Gabriel Oyhantcabal e Ignacio Narbondo señalan:

A medida que el capital avanza se generalizan las relaciones de trabajo asalariado, al tiempo que el trabajo humano es crecientemente sustituido por diversas tecnologías tendientes a reducir costos de producción, aumentar la plusvalía relativa e incrementar las ganancias. La resultante es la tendencia ya señalada al despoblamiento del campo y a la reducción del peso del empleo rural en el empleo global de la economía. (...) Esta tendencia se ha profundizado en la agricultura uruguaya con el avance del agro negocio sojero. Por un lado, el desplazamiento de la agricultura familiar reduce la mano de obra empleada ya que este tipo social genera más empleo que la agricultura empresarial: 23 trabajadores cada 1000 hectáreas contra 4.4.⁶⁴ Entre los agricultores sojeros más tecnificados la generación de empleo es aún menor, de 2,8 trabajadores cada 1000 hectáreas. Asimismo, la soja también ha desplazado superficie lechera, lo que redundará en un balance aún menor puesto que la lechería genera empleos a razón de 20 trabajadores cada 1000 hectáreas.⁶⁵

En el año 2015, 27 conglomerados empresariales acaparan en Uruguay 1.641.000 hectáreas, un 10% de la superficie productiva. De esta forma este grupo de empresas transnacionales controlan prácticamente la misma superficie que los 21.645

⁶³ Entrevista de Eliana Gilet y Raúl Zibechi, Semanario Brecha del 18/3/2011, pág.15.

⁶⁴ 4.4 trabajadores cada 1000 hectáreas.

⁶⁵ Oyhantcabal G y Narbondo I, "Radiografía del agronegocio sojero..." En Red de Economistas de Izquierda del Uruguay: *La torta y las migajas*, págs. 120 y 121. Trilce, Montevideo, 2010.

establecimientos que habían registrados como agricultores familiares y que en 2013 acumulaban 1.690.000 hectáreas.⁶⁶

Acompaña a este proceso de concentración y extranjerización de la tierra, la disminución de la población rural del país, ya que como señala el sociólogo Diego Piñeiro,⁶⁷ la población rural dispersa y la que vive en centros poblados de menos de 5000 habitantes pasó de ser el 23% del total del país en 1985, a ser el 16 % en el año 2011. Asimismo, en este período de tiempo, la población en centros urbanos de más de 5000 habitantes muestra un crecimiento, pasando de ser el 35% del total del país en 1985, a ser el 41,6% del total de la población en 2011.

En estos últimos años, además, se constata la aparición de nuevas dinámicas en la vida rural del país, como la creación de nuevas fuentes laborales altamente sazonales (arándanos, olivares, cítricas, hortícolas entre otras), el creciente número de trabajadores rurales que residen en centros poblados y que son llevados al lugar de trabajo por la empresa e incluso la realización de trabajos sazonales fuera del país (esquila).

Ruralidad y Educación media

En términos generales, hablamos de lo rural en contraposición a lo urbano, que, si bien no son diferentes entre sí en cuanto a los avances tecnológicos, observamos que la vida rural mantiene aún singularidades que le son propias, independientemente del lugar donde se desarrolla.

Constituyen parte de esas singularidades, los conocimientos propios del medio, la dispersión geográfica, las relaciones interpersonales y de vecindad emanadas de la convivencia, así como el nulo acceso a bienes culturales superiores de la cotidianidad y la escasa movilidad social. Hasta la década de los ochenta del siglo pasado, una gran parte de los alumnos egresados de la Escuela Rural no tenían acceso a la educación secundaria.

Recién en 1987, atendiendo a la demanda generada por 5.000 egresados de Escuelas Rurales del país que se encontraban fuera del sistema educativo y que no tenían posibilidades de acceder a la Enseñanza Secundaria, se crearon los Liceos Rurales. La Comisión AEDER (Atención Educativa del Egresado Rural), atendió los requerimientos de la población rural en relación a la Educación Media de los jóvenes rurales.

⁶⁶ Oyhantcabal G, Narbondo I y Areosa P, “¿Acaparamiento de tierras en Uruguay?”, en Diario El País, 18/ 2/2015.

⁶⁷ Piñeiro D, Población rural en Uruguay aportes para su reconceptualización”, publicado en la Revista de Ciencias Sociales vol. 27 N°34, 2014.

En la década de los noventa, la propuesta de enseñanza media para los jóvenes rurales se materializó en la creación de los Centros Educativos Integrados (C.E.I.) a través de la reforma que por aquel entonces se impuso.

Por el mismo tiempo se creó la “Integración 99” (7º, 8º y 9º) del año 1999, cuya currícula es dictada por maestros del CEIP, salvo Inglés y Tecnología que lo dictan profesores del CES y del CETP respectivamente.

Al día de hoy en el país coexisten diferentes modalidades de la enseñanza media rural a saber:

- Diecinueve liceos rurales del C.E.S. Se constata un aumento de liceos rurales entre los años 2015 y 2016.
- Cinco C.E.I. (Centros Educativos Integrados) cuya dirección depende del C.E.I.P. La currícula la llevan adelante docentes del C.E.S.

Es importante destacar que la matrícula conjunta total entre liceos rurales y C.E.I. para el año 2016 es de 3333 estudiantes en Ciclo Básico y de 486 estudiantes en Bachillerato, constatándose un aumento de la matrícula entre los años 2015 y 2016.

- “Integración 99” (modalidad 7º, 8º, y 9º) dictada en 58 escuelas por maestros del C.E.I.P, 63 docentes de Inglés y 72 profesores de Tecnología del C.E.T.P, con una matrícula total en todo el país de 1475 estudiantes en el año 2016. En esta modalidad se observa una disminución de la matrícula pasando en el 2014 de 1798 estudiantes a 2015 con 1719 estudiantes.
- Doce Escuelas Agrarias del C.E.T.P., algunas de ellas con Ciclo Básico de Alternancia.

La Educación Media Rural debe ser de competencia exclusiva de los Liceos Rurales (CES) y de las Escuelas Agrarias de Alternancia (CETP). Si bien se comparte la premisa de que todos los adolescentes tienen el derecho a estudiar en los centros de Educación Media, la propuesta educativa no puede escolarizar ni rebajar los contenidos y niveles que se exigen en ella.

Por este motivo es que se deben ir buscando las condiciones para que paulatinamente vayan ingresando todos los estudiantes de modalidad 7º, 8º, y 9º a los Liceos Rurales o Escuelas Técnicas. Esto implica la construcción de nuevas instituciones y/o la refacción y el mantenimiento de las ya existentes.

Aunque rechazamos la existencia de la modalidad 7º, 8º, y 9º, mientras se implemente,

consideramos necesario la existencia de un centro referente de educación media, (liceo o escuela técnica) que oriente y acompañe al personal docente y no docente de la escuela. Ante esta diversidad de modalidades de Enseñanza Media Rural, esta Asamblea estima necesario realizar una serie de aportes.

Aportes para una nueva Enseñanza Media rural

*“Un Proyecto Educativo es mucho más que una malla curricular, es la expresión pedagógica de una concepción de la sociedad. El Proyecto Educativo de esta asamblea se integra, como lo señalamos antes, a un programa popular de lucha por la emancipación; es la expresión pedagógica del proyecto contra-hegemónico en el campo educativo y tiene como principal objetivo la libertad y la igualdad. Seguramente, las personas que se eduquen en él serán por su formación integral y entre otras muchas cosas mucho mejores trabajadores en un país que apuesta a la producción, al desarrollo y a la justicia social”.*⁶⁸

La educación media rural debe apuntar a la formación integral de la persona, permitiéndole desenvolverse en cualquier medio en el que desee insertarse, brindándole continuidad educativa y desarrollando las potencialidades de cada estudiante. Las formas de aprendizaje y las condiciones en las que se dan son determinantes para que todos puedan acceder a una educación que le permita continuar sus estudios y terminar los ciclos educativos. Por ello entendemos que se debe analizar la posibilidad de implementar el Plan 2013 para C.B, adecuándolo al contexto, dadas las características de los estudiantes que asisten a los liceos rurales. Además, resulta necesario que la Educación Media Rural Superior se lleve adelante en centros de educación en los que se implementen modalidades de bachillerato del C.E.S. y bachilleratos agrarios dependientes del C.E.T.P. Cada modalidad dependerá de su propio subsistema, resultando imprescindible vincular a la UdelaR y a los institutos públicos de investigación, por ejemplo el I.N.I.A.

Frente a la propuesta actual de las Actividades Adaptadas al Medio,⁶⁹ ésta subcomisión propone sustituirlas por las Actividades Transformadoras del Medio, señalando como algunas características de éstas, la de ser la encargada de elaborar colectivamente el proyecto, al que se le debe dar continuidad a lo largo de toda la educación media. Se buscará trabajar en redes con técnicos y profesionales a los efectos de una mejor aprehensión del conocimiento.

⁶⁸ Comisión de Proyecto Educativo, XXVII ATD Nacional, Mendoza, Marzo 2010, pág. 58.

⁶⁹ Exp. 3/11361/2010 por el que Inspección de Institutos y Liceos remite marco teórico y requisitos para la formulación y presentación de los proyectos liceales de Actividades Adaptadas al Medio.

Para estos fines reclamamos que la formación de grado contemple la práctica rural y se creen cursos de postgrado en educación rural para profesores de educación media.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 2: “Subcomisión de Educación Media Rural”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	54	3	16	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	148,4	10,2	25,8	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

III. SUBCOMISIÓN “REFORMULACIÓN PARA ESTUDIANTES SORDOS CICLO BÁSICO- BACHILLERATO DIURNO Y NOCTURNO”

Esta Comisión inicia sus valoraciones acerca del trabajo elaborado en la órbita de Centro de Recursos para Estudiantes Sordos (CERESO), reconociendo una tarea llevada a cabo con seriedad, con una fundamentación nutrida en una amplia bibliografía especializada.

Por respeto hacia ese trabajo, es que se entiende necesario estudiar a fondo la realidad de los estudiantes sordos en Educación Media, las experiencias en curso, e investigar los fundamentos teóricos en que se sustentan.

El material, al que la Comisión accedió ya iniciada esta Asamblea Nacional, lleva como título “Plan Nacional para sordos (C.E.S.)”. No obstante, en la primera página del mismo el título que aparece es “Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico- Bachillerato Diurno y Nocturno”; consultados al respecto, los miembros de la Mesa Permanente nos aclaran que los integrantes de CERESO manejan el documento puesto a consideración como una adaptación curricular, una reformulación enmarcada dentro de los planes vigentes.

Por principio, la ATD apoya toda iniciativa cuya meta sea formalizar derechos. En este sentido, un cambio de malla curricular que implique la enseñanza de Lengua de Señas Uruguaya a estudiantes sordos, así como el reconocimiento de la misma como primera lengua de estos jóvenes, son acciones de carácter pedagógico, que cabe esperar impacten positivamente en los aprendizajes.

Por otra parte, se propone realizar otras modificaciones curriculares, eliminando

Educación Sonora y Musical y E.C.A., sin que aparezcan explicitados los fundamentos, pedagógicos o de otro orden, que conducen a esta decisión.

Las consideraciones precedentes, y la inquietud respecto de la descripción del perfil del Intérprete de Lengua de Señas Uruguaya, en la que no aparece claramente expuesta la formación que debe tener, impulsan a la Comisión a solicitar la creación de un grupo de trabajo conjunto a fin de estudiar esta reformulación durante el lapso entre la A.T.D. en curso y la próxima.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 3: Subcomisión “Reformulación para estudiantes sordos Ciclo Básico – Bachillerato diurno y nocturno”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	66	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	180,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

IV. SUBCOMISIÓN PLAN 2013 ADULTOS EXTRA EDAD.

A partir de la lectura de los documentos presentados en A.T.D. nacionales y liceales anteriores, se reafirma el fracaso pedagógico de los planes 2012 y 2009.⁷⁰ Los informes del I.N.E.Ed. sobre estos planes demuestran esta afirmación en forma tácita.

Según datos recientemente proporcionados por I.N.E.Ed.,⁷¹ en el plan 2009 se inscribieron en marzo del 2014, 2077 estudiantes, de los cuales asisten hasta el momento de la encuesta 1149, representando el 55% del total. Se resalta de este informe la falta de rigor y precisión, a saber : se desconocen detalles concretos de la realización de la encuesta, por ejemplo, fecha de realización y período de relevamiento.

Por otra parte, los datos correspondientes al plan 2012 indican que de 1057 alumnos inscriptos, asisten al momento de la encuesta 504, lo cual representa el 53% de deserción. La misma fue realizada entre alumnos que permanecieron en el plan, por ende, los datos son formulaciones hipotéticas.

De esta muestra, el 22% responde que abandonaría por desinterés y aburrimiento ante

⁷⁰ Libro XXXII ATD Nacional 3/2013, pág. 61.

⁷¹ Planes experimentales: Ciclo Básico 2009 y Ciclo Básico 2012, “Las miradas de los actores” Jornada de trabajo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 7/2016.

las actividades propuestas.

Reafirmamos enfáticamente la imperiosa necesidad de la eliminación total de los Planes 2009 y 2012.

En los resultados proporcionados por la Comisión de seguimiento del Plan 2013 de la A.T.D., surge que, el 74% de la matrícula final, sin tener en cuenta aquellos estudiantes inscriptos que nunca asistieron, permanecen en el sistema.

Consideramos que el Plan 2013 debe ser el único plan para C.B. en contexto extra edad, universalizando el acceso a la educación pública de calidad, para todo el país. Por lo cual se hace necesario estudiar la posibilidad de implementar este Plan en Contexto de encierro y Educación Media Rural.

Del continuo seguimiento y evaluación del Plan 2013 por parte de la ATD y de los informes relevados de los liceos en que se aplica, se observa la dificultad para realizar las actividades compensatorias en las asignaturas que no tienen correlativas: E.S.M., E.V.P. e Idioma Español. Sugerimos como posible solución que se adjudiquen horas de apoyo genérico para utilizarlas en las actividades compensatorias, respetando la especificidad de las asignaturas y la importancia de que los criterios sean acordados por las salas docentes.

A partir de las Salas Nacionales de Plan 2013 realizadas durante el año 2015, surgen las siguientes inquietudes y propuestas:

- Necesidad de repensar las asignaturas optativas implementadas hasta el momento (Taller de Informática en 3er. año y Educación Física) y solicitar que se transformen en asignaturas curriculares.
- Comenzar el segundo módulo sin inasistencias.
- Que las inspecciones de las asignaturas Idioma Español, Educación Sonora y Musical, Educación Visual y Plástica, Física y Química, definan cómo se realizará la compensación de las asignaturas de segundo año.
- Necesidad de contar en el liceo y/o turno en el que se implementa el Plan con POB y acceso a Biblioteca, equipos multidisciplinares, contar con fotocopidora y acceso a fotocopias para estudiantes.
- Habilitar plataforma virtual y cargo de POITE en el Plan 2013 (ya que no cuentan con ellos), lo que se considera muy importante para la atención de los estudiantes de la modalidad semipresencial.

- Implementar horas de apoyo genérico.
- La casi totalidad de los liceos que implementan el Plan consideran que es fundamental la elección de horas docentes con horarios a la vista, según lo establecido en el Artículo 5 del Reglamento: *“Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos – asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades (...).”*
- Se propone que en las asignaturas modulares anuales se cambie el régimen de evaluación sustituyendo la eximición del primer módulo por la aprobación del mismo. Fundamentan su posición indicando que de esta manera el estudiante realmente culmina esa etapa y no pierde el curso ganado pues la exención dura un año. Además, consideran que al aprobar por módulos se deben organizar los contenidos de las asignaturas de tal manera que en todos los liceos y cursos se den los mismos temas en cada módulo.
- Todos los liceos evidencian permanentes dificultades del Sistema Corporativo, señalan que es totalmente inadecuado para este Plan, también para el Plan 94.
- Se evidencia un vacío en la Reglamentación del Plan en lo referente a estudiantes que ingresan al Plan a mitad del año lectivo provenientes de otros planes (Reformulación 2006 y Plan 86/93).
- Resulta necesario que los estudiantes cuenten con equipo Ceibal, lo que es fundamental para aquellos que han optado por la modalidad semipresencial.
- Varios liceos que implementan el Plan, solicitan la incorporación de talleres del área artística (teatro, murga, coros, entre otros).

El liceo de Canelones N° 2 propone:

- Considerar que si un estudiante se inscribe en el segundo semestre de una asignatura anual y no tiene cursado el primer módulo, pueda realizar actividades compensatorias para su aprobación, con ocho actividades como mínimo, considerando que los que cursaron tienen esa posibilidad con cuatro actividades mínimas.
- Que las inasistencias no afecten la promoción de las asignaturas cuando el estudiante tiene nota de suficiencia.
- La Sala Docente plantea repensar el carácter de las asignaturas optativas. Se solicita que dejen de serlo y pasen a ser curriculares y **semestrales**.

PLAN 94

*“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”.*⁷²

Se desprende del análisis de la implementación del Plan 94 para jóvenes y adultos, la urgencia de mantener y potenciar la simultaneidad en los liceos de la modalidad anual y semestral.

La pretendida universalización de la semestralización atenta no contempla la heterogeneidad del estudiantado Extra Edad y sus diferentes procesos de aprendizaje. La posibilidad de elegir la modalidad, por parte del estudiante, mediante una adecuada entrevista, prevista en el reglamento, conlleva a la apropiación de su proceso de construcción de conocimiento.

Esto sólo es posible si se cuenta con el personal suficiente para la realización de la entrevista, y del compromiso del Equipo de Dirección.

Desde Inspección se ha solicitado al equipo de dirección del I.D.A.L. Nro. 3 se considere la posibilidad de implementar grupos semestrales de Plan 94 correspondientes a primero de bachillerato, en el turno diurno, coexistiendo con Reformulación 2006. Se desconocen las razones pedagógicas para implementar de manera fragmentada y descontextualizada grupos de un Plan elaborado para un perfil específico de estudiantes. No compartimos el criterio de brindar una “oferta educativa” que apunte a la retención y no a una formación que permita al estudiante la continuidad educativa.

Libre asistido

De los datos relevados a mayo del 2016,⁷³ se desprende que 120 liceos cuentan con turno nocturno o extraedad diurno. Asimismo, 17 liceos que no tienen turno nocturno, establecen cursos para la culminación de bachillerato mediante la Modalidad Libre Asistido Plan 94, en extensión horaria en los turnos diurnos.

⁷² Libro XXXV ATD Nacional, 2/2015, pág 67.

⁷³ Documento “Cobertura de educación de adultos en educación secundaria. Plan 2013 ciclo básico, plan 94 Martha Averbug bachillerato” Datos relevados al 5 de mayo del 2016, Comisión de Educación de Adultos y Jóvenes con condicionamientos laborales, de salud y de otra naturaleza (CES).

Las sucesivas implementaciones poco criteriosas del Plan a las que hemos asistido en los últimos años, adaptando modalidades del mismo, han desvirtuado su objetivo, sin una justificación que diera respaldo a este tipo de decisiones.

Reafirmamos la necesidad de creación de turnos nocturnos que permitan aplicar la integralidad del Plan.

“PROYECTO GUARDERÍAS”

Este proyecto surge en la comunidad educativa de los liceos Canelones N° 2 y Young N° 1, a partir de la necesidad constatada de garantizar el acceso real a la educación de jóvenes con hijos/hijas a cargo que se ven impedidos/as de concurrir a estudiar. Asimismo, las diferentes visitas de la Mesa Permanente de A.T.D., como las A.T.D. liceales señalan permanentemente la preocupación de que una de las principales causas de desvinculación de estudiantes mujeres es carecer de instituciones o personas que cuiden a sus hijos, especialmente en el horario nocturno.

Durante el año 2015, en las distintas salas de Plan 2013 y Plan 94 Martha Averbug, la Mesa Permanente de ATD ha constatado la demanda reiterada de contar con espacios donde estudiantes de estos planes puedan dejar a sus hijos/as mientras concurren a clases en el turno nocturno. Si bien, el cuidado de niños pequeños generalmente es asumido por las familias, existe un número significativo de estudiantes que no cuentan con quien dejarlos, hecho que afecta de manera negativa la continuidad de sus estudios constituyendo una de las causas del abandono de los cursos (Mesa Permanente de la ATD Nacional).⁷⁴

El proyecto consiste en implementar en forma piloto un espacio de Guardería para los hijos de estudiantes durante el Turno Nocturno, que sería atendido por maestros de Educación Primaria y/o asistentes de I.N.A.U.

Las redes necesarias para concretar esta propuesta ya han sido creadas, debiéndose establecer acuerdos generales con I.N.A.U., MI.DE.S, C.E.I.P, y se implementaría desde la órbita del S.N.I.C.

Consideramos que un proyecto de esta naturaleza cuenta con todas las condiciones para ser avalado, y esperamos su aprobación inmediata ya que implica también el cumplimiento de la transversalización de las políticas de género establecidas por el Poder Ejecutivo.

⁷⁴ Informe Guarderías – Salas de Cuidado, Mesa Permanente de la ATD Nacional, setiembre 2016.

La normativa vigente considera la necesidad de elaborar políticas tendientes a revertir estas situaciones y establece lineamientos claros, tanto para la elaboración del Presupuesto Nacional con perspectiva de género como de las líneas estratégicas tendientes a revertir situaciones de vulneración de derechos de las mujeres. Al respecto, el Decreto 184/07 establece la “Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de educación”, encomendando a ANEP-CODICEN, entre otros organismos, el “desarrollo de medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo” y para ello entiende necesario: “identificar las barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo...”⁷⁵ (“Proyecto Guarderías”, Mesa Permanente de ATD, 2016).

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 4: “Plan 2013 Adultos Extraedad”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	49	2	7	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	146,6	15,4	16,6	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

V. SUBCOMISIÓN DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO

Consideraciones previas

Las instituciones carcelarias ofrecen un marco de condicionamiento para la práctica educativa que a menudo conspira contra el normal desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, cuentan con la capacidad del sistema penitenciario para administrar el espacio, el tiempo y el derecho a la educación de los estudiantes.

Ese sistema produce relaciones de poder desiguales e injustas dentro de las instituciones carcelarias. En este sentido, Goffman (1972) plantea que la cárcel como *institución total* unifica todas las esferas de la vida “rutinizando” todas las actividades de quien en ella se encuentra. Es allí donde las prácticas que se gestan pueden generar un cambio en su identidad, ya que la educación intenta construirla y en la “institución total” se intenta lo contrario.

Las cárceles tienden a reproducirse, a fortalecerse y a cerrarse a la comunidad, generando micromundos. Allí donde el encierro es tomado como condición, la educación

⁷⁵ Decreto 184/07 del Poder Ejecutivo: “El presupuesto nacional es elaborado con perspectiva de género, garantizando la asignación de recursos económicos para la igualdad de oportunidades y derechos”. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/184-2007>. Consultado el 13/09/2016.

debería constituir un espacio de libertad, no para “rehabilitar” para un futuro, sino para reconocer derechos constitutivos de las personas.

Una propuesta educativa adecuada al contexto de encierro debe tener presente las condiciones en las cuales se encuentran los estudiantes. El diseño de la misma, debe realizarse dentro de un marco general educativo. La población carcelaria, con sus peculiaridades, no deja de ser un sujeto de derecho a quien se debe garantizar el acceso pleno a la educación.

El desafío de construir y desarrollar propuestas que garanticen la educación a personas jóvenes y adultas privadas de libertad está contemplado en el Artículo 8 de la actual Ley General de Educación N°18437 cuando declara que *“El estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.”*

El objetivo es dar respuesta desde la educación a las necesidades de los estudiantes privados de libertad, teniendo en cuenta las interacciones, diferencias y similitudes entre nuestras prácticas educativas y la lógica propia de las instituciones de encierro. Estas últimas con sus prioridades, finalidades, y modos de funcionamiento.

Es necesario conocer esa lógica y construir una propuesta que, ofreciendo espacios y tiempos para el encuentro con el conocimiento, en el marco de una política basada en un enfoque integral, restituya el derecho a la educación.

Nos colocamos así en contrapartida con la lógica de la seguridad y el control de las cárceles, que prioriza el disciplinamiento de los sujetos, basados en un ideal correctivo y normalizador, suficientemente deconstruido a nivel teórico pero que sigue impregnando fuertemente las prácticas institucionales.

Condiciones materiales de la educación en cárceles

- El hacinamiento y las condiciones sanitarias en las que se encuentran los estudiantes constituye un ambiente inadecuado para promover efectivamente un proceso educativo significativo (en una celda superpoblada, es difícil estudiar y realizar tareas del curso).
- Una infraestructura insuficiente que condiciona el hecho educativo, no sólo por no

alcanzar a toda la población carcelaria, sino que tampoco permite una separación real del estado de encierro físico, por ejemplo, en la cárcel de Libertad, las aulas son celdas recicladas, sin mantenimiento higiénico, algunas sin ventanas, con humedad, sin electricidad, etc.

- Los estudiantes se enfrentan a una nutrición deficiente que depende de la familia y de su entorno, además de una casi inexistente atención psicológica que atienda a esta población altamente necesitada. Agreguemos también que muchos sufren la angustia provocada por el desconocimiento de su situación legal, la mayoría está en encarcelamiento preventivo, aún sin sentencia.
- El encierro (sin actividades educativas ni laborales), no colabora en la “rehabilitación” o “resocialización” del individuo, es por ello que el estudiante llega al aula con un estado anímico complejo. En muchas cárceles de media y alta seguridad, hay sectores con sólo dos salidas al patio semanales de una hora cada una. El ingreso al aula no sólo depende de méritos propios y del compromiso del estudiante con el espacio educativo, sino de voluntades arbitrarias de la guardia de turno.
- Carencia de docentes adscriptos que tengan la preparación para acompañar y complementar la tarea del docente de aula, además de personal que cumpla con tareas administrativas.
- No hay recursos materiales básicos suficientes para los estudiantes (cuadernos, lápices, gomas, calculadoras), mucho menos recursos didácticos para el desarrollo de los cursos (mapas, pizarrones, libros, materiales de laboratorio). La biblioteca, si existe, está vedada en algunos centros para la inmensa mayoría de la población carcelaria. Inclusive, cuando aparecen recursos, los mismos pueden desaparecer, producto de requisas o utilización de éstos para fines no educativos.
- En algunos casos, la accesibilidad a los establecimientos es dificultosa ya que se carece de locomoción que permita acceder a los centros penitenciarios.

Dificultades durante el desarrollo de los cursos

La modalidad de multigrado rebaja los contenidos curriculares debido a la variedad de los cursos impartidos simultáneamente. Esta situación se complejiza por el escaso tiempo de aula. Además, dicha dinámica condiciona el tiempo pedagógico el cual se ve disminuido (sobre todo en centros de reclusión de alta seguridad) por la demora en el ingreso del

estudiante al aula.

En cuanto a dicha modalidad de trabajo, surge la preocupación en los docentes sobre si en estos cursos los alumnos egresan con las herramientas necesarias para reinsertarse en la educación en libertad.

Ya dentro del aula, el aprendizaje sufre cambios y fluctuaciones debido a acontecimientos de la dinámica carcelaria, como pueden ser traslados internos, externos y sanciones. Actualmente se implementa el Plan 94 para Bachillerato y el Plan 86/93 para C.B., esto conlleva a grandes dificultades en cuanto a la instrumentación, contenidos, etc.

En Ciclo Básico se destacan algunas adaptaciones al Repag del Plan 86/93:

- La carga horaria por asignatura no es la estipulada, la designación no es por grupo. Ciencias Físicas es impartida por los docentes de Física o Química, no hay horas designadas para dicha asignatura.
- La inscripción de los estudiantes a los cursos no la realiza Educación Secundaria sino I.N.R.
- Aprobación de los niveles por la mitad más una de las asignaturas.
- Inscripción simultánea de materias correlativas.
- No hay promoción, se prepara al estudiante para rendir examen en carácter Libre.

Bachillerato también tiene grandes cambios en su implementación, que contradicen lo previsto en la reglamentación del Plan 94, algunos de ellos son:

- La carga horaria por asignatura no es la estipulada, la designación no es por grupo.
- La inscripción de los estudiantes a los cursos no la realiza Educación Secundaria sino I.N.R.
- Aprobación de los niveles por la mitad más una de las asignaturas.
- No tiene salas docentes.
- No hay curso introductorio.

Se destaca también que en ambos planes no se cuantifican las inasistencias como condicionante de la aprobación final, el tribunal examinador no siempre se compone de tres docentes y algunos de ellos trabajan en dupla pedagógica desde 2015.

En las condiciones actuales no debería haber una relación intrínseca entre semestralización y rebaja de contenidos, es por ello que debe cambiar la carga horaria que se destina a cada centro.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 5: “Educación en contextos de encierro”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	58	0	1	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	176	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

PROPUESTAS:**Propuestas Subcomisión Ciclo Básico y Bachillerato**

Se solicita la creación de una Comisión Permanente de siete miembros con sus respectivos suplentes que tendrá como cometido: el abordaje de las temáticas relacionadas a C.B. y Bachillerato con el objetivo primordial de avanzar en la materialización de un Plan Nacional Único de Educación.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 6: “Propuestas Subcomisión Ciclo Básico y Bachillerato”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	60	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	175,8	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Propuestas de la Subcomisión de Educación Media Rural

1. Formar una Comisión Permanente de Educación Media Rural, en la órbita de la A.T.D., integrada por cinco miembros y sus respectivos suplentes, que deberán ser electos en el transcurso de esta Asamblea, cuyos cometidos serán:
 - a) Analizar la viabilidad de implementar el Plan 2013 para C.B., con adecuación al contexto rural.
 - b) Coordinar con otras comisiones de Educación Rural existentes en los demás subsistemas de la ANEP.
 - c) Establecer vínculos con Extensión Universitaria de la UdelaR y otros institutos de investigación públicos.

- d) Realizar el seguimiento y la evaluación de los liceos rurales. Crear una Comisión de Educación Media Rural, en la órbita del C.E.S., integrada por representantes del C.E.S., de la A.T.D. y de Fe.Na.P.E.S.
- e) Encomendar a la Mesa Permanente de la A.T.D. del C.E.S., que trabaje con la Mesa Permanente de la A.T.D. del C.F.E. a los efectos de establecer lineamientos generales para integrar a la currícula de la formación de grado la educación en el medio rural, así como también la formación de posgrado.
2. Solicitar al C.E.S. que disponga de los recursos necesarios para:
- La construcción de liceos que sustituyan aquellos edificios que no están en condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizajes.
 - El mantenimiento de la infraestructura edilicia.
 - La implementación de comedores para estudiantes y docentes.
 - Cobertura médica.
 - La creación de cargos y no cubrir ausencias de los mismos con Código 68.
 - Disponer de conectividad en los liceos.
 - Ahondar en la propuesta de transformación de las A.A.M. a A.T.M. previendo los rubros para tal fin.
 - Contratación de peones para atender en los períodos de vacaciones y fines de semana la continuidad de los proyectos de A.T.M.
 - Extensión de los beneficios de abonos estudiantiles de transporte para alumnos de Bachillerato.
3. Solicitar a C.O.D.I.C.E.N., que analice y elabore una nueva propuesta en relación al sistema de los abonos docentes.
4. Solicitar al C.E.S., eleve al C.O.D.I.C.E.N., la recategorización de liceos de localidades de menos de 3000 habitantes a liceos rurales.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 7: “Propuestas de la Subcomisión de Educación Media Rural”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	36	15	8	Negativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	117,4	22	24,2	Negativo
RESULTADO: NEGATIVO				

Propuestas de Subcomisión Reformulación para Estudiantes Sordos Ciclo Básico-Bachillerato Diurno y Nocturno.

Solicitar la creación de una comisión a término de tres integrantes para el estudio de esta propuesta, la que deberá elaborar un informe para ser considerado en la próxima A.T.D. Nacional.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 8: “Propuestas de Subcomisión Reformulación para Estudiantes Sordos Ciclo Básico – Bachillerato Diurno y Nocturno”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	63	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	163,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Propuestas de Subcomisión Plan 2013 Adultos Extraedad.

1. Se propone se discuta la pertinencia de la existencia de las horas de apoyo générico en el acto eleccionario y eventualmente solicitar al CES su implementación.
2. Insistir fundadamente en la eliminación de los planes 2009 y 2012.
3. Continuar con el seguimiento y evaluación del Plan 2013 para Adultos Extraedad. Y trabajando para su universalización.
4. Creación de una Comisión Permanente de Adultos Extraedad y/o condicionamientos laborales y/o de salud y/o de otra naturaleza de 5 miembros y sus respectivos suplentes. Los cometidos de esta comisión serán:
 - a) Seguimiento del Plan 2013.
 - b) Estudio sobre la implementación del Bachillerato Artístico en el Plan 94 A.E. a ser presentado en la próxima A.T.D. Nacional.
 - c) Seguir estudiando el beneficio y los alcances del “Proyecto Guarderías” como experiencia piloto en los liceos: Young N° 1, Canelones N° 2 y el Liceo N° 11 de Montevideo. Luego de evaluado lo anterior procurar la viabilización del mismo.
5. Sugerir a las autoridades posibiliten que los cursos semestrales del plan 94 y 2013 tengan la misma cantidad de semanas de duración.
6. Que se adjunten como Anexos:
 - a) Informe “Proyecto Guardería-Sala de Cuidado”, elaborado por la Mesa

Permanente de A.T.D.

b) “Proyecto Guarderías” OF. 29/15.

c) Seguimiento y evaluación del Plan 2013, realizado por la Mesa Permanente de la A.T.D., diciembre 2015.

d) Relevamiento de las A.T.D. liceales de julio de 2016, realizado por la C.B.D.A.E.E. sobre posibles contenidos programáticos para Informática en tercer año de C.B. Plan 2013.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 9: “Propuestas de Subcomisión Plan 2013 Adultos Extraedad”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	53	0	10	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	150,6	12,8	12,8	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

Propuestas educativas de Contexto de encierro.

1. Se encomienda a la comisión permanente que continúe trabajando en el análisis de la mejor forma de garantizar el derecho a la educación.
2. Solicitar el estudio de la adecuación del plan 2013 a Contexto de encierro para jóvenes y adultos.
3. Discutir y evaluar la modalidad multigrado, su implementación y fundamentación pedagógica.
4. Rediscutir la carga horaria y la designación de horas según las necesidades de cada Centro.
5. Solicitar al CES conjuntamente con el INR la creación de bibliotecas móviles que permita el acceso a material didáctico. Solicitar a la Comisión Permanente de Adultos Extraedad que profundice el estudio de una propuesta educativa de jóvenes y adultos en contexto de encierro.
6. Anexar el documento “Convenio entre el C.E.S. y el I.N.R.” del 14/09/2015.

VOTACIÓN EN PARTICULAR. Punto 10: “Propuestas Educativas de contexto de encierro”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	59	0	7	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	176	0	0	Afirmativo
RESULTADO: AFIRMATIVO				

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía General

- Cuenca Cabeza, Manuel (2009). “Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre”; en José Carlos Otero López (ed.): *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*. Lugo: Axac.
- Dupriez, Vincent (2009). *La segregación escolar: redes sociales y políticas*. Barcelona: Fundación Jaume Bofill.
- Gofman, Erving (1972). *Internados: Historias sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Oyhantçaba G. y Narbondo I. (2010). “Radiografía del agronegocio sojero: el caso de Uruguay”; en Red de Economistas de Izquierda del Uruguay: *La torta y las migajas. El gobierno progresista 2005-2010*. Montevideo: Trilce.
- Oyhantçaba G, Narbondo I y Areosa P, “¿Acaparamiento de tierras en Uruguay?”, en Diario El País, 18/ 2/2015.
- Piñeiro, D. (2014). “Poblacion rural en Uruguay aportes para su reconceptualización”. En Revista de Ciencias Sociales, vol. 27, N°34, Montevideo.
- Gilet, Eliana y Zibechi, Raúl: Entrevista en Semanario Brecha, 18 de marzo de 2011, pág.15.

Documentos consultados

- Decreto 184/07 del Poder Ejecutivo. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/184-2007>. Consultado el 13/09/2016.
- “Cobertura de educación de adultos en educación secundaria. Plan 2013 Ciclo Básico, Plan 94 Martha Averbug Bachillerato”. Datos relevados al 5 de mayo del 2016, Comisión de educación de adultos y jóvenes con condicionamientos laborales, de salud y de otra naturaleza - CES.
- Exp. 3/11361/2010 (por el que Inspección de Institutos y Liceos remite marco teórico y requisitos para la formulación y presentación de los proyectos liceales de Actividades Adaptadas al Medio).
- Fernández de la Guerra, Gabriel (2010). Proyecto de liceo de tiempo completo San Luis.

- Informe Guarderías - Salas de cuidado, Mesa Permanente de la ATD Nacional, setiembre de 2016
- Libro XXVII ATD Nacional, Mendoza, Marzo 2010.
- Libro XXXV ATD Nacional, Solís, Febrero 2015.
- Libro XXXII ATD Nacional, Solís, Marzo 2013.
- Planes experimentales: Ciclo básico 2009 y ciclo básico 2012, “Las miradas de los actores” Jornada de trabajo, Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 29 de Julio de 2016.

ANEXO 1

Mesa Permanente de la ATD Nacional

INFORME GUARDERÍAS – SALAS DE CUIDADOS

Durante el año 2015, en las distintas salas de Plan 2013 y Plan 94 *Martha Averbug*, la Mesa Permanente de ATD ha constatado la demanda reiterada de contar con espacios donde estudiantes de estos planes puedan dejar a sus hijos/as mientras concurren a clases en el turno nocturno. Si bien, el cuidado de niños pequeños generalmente es asumido por las familias, existe un número significativo de estudiantes que no cuentan con quien dejarlos, hecho que afecta de manera negativa la continuidad de sus estudios constituyendo una de las causas del abandono de los cursos.

En el mes de diciembre de 2015, la Mesa Permanente de ATD junto a la Insp. Profa. Anay Acosta, que integraba en ese momento la Comisión de Educación de Adultos y Extraedad del CES, presentó por oficio al Consejo un proyecto que propone la implementación de “guarderías” o “espacios de cuidados” para hijos/as de estudiantes previo convenio entre ANEP y otras instituciones (MIDES, INAU, CEIP). La experiencia sería implementada en forma piloto en dos liceos del país en el turno nocturno: Canelones N° 2 y Young N° 1. A esta propuesta se suma el liceo N° 11 de Montevideo, que ya había discutido esta necesidad en asambleas de núcleo sindical.

El día 25 de febrero del corriente año, los integrantes de la Mesa Permanente de ATD y de la Comisión de Adultos y Extraedad mantienen una reunión con el MIDES y el Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC). Participan de esta reunión por MIDES y SNIC: Federico Graña (Dirección Nacional de Promoción Sociocultural), Mariana Silva (División Socioeducativa), Mauricio Russi (Asistente Técnico en Gestión de Información), Andrea Barcia (Asistente Técnico Área Infancia), Gabriel Corbo (Área Infancia); por ATD-CES: Ana Vieira y por seguimiento de Plan 2013 y Plan 94 la Insp. Profa. Anay Acosta. El consejero Landoni avisa no poder concurrir por encontrarse en una reunión en CODICEN. Se detalla a continuación lo que se trató en esa reunión.

El equipo conoce la propuesta de ATD y ha mantenido una reunión con el Liceo N° 11 Nocturno. Se nos informa que hay interés en trabajar con Secundaria – ANEP, en el marco del Sistema Nacional Integrado de Cuidados y realizar un trabajo conjunto. Hay

acuerdo en que los/las estudiantes con hijos a cargo, deben contar con una cobertura de cuidados en el horario en que funciona el turno nocturno. Desde la ATD se plantea la preocupación sobre el ejercicio del derecho a la educación y el cumplimiento de los ciclos educativos de estudiantes jóvenes y adultos/as que cursan en el turno nocturno. La ATD entiende que la necesidad del cuidado de los hijos/as debe satisfacerse sin que interfiera negativamente en la lógica de la institución liceal, por este motivo debe realizarlo la institución que se encarga de cuidados.

Desde el MIDES se comparte esta visión de las especificidades, los presentes entienden que las distintas realidades sociales condicionan el cumplimiento de la continuidad educativa, a la vez que consideran prioritario preservar el derecho a los cuidados como requiere la infancia. Se entiende desde ambas partes la importancia de sostener la especificidad de cada institución. También se habla del fortalecimiento del trabajo en redes interinstitucionales para alcanzar soluciones compartidas.

- Desde el MIDES se ve positivamente la propuesta de implementar distintos modelos del piloto “Guarderías”, dentro y fuera del liceo. El prototipo debe responder al número de niños, edades y a las diferentes realidades territoriales. Esto determinará las necesidades de infraestructura, se tendrá en cuenta desde MIDES que en algunos lugares será necesario contar con sala de lactancia.
- MIDES propone considerar, además, la posibilidad de integrar hijos de trabajadores del barrio a la experiencia piloto, fortaleciendo las redes barriales y otorgándole a la experiencia un perfil sociocultural. En el caso del Liceo N° 11 Nocturno, muchos estudiantes viven en el barrio y trabajan en lugares cercanos al liceo.
- Los pilotos podrán funcionar también en Caif o jardines con horario extendido.
- Federico Graña plantea la posibilidad de financiar equipamiento (mobiliario, útiles) ya que cuenta con los rubros presupuestales.
- Se evalúa la experiencia como de alto impacto, tanto en la continuidad educativa de los y las estudiantes así como en sus realidades sociales. Esta experiencia desafía a pensar los horarios de atención de guarderías y Centros Caif, que permanecen en una lógica que no responde a las necesidades de los diferentes actores y contextos de la sociedad actual.
- Hay interés desde el MIDES en que durante el año lectivo puedan relevarse datos de todos los liceos que implementan Plan 2013 y Plan 94, entendiendo que enriquecerá la información sobre el territorio.

En esa instancia se acuerdan los siguientes pasos para dar viabilidad al Proyecto Guarderías: MIDES entiende necesaria la firma de un convenio marco entre ANEP, INAU y CEIP para implementar la experiencia piloto de forma adecuada y solicita a la ATD que actualice los datos relevados de los tres liceos una vez finalizadas las inscripciones (cuántos niños efectivamente no cuentan con cuidados “familiares” en el horario liceal, edades y sexo, en lo posible cantidad de veces por semana que necesitarían el servicio). En el mes de marzo, la ANEP hace públicos los lineamientos de género de sus políticas como línea transversal para la promoción de los Derechos Humanos. En esa oportunidad se anuncia desde autoridades de CODICEN que se implementará la propuesta de ATD. En el mes de julio, en el marco del proyecto “Puertas abiertas a la maternidad” de la Cámara de Representantes, la iniciativa vuelve a ser presentada por ANEP.⁷⁶

- La Mesa ha facilitado a MIDES los datos enviados por los liceos sobre esta demanda.
- El Liceo N° 11 realizó un relevamiento exhaustivo que lo envió directamente a MIDES⁷⁷. Este liceo realizó gestiones para que la guardería funcionara en un local que formó parte del liceo y que se encuentra contiguo a él, actualmente en comodato con la IMM. Las gestiones frente a la Intendencia para visitar el lugar y visualizar su estado edilicio se realizaron desde MIDES, sin embargo no fue posible acceder a las llaves.
- El liceo de Young N° 1 fue visitado en junio por el equipo de Mides junto a responsables del SNIC e INAU, haciéndose presente el delegado de ATD Prof. Sebastián Rosales quien es docente allí y realizó un informe que se anexa. Este liceo entiende que puede construirse un espacio adecuado dentro del liceo, dado que no cuentan con Caif o jardines cercanos, las brigadas solidarias del SUNCA ofrecieron su trabajo para ello, debiendo asumir el CES solo los gastos de materiales.
- El Liceo de Canelones N° 2 recogió información sobre posibles jardines públicos y privados cercanos.
- A pesar de todas las gestiones, a la fecha ninguna de estas iniciativas se ha concretado.

⁷⁶ <https://parlamento.gub.uy/noticias/eventos/noticias/node/84892>

⁷⁷ Por este motivo la Mesa Permanente no cuenta con los datos relevados.

En el mes de agosto, el CES informa a la Mesa que CODICEN está en desacuerdo con la propuesta, argumentando que la existencia de espacios de cuidados de niños/as en horario nocturno atenta contra los derechos de la infancia y que las estudiantes en esta situación deberían recurrir a becas o a cursos virtuales.

A fines de agosto, desde el Sistema de Cuidados se nos informa que CODICEN reconsideró el tema, entendiendo necesario atender las situaciones de los tres liceos mencionados.

Al momento de este informe, desde los tres liceos que empezarán la experiencia como pilotos han hecho saber a la Mesa, en visitas realizadas a salas de Plan 2013, en comunicaciones de correo electrónico y en conversaciones telefónicas, su preocupación por el retraso en la implementación dado que un número importante de los casos de abandono de estudios responden a no contar con cuidado de niños/as pequeños/as durante el horario de clases.

Setiembre de 2016

ANEXO 2

Montevideo, 15 de diciembre de 2015

Of. N° 29/15

Sra. Directora General del Consejo de Educación Secundaria.

Profa. Celsa Puente.

Presente.

De nuestra mayor consideración.

Los integrantes de la Mesa Permanente junto a la Inspectora Profa. Anay Acosta, integrante de la Comisión del CES de “Educación de Adultos y Jóvenes con condicionamientos laborales, de Salud y otra Naturaleza”, elevan a Usted la siguiente propuesta a ser considerada por el CES, dirigida a revertir situaciones que afectan la continuidad educativa de una parte de la población que cursa en los Planes vigentes para jóvenes y adultos.

FUNDAMENTACIÓN

La ATD junto a la Inspectora Profa. Anay Acosta, integrante de la Comisión del CES de “Educación de Adultos y Jóvenes con condicionamientos laborales, de Salud y otra Naturaleza”, han visitado distintas salas de Plan 2013 en el marco de la tarea de seguimiento encomendada por el CES desde su implementación. En estas salas se ha reiterado la preocupación de docentes y de los equipos de Dirección, ante la situación de estudiantes -en su mayoría mujeres- que tienen hijos a cargo y no cuentan con lugar donde dejarlos para asistir al liceo -lo que se agrava al ser una población que cursa en Turno Nocturno-, encontrándose en una situación muy limitada para completar sus estudios.

La normativa vigente considera la necesidad de elaborar políticas tendientes a revertir estas situaciones y establece lineamientos claros, tanto para la elaboración del Presupuesto Nacional con perspectiva de género⁷⁸ como de las líneas estratégicas tendientes a revertir situaciones de vulneración de derechos de las mujeres. Al respecto, el Decreto 184/7 establece la *“Incorporación de la perspectiva de género en las políticas de educación”*, encomendando a ANEP-CODICEN, entre otros organismos, el *“desarrollo de medidas para revertir las desigualdades de género en el sistema educativo”* y para ello

⁷⁸ Decreto 184/07 del Poder Ejecutivo: *“El presupuesto nacional es elaborado con perspectiva de género, garantizando la asignación de recursos económicos para la igualdad de oportunidades y derechos”*. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/184-2007>

entiende necesario: *“identificar las barreras de acceso y permanencia en el sistema educativo...”*

Si bien, la ANEP y el CES cuentan con normativa que considera las situaciones de embarazo estableciendo no contabilizar inasistencias, entendemos necesario el avance en la implementación de políticas públicas definidas para la población de mujeres que hoy intentan retomar sus estudios pero se ven obligadas a abandonarlos o cursar de manera discontinua los ciclos educativos por motivos específicamente vinculados al cuidado de los hijos. Desde una perspectiva sensible a esta realidad, el Decreto 184/7 del Poder Ejecutivo establece que:

“Las políticas sociales deben orientarse hacia la satisfacción y realización de los derechos políticos, económicos, sociales, civiles y culturales. Para el pleno ejercicio de estos derechos, es indispensable que las políticas sociales incorporen la perspectiva de género de forma que no transformen a las mujeres en las responsables de su éxito o fracaso...”

Toda política pública que logre la democratización del acceso a la educación de todos y todas, impactará en otros aspectos de la vida de las personas y en el desarrollo del país. El cumplimiento de la obligatoriedad de los ciclos de escolaridad establecidos en la actual Ley de Educación N° 18.437, tiene consecuencias en el acceso de esta población tanto a puestos laborales calificados como a bienes materiales y culturales entendidos como fundamentales para una vida digna. A su vez, completar la formación en estudios secundarios, resulta indispensable para la participación responsable y crítica en la construcción de una sociedad democrática en términos sustantivos.

Cumplir con este imperativo requiere considerar las “diferentes clases de diferencias” entre los colectivos, y la elaboración de respuestas desde el Estado que integren una mirada abarcadora de la heterogeneidad en la que emergen las distintas demandas, apuntando a la afirmación y el reconocimiento de los sujetos de derecho y a la vez promoviendo de manera transformativa el real ejercicio de los derechos consagrados en la normativa.

En este sentido, las políticas públicas *“deben orientarse a la superación de las formas institucionalizadas de dominación, exclusión y opresión, que ubican y mantienen a ciertos colectivos sociales en condiciones de negación de sus posibilidades de desarrollo y de participación en equidad, en la esfera de lo público”*. (M. R. Cifuentes, 2008).⁷⁹

⁷⁹ Cifuentes P., M. R. (2008). *“La justicia a las identidades colectivas, más allá del dilema distribución-reconocimiento”*. En: *Jurídica*, Vol. 5, N° 2, julio-diciembre. Colombia: Universidad de Caldas, pp. 123-138. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1290/129012573008.pdf>.

PROPUESTA

La ATD realizó un relevamiento de datos en cuatro liceos que implementan Plan 2013 y que se encuentran en distintas regiones del país: Canelones N° 2, Young N° 1, Playa Pascual y Flores N° 2. Los tres últimos liceos cuentan además con Plan 94, y en el caso del liceo de Flores N° 2 se le suma el PUE.

Habiendo considerado los datos obtenidos, la ATD y la Insp. Profa. Anay Acosta por la Comisión de Educación de Adultos y Jóvenes, elaboramos la siguiente propuesta que ponemos a consideración del CES.

- Implementar en forma piloto a partir de 2016 un espacio de Guardería para los hijos de estudiantes, el que funcionaría en el propio liceo, durante el Turno Nocturno y sería atendido por maestros de educación Primaria y/o asistentes de INAU. Esta experiencia piloto se llevaría a cabo en los liceos de Canelones N° 2 y N° 1 de Young, con el fin de monitorearla y evaluarla debidamente, para considerar su posible extensión.
- Para concretar esta innovación, se requiere realizar Convenios Marco con otras instituciones como CEIP, INAU, MIDES, generando una forma de trabajo en redes.
- Solicitamos que esta tarea de construir trabajo en redes sea llevada adelante por la Inspección Regional.

IMPACTO

- Lograr que se cumpla con justicia social el mandato de obligatoriedad educativa como derecho humano básico.
- Habilitar el acceso real a la educación de jóvenes que tienen hijos/as a cargo y ven limitada su posibilidad de concurrir a estudiar.
- Fortalecer lazos de pertenencia al liceo, dado que la satisfacción de la demanda del cuidado de los hijos se concreta en el mismo centro de estudios.

RECURSOS NECESARIOS

Personal:

2 maestros/as (1 por institución), proporcionados y remunerados por CEIP.

2 Asistentes en Primera Infancia (1 por institución), proporcionados y remunerados por INAU.

Recursos materiales:

- Salón y mobiliario disponible en el Turno Nocturno. Este espacio físico no tiene que ser específico para brindar este servicio, pudiendo funcionar como aula común durante los turnos diurnos.
- 2 cambiadores (1 por institución), suministrados por MIDES.
- 6 cunas (3 por institución), pañales, suministrados por MIDES.
- Materiales didácticos (juegos, libros, etc.), placard, suministrados por CES.

Para el equipamiento o requerimientos que surjan, pueden solicitarse donaciones de las intendencias municipales y otros organismos o instituciones.

Sin otro particular y quedando a la espera de su respuesta, saludan atentamente

Prof. Carlos Rivero (Presidente), Profa. Gabriela Rosadilla (Vicepresidenta), Insp. Profa. Anay Acosta (Comisión Adultos y Jóvenes – CES), Prof. Oscar Brocco (Secretario), Prof. José Rodríguez (Secretario), Profa. Ana Vieira (Secretaria).

ANEXO 3

Seguimiento y evaluación de Plan 2013, realizado por la Mesa Permanente de la A.T.D., diciembre 2015.

Información disponible en:

http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2015/atd/INFORME_PLAN_2013_A%C3%91O_2015_.pdf

ANEXO 4

Relevamiento de informes de las A.T.D. liceales de julio de 2016, realizado por la Comisión de CB.BD.A.E.E. sobre posibles contenidos programáticos para Informática en tercer año de C.B. Plan 2013.

Se relevaron 38 informes emanados de las ATD liceales relacionados a este tema. De la totalidad de informes, solo 37 brindaron información acerca de los posibles contenidos para elaborar un programa para Informática de tercer año. Los resultados obtenidos son los siguientes:

- Herramientas ofimáticas y Programación (57%)
- Robótica (27%)
- Audio, Video e Imagen (23%)
- Correo Electrónico (15%)

Además, se agregan los contenidos siguientes:

- Diseño Web y Diseño Gráfico
- Contenidos a demanda de los estudiantes
- Seguridad en la Web
- Gobierno en Internet
- Mantenimiento
- Videojuegos
- Sistemas Operativos
- Animaciones en 3D
- Impresión 3D
- Creación de Apps
- Manejo de software libre y placas arduino
- Dibujos Vectoriales

Por otro lado, de los 38 informes recibidos solo 12 comunican los contenidos que han priorizado en los primeros años de educación secundaria, éstos son:

- Herramientas ofimáticas (100%)
- Internet (67%)
- Sistemas operativos, Programación básica y Edición de imagen (40%)
- Correo Electrónico (25%)

En menor porcentaje se encuentran:

- Historia de la Informática
- Edición de Video y Audio
- Robótica
- Impresión 3D
- Diseño Gráfico
- Videojuegos
- Plataformas

ANEXO 5

CONVENIO CES – INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN (INR)

CONVENIO: En la ciudad de Montevideo, a los 14 días del mes de setiembre de 2015: entre POR UNA PARTE: EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA de la Administración Nacional de Educación Pública (en adelante CES), representado en este acto por su Directora General, Insp. Celsa Puente, con domicilio en la calle Rincón 690 de esta ciudad; y POR OTRA PARTE: el Ministerio del Interior a través del Instituto Nacional de Rehabilitación (en adelante M.I.–I.N.R.) representado por el Insp. Ppal. ® Luis MENDOZA NOVO, con domicilio en Cerrito N° 419, de esta ciudad, convienen en la celebración del siguiente acuerdo complementario:

PRIMERO (Antecedentes):

1. Las propuestas educativas para jóvenes y adultos en contexto de encierro se enmarcan en la Ley General de Educación N° 18.437, la que busca garantizar el derecho de la educación a lo largo de toda la vida, promoviendo la formación integral y la continuidad educativa.
2. El C.E.S. tiene a su cargo el deber de impartir la educación media básica y media superior general en todo el país, debiendo asegurar los derechos de aquellos en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación, el desarrollo de sus potencialidades y efectiva inclusión social (Ley 18.437, Arts. 7, 8, 33, 35 y ss.).
3. En tal sentido, el universo estudiantil privado de libertad está en clara situación de vulnerabilidad, debiéndose asegurar especialmente su educación primaria y media.
4. Por su parte, por Artículo 221 de ley 18.719 se creó en el Inciso Ministerio del Interior programa 461 Gestión de la Privación de Libertad, la unidad ejecutora 026 “Instituto Nacional de Rehabilitación”. Tal Instituto tiene como cometidos: la organización y gestión de las diferentes instituciones penitenciarias en el país, la rehabilitación de los procesados y penados.
5. Con fecha 18/9/02 la Administración Nacional de Educación Pública y la Dirección de Cárceles, Penitenciarías y Centros de Recuperación suscriben Convenio marco con el cometido de elaborar y ejecutar “programas y proyectos de cooperación, los que serán objeto de acuerdos complementarios” (Resol. 38, Acta 46, Exp.

3/16049/01).

6. Conforme a los antes mencionado, ambas partes acuerdan suscribir e siguiente convenio complementario.

SEGUNDO (Objeto): El presente acuerdo complementario tiene como finalidad el compromiso mutuo a nivel de la gestión e intervención socio-educativa que tienen como centro a sujetos privados de libertad, a los efectos de generar acciones conjuntas para la promoción y desarrollo de las propuestas educativas de enseñanza secundaria formal. Esto incluye la generación de condiciones, el establecimiento de procedimientos y la coordinación operativa para la implementación de tal objetivo.-

TERCERO (Obligaciones): A los fines del presente Convenio, se establecen las obligaciones que le compete cumplir a cada parte:

3.1 Obligaciones del Consejo de Educación Secundaria:

- a- Realizar los llamados de aspiraciones con la carga horaria respectiva a docencia directa, docencia indirecta y tareas específicas de gestión (coordinación, PCP, actores de liceos referentes, etc.), buscando generar cierta estabilidad docente y paralelamente formación en servicio.
- b- Establecer la cantidad de horas que se asignarán a cada centro, acorde al número de alumnos/as inscriptos/as y de la capacidad locativa de cada unidad.
- c- Designar un liceo referente (adscriptor) para coordinar y llevar a cabo las tareas administrativas inherentes al Programa en
- d- Garantizar que se dé cumplimiento al Estatuto del Estudiantede Enseñanza Media en el colectivo de estudiantes Personas Privadas de Libertad.
- e- Asesorar técnicamente al INR para la adquisición de los materiales didácticos y equipamiento necesarios para el desarrollo de los cursos; pudiendo contribuir a la dotación de algunos materiales de acuerdo a su especificidad disciplinar o didáctica.
- f- Cumplir con las currículas y planes establecidos por el CES con la orientación y seguimiento del cuerpo técnico competente, buscando adecuarlos a la particularidad de la educación de adultos en contexto de encierro.
- g- Brindar a la comunidad educativa, aportes complementarios, organizando cursos, cursillos, jornadas, talleres, seminarios, conferencias sobre temas de interés académicos socio-culturales ya sean a escala local, nacional, regional o global, coordinadas con la Subdirección Técnica Nacional del INR. Los mismos serán, a los efectos de promover y

consolidar aprendizajes, propuestas ajustadas a necesidades de contexto, apropiadas por los actores involucrados, promotoras de agentes multiplicadores y habilitadores de las mismas; así como generadoras de mejoras en la gestión e implementación.

h- Realizar seguimiento y orientación al colectivo docente y estudiantil, generando espacios de articulación y coordinando las formas de registro, seguimiento y orientación de estos proceso.

3.2 Obligaciones del instituto Nacional de Rehabilitación:

a- Brindar y tender a la mejora de la infraestructura, equipamiento y materiales didácticos (con la salvedad de algunos recursos didácticos específicos que pueden ser dotados por ambas instituciones como se planteó en el literal “e” de obligaciones del CES), para un buen desarrollo de las actividades.

b- Promover que los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura y, fundamentalmente, los cargos de Gestor Responsable, estén ocupados por personal técnico. En los casos donde no sea posible, se deberá evaluar la idoneidad del personal que pueda hacerse cargo de tal función, brindando apoyatura y orientación especial en estos casos. Estos recursos humanos tendrán como cometido garantizar la educación como derecho; apoyando, complementando y orientando la construcción y consolidación de la encomienda social de la institución.

c- Habilitar el acceso actividades educativas de secundaria en cualquier momento del año, siempre que el estudiante cuente con el registro de escolaridad que acredite estar en condiciones de cursar el nivel correspondiente y pueda acceder siempre que esté de acuerdo con la reglamentación vigente en materia de redención de la pena, plazas educativas, períodos de inscripción, requisitos y condiciones. (Decretos Nos. 225/2006 y 102/2009).

d- Facilitar a los estudiantes privados de libertad, el acceso al material didáctico.

e- Promover la creación, acceso y uso de espacios educativos diversos que potencien los procesos de aprendizaje y enseñanza dentro de las unidades, por parte de estudiantes, docentes y actores vinculados al área, sin perjuicio de las consideraciones de seguridad que cada unidad plantee oportunas.

f- Facilitar el uso compartido de la locomoción a docentes y educadores en aquellas unidades donde el acceso a la misma sea una limitante para llevar adelante la intervención socio-educativa.

g- Coordinar la administración de las actividades educativas del CES (que incluyen el

control docente y estudiantil, acreditación de procesos y resultados educativos de sus estudiantes, entre otros) con la administración e implementación de procedimientos vinculados a la redención de pena (que debe asociarse al legajo del estudiante privado de libertad). En los casos en que las Personas Privadas de Libertad cambien el lugar físico de reclusión o sean liberadas, la documentación pertinente deberá seguir el curso administrativo correspondiente al centro de estudios donde continúe su actividad educativa.

h- Garantizar que la producción estudiantil lograda a partir de los procesos de aprendizaje sean propiedad de los alumnos/as y por ende, el material generado en el ámbito educativo por los/las estudiantes deberá ser respetado por el personal a cargo en cada una de las Unidades penitenciarias, preservando este cuidado, fundamentalmente en las requisas.

i- Elevar al CES a través de la Coordinación de Educación y Cultura del INR, la sistematización de las necesidades educativas, según la demanda estudiantil a partir de los registros de interés e inscripción real a actividades de este orden.

3.3 Obligaciones recíprocas:

a- Ambas partes garantizarán el buen funcionamiento del convenio, siendo fundamental las coordinaciones a nivel de gestión y de desarrollo de procesos de mejora educativa. Uno de los ejes para una gestión coordinada es la mejora de la forma de registro, sistematización, control, seguimiento y resguardo de la documentación administrativa.

b- Ambas instituciones, mediante los Departamentos de Gestión de Educación y Cultura de las unidades con los referentes territoriales del CES, deberán llevar en tiempo y forma los registros de escolaridad, legajos de cada estudiante con la documentación respectiva de los estudiantes, las actas de evaluación y acreditaciones, etc.

c- Ambas partes, a través de los programas y coordinaciones específicas, promoverán evaluaciones conjuntas de los procesos de gestión e implementación, co-participarán en propuestas formativas del personal de ambas instituciones y en proyectos de intervención socio-educativa acordes a las características y necesidades de la educación de adultos en contexto de encierro.

CUARTO (Plazo): El presente acuerdo regirá a partir de la fecha su inscripción y se mantendrá vigente si no existiera oposición alguno de los Organismos Públicos intervinientes, quienes deberán expresar tal voluntad por escrito de modo fehaciente con noventa días de anticipación. Simultáneamente se hará un seguimiento y/o monitoreo

durante dos años, debiendo realizar evaluaciones continuas con redirección de acciones, en caso de ser consideradas por ambas instituciones como necesarias.

QUINTO (Mora): Las partes caerán en mora de pleno derecho, sin necesidad de acto alguno judicial o extrajudicial, por la realización u omisión de cualquier acto o hecho que se traduzca en hacer o no hacer algo contrario a lo estipulado.

SEXTO (Constitución de domicilios): Los comparecientes constituyen domicilios a los efectos de este Acuerdo en los indicados como suyos ut supra.

SÉPTIMO (Lectura, Otorgamiento y Suscripción): Previa lectura, en señal de conformidad y consentimiento, los comparecientes otorgan y suscriben el presente documento diciendo hacerlo con sus firmas habituales en dos ejemplares de idéntico tenor en el lugar y fecha expresados al comienzo.

FUNDAMENTACIÓN DE VOTO ARTÍCULO 70

PLENARIO 9

**CICLO BÁSICO, BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y ESTUDIANTES ADULTOS Y
EXTRAEDAD – TRATAMIENTO EN PARTICULAR: PUNTO 4**

Fundamentación de voto Prof. Julio Moreira

“Si duda alguna, los integrantes de la subcomisión que trabajó lo relativo a la Educación de Estudiantes Adultos y Extraedad, abordó desde el terreno propositivo una problemática extendida: las dificultades y/o impedimentos de concurrir al liceo de estudiantes con hijos a cargo. Como lo demuestran las investigaciones del Instituto Nacional de Estadísticas, es particularmente en los sectores socio-económicos más sumergidos donde la tenencia de hijos a temprana edad afecta las posibilidades de estudio y trabajo. Sin embargo, considero que el planteo que se realiza es insuficiente tanto en lo que refiere al diagnóstico, como en lo relativo a la propuesta concreta.

En primer lugar, el abandono de los cursos es principalmente un problema económico, y no se hace referencia a ello en el documento presentado, que se centraliza únicamente en cuestiones relativas al género. Detrás de un estudiante con dificultades para concurrir al liceo debido a que no tiene quién pueda cuidar a sus hijos, suele esconderse un conjunto de carencias materiales: extensas jornadas de trabajo, pésimas retribuciones salariales, irrespeto de derechos laborales, desamparo en materia de seguridad social, problemáticas asociadas a vivienda y su entorno, etc.

En segundo lugar, por omisión, el diagnóstico que se presenta reduce la problemática a estudiantes adultos y extraedad, lo que constituye un error. Según el INE, el 53,7% de los estudiantes de 14 a 17 años realizan tareas en sus hogares que comprenden el cuidado de niños pequeños y adultos de avanzada edad y/o con dificultades de salud. Eso hace que muchos adolescentes que estudian en el marco de propuestas diurnas, también deban abandonar la asistencia al liceo para cumplir impostergables tareas de cuidado en sus hogares. Proponer un espacio de guardería para los hijos de estudiantes adultos y no realizar planteo alguno acerca de situaciones similares que atraviesan estudiantes adolescentes exige una fundamentación que el documento presentado no ofrece.

En tercer lugar, parecería razonable que los fundamentos que ofrezca la Asamblea

Técnico Docente en favor de una guardería sean de carácter pedagógico, y si bien es probable que tales fundamentos hayan sido manejados en el seno de la subcomisión, lo cierto es que la justificación que se ofrece es dar cumplimiento a la transversalización de las políticas de género del Poder Ejecutivo establecidas mediante decreto y presupuestadas dentro de un Sistema Nacional de Cuidados que abre las puertas a la gestión público-privada.

Si lo entendiese pertinente, agradecería a los integrantes de la Comisión Permanente la profundización en la discusión de estos asuntos, consultando a las ATD liceales de todo el país, a los efectos de poder abordarlos en la próxima instancia nacional.”

DECLARACIÓN DE LA LISTA 202

Piriápolis, 15 de setiembre de 2016

La compañera Rosana Arévalo dedicó su vida a trabajar por la Educación Pública y sobre todo por los más desposeídos. Su convicción y fuerte compromiso la llevaron a optar por los más pobres, por los más perdidos, en diferentes etapas de su vida.

La lista 202 lamenta la pérdida de esta compañera entrañable que supo participar activamente en el ámbito de las asambleas técnico docentes y quiere saludar en este momento a su familia y a la comunidad educativa del departamento de Artigas.

COMISIÓN ELECTORAL

Instructivo para la elección de la Mesa Permanente

- Cada delegado deberá conocer su condición, ya sea titular o suplente. Para ello se publicarán oportunamente los padrones.
- En función de esto concurrirá a votar en el horario que corresponda el viernes 16 de setiembre. Titulares de 15:00 a 17:00 horas y Suplentes de 17:00 a 18:00 horas.
- Al concurrir a votar se le entregará hojas de votación con la inscripción “voto interior” y “voto Montevideo” que tendrán coeficientes. La suma total debe coincidir en el caso de los asambleístas nacionales con el valor de 3; y en el caso de los asambleístas departamentales la suma deberá ser coincidente con el coeficiente correspondiente a su departamento.

Artigas	2,4
Canelones	10,2
Cerro Largo	1,6
Colonia	2,8
Durazno	1,6
Flores	0,6
Lavalleja	1,6
Maldonado	2,4
Montevideo	15
Paysandú	2,8
Río Negro	1,6
Rivera	2,6
Rocha	2,2
Salto	2,2
San José	1,8
Tacuarembó	2,6

Cada delegado deberá verificar que la suma de hojas entregadas sea la correcta, por ejemplo: a un delegado departamental de Salto se le entregarán 6 hojas con el coeficiente 0,2 y una hoja con el coeficiente 1, la suma total en este caso es de 2,2.

- La votación se hará en dos etapas: votando por separado los integrantes por Montevideo e Interior, habrá una urna para cada lista. En el caso de presentarse tres listas, Montevideo, por ejemplo, tendrá una urna para la lista 1, una para la lista 2 y una para la lista 3. Una vez realizado el sufragio por los integrantes de Montevideo, se pasará a votar los integrantes del Interior en el mismo régimen, habiendo tres urnas diferenciadas de la misma manera, por ejemplo, una para la lista 1.1, otra para la lista 2.2 y otra para la lista 3.3. Las hojas o boletas con los valores correspondientes, serán diferenciadas con fondo de colores distintos para Montevideo e Interior.
- De esta forma la Mesa Permanente quedará compuesta por dos integrantes por Montevideo y tres del Interior, como lo establece el reglamento.
- El plazo para la presentación de listas es hasta el jueves 15 a las 15 horas.
- El cierre de los padrones se realizará a la hora 13:00 del viernes 16 de setiembre.

MESA ELECTORAL

Piriápolis, 14 de setiembre de 2016

Siendo las 20:30, constituida la Comisión Electoral, fueron recibidas en tiempo y forma las listas de candidatos para la elección de la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente del CES.

Se recibieron 3 hojas de cada una de las 2 listas presentadas, debidamente firmadas, correspondientes a los candidatos.

Se asignan los números 1 y 2 para las listas de Montevideo, 1.1 y 2.2 para las listas correspondientes al Interior, tal cual figura en los ejemplares recibidos que se adjuntan.

Comisión Electoral

Gabriela Rosadilla
Presidente

Daniela Pagés
Secretaria

Juan Carlos Pereyra
Secretario

**ELECCIÓN DE LA MESA PERMANENTE NACIONAL
PERÍODO 2016 – 2019**

ACTA DE ADJUDICACIÓN

En Montevideo, a los dieciséis días del mes de setiembre de 2016, la Mesa Electoral en pleno, realizadas las sumas correspondientes a las Mesas Receptoras obtiene:

Cargos por Montevideo:

Total de votos a Listas: 491,29

Lista 1	179.2	Cargos Directos: 0	1º Cociente: 0.78
		Cargo por segundo cociente: 1	2º Cociente: 179.20
Lista 2	281.4	Cargos Directos: 1	1º Cociente: 1.22

Por lo tanto corresponde:

A la Lista 1: Un cargo por segundo cociente

A la Lista 2: Un cargo por primer cociente

Cargos por Interior: Total de votos a Listas: 465.4

Lista 1	174.60	Cargos Directos: 1	1º Cociente: 1.13
Lista 2	290.80	Cargos Directos: 1	1º Cociente: 1.87
		Cargo por segundo cociente: 1	2º Cociente: 145.40

Por lo tanto corresponde:

A la Lista 1.1: Un cargo por primer cociente

A la Lista 2.2: Un cargo por primer cociente y un cargo por segundo cociente.

Se registraron además, 5.20 votos en blanco y 5 anulados.

De lo expuesto, la Mesa Electoral expresa que la Mesa Permanente queda integrada por los profesores:

TITULAR	SUPLENTE	SUPLENTE
Marcela Da Col	Irma de Marsilio	Sergio Gerardo
José Rodríguez	Ana Caballero	Gustavo Marichal
Rooney Teruel	Edgar Luzardo	Raúl May
Edith Silveira	Roberto Acosta	Istra Acasuso
Ana Vieira	Adriana Charamelo	Gonzalo Conze

Comunica este resultado a la Asamblea, a los Delegados y para constancia firman:

Gabriela Rosadilla

Daniela Pagés

Juan Carlos Pereyra

XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA - PIRIÁPOLIS, 11 al 17 DE SETIEMBRE DE 2016

ACTA DE ESCRUTINIO DE ELECCIÓN DE COMISIONES PERMANENTES

A los 17 días del mes de setiembre de 2016 se realiza la elección de las Comisiones Permanentes.

Culminada la elección se realiza el escrutinio obteniéndose los siguientes resultados:

- **Comisión de Profesionalización** (7 integrantes y sus respectivos suplentes):

Andrés Galeano (53 votos), Anita López (53 votos), Sandra Torres (50 votos), Claudia Henderson (48 votos), Adriana Charamelo (44 votos), Diego Suárez (43 votos), Carina Benoit (41 votos), Gonzalo Conze (39 votos), Edgar Luzardo (37 votos), Alicia Gutiérrez (37 votos), Adan Chiappa (11 votos), Virginia Muniz (10 votos), Sergio Rauduviniche (10 votos), Lucy Rafael (5 votos), Cecilia Camerota (1 voto)

- **Comisión de Propuestas Educativas** (7 integrantes y sus respectivos suplentes):

Sebastián Rosales (57 votos), Stella Vespa (56 votos), Istra Acasuso (54 votos), Laura Rivero (44 votos), Nicolás Machado (38 votos), Soledad Roselli (38 votos), Ana Caballero (38 votos), Sebastián Rivero (37 votos), Shirley Porteiro (34 votos), Adriana Martínez (22 votos), Valeria Rodríguez (14 votos), Maricel Techera (10 votos), Darwin Leguizamo (9 votos), Marta Farías (5 votos), Sebastián Gutiérrez (1 voto), Mónica Maurente (1 voto)

- **Comisión Presupuesto** (7 integrantes y sus respectivos suplentes):

Holt Martinez (55 votos), Carlos Merki (54 votos), Nelson Gonzalez (54 votos), Carlos Damico (54 votos), Robert Cabrera (48 votos), Gustavo Marichal (42 votos), Julio Moreira (41 votos), Leonor Berna (41 votos), Gustavo Hellbusch (41 votos), Damián Carbone (37 votos), Mónica Maurente (11 votos), Valeria Rodríguez (1 voto)

- **Comisión de Adultos, Extraedad y Contextos de encierro** (5 integrantes y sus respectivos suplentes):

Lelia Moreira (54 votos), Estela Gramajo (54 votos), Soledad Garcia (54 votos), Ildo Gonzalez (54 votos), Mónica Queijo (53 votos), Pablo Scavone (39 votos), Paola Pilatti (39 votos), Donovan Rey (34 votos), Sarit Ben-Zeev (31 votos)

- **Comisión Ciclo Básico y Bachillerato** (7 integrantes y sus respectivos suplentes):

Natalia Jawad (51 votos), José Luis Techera (51 votos), Karina Celery (47 votos), Sandry Ramírez (45 votos), Silbina Mieres (42 votos), Gabriela Machin (42 votos), Antonio Ferreira (42 votos), Karem Day (42 votos), Andrea Ruiz Díaz (42 votos), Silvana Ramos (18 votos), Dante Villalba (14 votos), Gustavo Galarza (6 votos), Luciana Leguizamon (5 votos), Leticia Guerrero (5 votos), Jorge Mattos (1 voto)

- **Comisión Reformulación Programática para estudiantes sordos** (3 integrantes y sus respectivos suplentes) por acuerdo de Listas 201 y 202:

Lista 201 – Titular: Cecilia Manzione, Suplente: Marina Estela

Lista 202 – Titular: Adriana Morel, Titular: Irma de Marsilio, Suplente: Macarena Castro

Comisión de Poderes

Gustavo Galarza

Sonia Oclo

Gustavo Marichal

MENSAJE FINAL DE LA MESA PERMANENTE A LA XXXVI ATD NACIONAL ORDINARIA

Piriápolis, 17 de setiembre de 2016

Estamos en la última etapa, la del cierre de la XXXVI Asamblea Ordinaria de la ATD.

Cierre de una Asamblea muy fructífera, ya que todos los informes de comisiones fueron aprobados por el Plenario.

Se han creado además, Comisiones Permanentes que marcan la secuencia del trabajo, ya que continúan las existentes y nuevas que amplían y profundizan el trabajo ya que aparecen nuevas temáticas.

Se cierra el trabajo de la Comisión sobre Reglamentación, cuyo análisis sobre la vigencia de disposiciones tomadas en época de dictadura ha llevado a la Asamblea a considerar su publicación, para lograr una correcta difusión de un material tan importante y que no ha sido relevado en otro lugar, un trabajo enjundioso por el que hay que agradecer a sus integrantes.

En otro aspecto, en esta Asamblea se han renovado las autoridades de la Mesa Permanente en una elección impecable por la que felicitamos a la Mesa Electoral por su trabajo; así como se han elegido los nuevos miembros de las Comisiones Permanentes, que integrarán profesores formados y comprometidos con la tarea.

Siempre que vengo a la ATD y hace un montón de años que participo, me sorprende agradablemente, más que eso me congratulo de que haya tantos profesores comprometidos con la Educación Pública.

Realmente el trabajo que se realiza es de una intensidad y de una dedicación que no veo en otros ámbitos.

Nunca vi gente tan comprometida como los profesores de Secundaria, más allá que a veces hay discrepancias y desencuentros, siempre las personas están dando lo mejor como parte de la tarea educativa. En el entendido que esta es estar en el aula, sí, pero que es también mucho más que estar en el aula, porque la educación es una tarea política, siempre.

En ese sentido la producción de un conocimiento pedagógico colectivo que realiza la ATD y que señalé también en las palabras de apertura me parece un valor extraordinario, un

valor uruguayo: somos capaces de producir esto.

También es particularmente interesante, la posición de defensa de la Educación Pública y de un presupuesto adecuado para ella, porque en definitiva todos estos intentos de arreglos, cambios de planes, de currículo son maneras de arreglar lo que no se puede arreglar, mientras no le dediquemos como país, una parte importante del presupuesto nacional a la necesaria infraestructura, al pago de sueldos, a la creación de cargos indispensables, no existe una solución, lo demás son palabras son pequeños juegos para tratar de ocultar una realidad que nos rompe a todos los ojos.

Felicito a todos los profesores, a las Comisiones Permanentes, a las comisiones de la Asamblea, a la Comisión de Profesionalización, que sacó un informe aprobado después de mucho tiempo, a la Comisión de Poderes por su trabajo sólido.

Me felicito y felicito a la Asamblea por el acercamiento a dos temas en la creación de las nuevas comisiones que se ocuparán de la realidad de los estudiantes sordos y de la educación en contexto de encierro, buscando lograr la mayor realización del derecho a estudiar de todos los uruguayos.

Me interesa resaltar la producción del trabajo de la Comisión extraordinaria de Inglés, para dar respuesta al planteo del nuevo programa para primeros años del CB que, como ustedes saben, se puso en funcionamiento sin consultar a la ATD como es preceptivo. Me interesa porque en esta acción aparece una política de trabajo de CODICEN cuyos procedimientos no serán diferentes en otros casos. Por eso, el enjundioso trabajo de los profesores resulta una sólida defensa de las asignaturas y de la libertad de cátedra en las mismas y resulta ejemplar para el futuro. Por lo que no se atiende solo al tema de inglés.

En otro orden y ya en lo personal agradezco a todos los que entendieron que yo podía tener esta tarea en la Mesa Permanente y les aseguro voy a tratar de ser la persona que los representa y funcionar del modo que ustedes entienden que debe ser, porque si hay una cosa que respeto es el mandato de los demás organizados en asamblea.

Dejo claro que soy consciente de tener un cargo en que represento a los profesores a nivel nacional y que agradezco a mis colegas por esto.

No me gustan mucho los discursos largos así que termino aquí, agradeciéndoles la participación y el compromiso.

Mag. Edith Silveira

Estamos haciendo el cierre de la XXXVI Asamblea, y realizamos un balance muy positivo de la misma, a pesar de lo apretado de los tiempos y de las extensas jornadas de trabajo, como en el día de hoy en que debimos sesionar hasta la hora seis para dar cumplimiento al temario aprobado.

Respetamos tal como se decidió al comenzar la Asamblea, hacer efectivo el Art. 58 de la Constitución donde se consagra el derecho de huelga, a la vez que decidimos democráticamente retomar el Plan de trabajo previsto a la hora cero del viernes 16, lo que implicó esfuerzos y compromiso.

La Asamblea decidió aprobar en general todos los informes, lo que quiere decir que evaluó pertinente que todos merecían ser enviados a los liceos para su estudio. La aprobación de la mayor parte los puntos en particular, sabemos que significa que la Asamblea los asume como mandato.

Se abordaron temas importantes por primera vez, la Asamblea comenzó a incursionar en la educación en contexto de encierro, la de sordos, y ha seguido avanzando en la educación de adultos y extraedad. Se trabajaron también aspectos del derecho a la educación que se encuentran vinculados a los derechos de género y que responden a una realidad del Uruguay de hoy, las familias monoparentales, aportando al efectivo acceso de la mujer a la educación aprobando el proyecto de salas de cuidados para madres que cursan estudios en el turno nocturno.

Valoramos también que luego de muchas asambleas realizadas se aprobara en su totalidad el informe de Profesionalización y Estatuto Docente, asumiendo postura en temáticas medulares para esta Asamblea.

Profesores, con la satisfacción de haber puesto lo mejor de sí en estas jornadas les deseamos un buen regreso.

Muchas gracias.

Prof. José Rodríguez