



ANEP

Consejo de Educación Secundaria

XXXIX ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Ciudad de la Costa- Canelones
8 al 13 de setiembre del 2019**

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

Rincón 707 Esq. Juncal

Telefax: 2902 29 50

2908 36 57

Cel: 091605570

Correo electrónico atdces@gmail.com

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Director general: Profesora Ana Olivera

Consejero: Profesor Javier Landoni

Consejero: Profesor Carlos Rivero

MESA PERMANENTE NACIONAL

Presidente: Profesora Mag. Edith Silveira

Vicepresidente: Profesora Marcela Da Col

Secretario: Profesor José Rodríguez

Secretaria: Profesora Ana Vieira

Secretario: Profesor Rooney Teruel

ÍNDICE

Discurso Inaugural de la XXXIX ATD Nacional, Mag. Edith Silveira.....	pág. 4
Palabras del Consejero Electo Prof. Carlos Rivero.....	pág. 7
Palabras del presidente de FeNaPES Prof. Marcel Slamovitz.....	pág. 11
Palabras del Sec. de Prensa y Propaganda de FeNaPES, Prof Andres Bentancor...pág.	13
Integración de la Comisión de Poderes.....	pág. 14
Temario.....	pág. 15
Régimen de Trabajo.....	pág. 16
Integración de la Comisión Electoral	pág. 17
Informe de Comisión de Poderes	pág. 18
Informe de Comisión de Presupuesto.....	pág. 20
Informe de la Com. de Educación de Adultos, Extraedad y Contextos de Encierro...pág.	31
Informe de la Comisión de Propuestas Educativas, Profesionalización y Estatuto Docente, Extraedad y Rezago Escolar.....	pág. 44
Informe de la Comisión de Ciclo Básico, Bachillerato, Políticas de Lenguas.....	pág. 70
Informe de la Comisión Electoral sobre la elección de la Mesa Permanente.....	pág. 85
Elección de las Comisiones Permanentes.....	pág. 87
Saludo de la Consejera de Codicen electa Maestra Beatriz Ivaldi.....	pág. 88
Discurso de cierre de la XXXIX ATD Nacional.....	pág. 89
Anexos.....	pág. 90

**PALABRAS DE LA PRESIDENTA DE LA MESA PERMANENTE A LA XXXIX
ATD NACIONAL MAG. EDITH SILVEIRA**

Saludos a autoridades presentes

Es el momento de saludar nuestro reencuentro como delegados electos para participar de la Asamblea Nacional y de darles la bienvenida a los nuevos delegados.

En esta Asamblea vuelven a estar presentes - con representación departamental-: los departamentos de Soriano y Treinta y Tres; cabe felicitar a los profesores que se organizaron para lograr esta instancia. También es momento del cambio de autoridades de la Mesa Permanente y, asimismo de los integrantes de las Comisiones Permanentes que se constituyan a partir de las propuestas de la Asamblea.

En lo que respecta a esta Mesa durante el período hemos participado en diferentes instancias de representación de la Asamblea en el Consejo de Secundaria y en el Consejo Directivo Central, en las CODED de Montevideo y Canelones, Cerro Largo y Salto, en la Comisión de organización del último Congreso Nacional de Educación, así como en el Congreso mismo.

Nuestra participación, como es de orden ha sido para hacer llegar a las autoridades las posiciones laudadas por la Asamblea Nacional y en los casos en que no se trata de temas resueltos para escuchar y comunicar a la misma acerca de estos temas.

En esta línea y a partir de la concurrencia a la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo de Codicen, con las demás mesas de ATD de los subsistemas invitamos al Dr. Antonio Romano al espacio de reflexión para que informe a los delegados acerca del documento sobre Progresiones de Aprendizaje.

Es importante mencionar, que son extremadamente numerosas las comisiones y grupos de trabajo en los Consejos, esto obedece a la multiplicidad de planes y programas que se aplican y a las numerosas variantes y cambios a que las que su aplicación está sujeta.

Señalamos por escrito al Consejo las alteraciones al REPAG del Plan 94, que se piden y se aplican desde las salas liceales, por ejemplo.

En el acompañamiento al Plan 2013, que ha crecido de modo significativo y está presente en cincuenta y siete liceos del país hemos realizando de modo sistemático -además de encuentros en los liceos que lo aplican - las salas regionales y hay un relevamiento de las propuestas y sugerencias de los trabajadores que se desempeñan en el Plan para actualizarlo y adaptarlo a las necesidades reales y consistentes del aula.

Se instalaron en este período espacios de cuidado para los hijos de estudiantes de los turnos nocturnos, este proyecto pertenece al Sistema de Cuidados del gobierno y lo instrumenta el Mides, aunque el planteo de la necesidad de su existencia y la observación del problema las realizaron delegados profesores de ese turno; sobre esta circunstancia se hizo visible un problema que se relacionaba con la desvinculación y que contribuye a limitarla. Estos espacios son insuficientes y no cubren toda la demanda y serían necesarios como parte de la estructura de los cuartos turnos liceales.

En el período que culmina cambió la forma de financiación del trabajo de las comisiones y de la Mesa Permanente y pasó a estar en su totalidad a cargo del presupuesto del Consejo. Con otra organización y coordinación mantuvimos la posibilidad la de trabajo de las Comisiones Permanentes y la frecuencia de las salidas y visita de la Mesa Permanente a los liceos

La Mesa Permanente ha hecho un esfuerzo por estar presente en todo el país y ha visitado

numerosos liceos participando en coordinaciones y salas.

Esta Asamblea nos encuentra a todos dispuestos al trabajo y a la construcción de la tarea de enseñar; conscientes de que son los trabajadores de la enseñanza los profesionales, que con su contacto con el aula y con los territorios tienen la posibilidad más acabada de pensar y organizar las acciones para lograr una enseñanza pública que proporcione el mejor nivel de aprendizaje y a su vez cree las oportunidades para desarrollo profesional de los profesores como especialistas en educación de los adolescentes.

Nos situamos en el pensamiento de que la educación es un derecho humano fundamental y que es obligación del estado proporcionarla en todas las circunstancias y en todo el territorio de la República; defendemos desde siempre la educación pública estatal.

Una educación para todos sin variantes en los contenidos y en los diferentes lugares del país, por eso sostenemos la idea de un Plan Único Nacional de Educación, porque creemos, también, que las adaptaciones necesarias para el acceso a los aprendizajes esperados la pueden hacer los profesores como profesionales, que pueden responder a los ajustes didácticos necesarios para obtener aprendizajes profundos. Sin la necesidad de definiciones vagas de perfiles de egreso y roles de trabajo como marca el Marco Curricular de Referencia Nacional.

No abandonamos la idea de que ese aprendizaje, en el segundo nivel debe estar organizado en asignaturas.

Sí, somos conscientes que la enseñanza formal necesita cambios y esos cambios deben provenir de un profundo debate de la sociedad en su total, pero creemos que el peso de la opinión profesional de los profesores debe tener un lugar apropiado y un peso significativo en la síntesis que se produzca de ese debate.

Por cómo se organiza hoy -el planteo institucional de los Consejos privilegia algunos aspectos e instrumenta la educación secundaria con algunas puntualizaciones que será necesario analizar y organizar desde la mirada docente.

Primero, en el discurso la propuesta – que se organiza por niveles y nunca se formula en una línea completa - enuncia que la educación formal debe comenzar en la enseñanza inicial a los tres años y culminar a los dieciocho años con el egreso del segundo nivel de secundaria. Asimismo, aparece como deseable la extensión del tiempo de permanencia en los centros educativos, escuelas de tiempo completo, liceos con extensión horaria, alimentación, etc.

Ese planteo, aunque no lo dice de forma expresa contiene una idea de institucionalizar la infancia y la juventud.

El colectivo de todos los profesores de Secundaria seguro que tiene que formular y discutir si esta es la propuesta educativa formal deseable y si la contención de los niños y adolescentes debe ser estatal y estar a cargo de la enseñanza o habría que establecer algunas políticas públicas que permitieran a las familias otras formas de relacionamiento y cuidados.

La contención social no es específica al rol de la enseñanza pública y si pasará a serlo hay que realizar un debate franco y claro sobre el tema.

El sistema tiene por otra parte, una serie infinita de propuestas para la educación media que aparecen y desaparecen y dejan algún remanente, como ocurrió con la propuesta de Aulas Comunitarias y del Plan Rumbo – aunque este pertenece a otro subsistema, tal vez es el momento de evaluar la eficacia de estas propuestas y realizar una síntesis desde la profesionalización y la práctica por parte de las organizaciones colectivas de profesores.

Nadie más que nosotros los profesores quiere a todos los jóvenes en el sistema de enseñanza y nadie quiere más que nosotros que culminen el trayecto. Nuestras discrepancias están, su mayoría en el cómo nos planteamos estas metas.

Hay una visión que se atiene a los resultados numéricos, la nuestra se centra en los estudiantes y los aprendizajes, porque entendemos que nuestra obligación es con ellos y ellos - para nosotros - no son números, sino que son los gurises que nos encontramos día a día en el aula y siempre en la vida.

No existe en otro sistema de enseñanza una institución como la ATD, por supuesto que no, ya que esta posibilidad - de que el colectivo entero de profesores tenga reflexión y propuestas sobre el sistema educativo - no surgió de propuestas institucionales, sino que fue una larga lucha de los trabajadores, que instalaron las Asambleas del Art. 40 y luego de dictadura las ATD y en seguida - por la lucha realizada en el primer congreso de educación del pueblo, se logró su integración a la norma en la Ley de Educación vigente; como órganos consultivos de los subsistemas , así que tenemos la responsabilidad histórica de producir hoy y ahora ideas y conocimiento pedagógico desde las bases, desde el aula.

Para esta ATD verán algunos puntos emergentes de esta tensión por cómo y cuánto y qué reformar de nuestra enseñanza secundaria.

Como ya mencioné, la visita del Director Sectorial de Planeamiento del Codicen y su exposición en el espacio de reflexión presenta la propuesta de Progresiones de Aprendizajes esto es, a su vez una muestra en la materia de los planteos de reforma.

También en esta Asamblea se conocerá el informe de la Comisión – extraordinaria y a término- creada por el Consejo para el estudio de aspectos pasibles de análisis con respecto al rezago y la realidad de la presencia de estudiantes que son considerados extraedad.

La aparición de una propuesta de Bachillerato Virtual, que ya está en funcionamiento piloto es otra, pero el tema no se agota allí.

Estará a disposición de los delegados el informe de la Comisión extraordinaria acerca del estudio de la Reglamentación vigente en Educación Secundaria y los remanentes que quedan en ella de la dictadura.

El trabajo es mucho, los tiempos son cortos, pero estoy segura desde mi experiencia - de casi veinte años en el trabajo de la Asamblea, de que lo haremos con acierto, compromiso y ética.

Saludo a todos los delegados electos, porque son referentes de sus colegas, por algo los eligieron como sus representantes y porque los profesores de enseñanza secundaria son un sólido y comprometido colectivo, que ha sostenido a través del tiempo y de variados avatares sobre su espalda la enseñanza pública estatal.

PALABRAS DEL CONSEJERO PROF. CARLOS RIVERO

Buen día para todos y todas.

En realidad es una situación un poco extraña, durante veinte años estuvimos de ese lado, como delegados de la Asamblea, hoy circunstancialmente nos toca estar de este, pero siempre es una alegría poder compartir este espacio de reflexión y de debate político, que tenemos los docentes en el Uruguay, que en realidad es una experiencia casi única en el mundo.

En diferentes momentos históricos los docentes hemos luchado por la autonomía y el cogobierno de la educación pública ya que la coyuntura histórica ha hecho que no lo tengamos, pero si tenemos estos espacios, que son especialmente valiosos. Diría un amigo; esto es una especie de flor ártica, que no existe en ningún otro lugar; por lo que de esa exclusividad surge el valor de este espacio y el valor de la discusión.

Nosotros, en realidad nos hemos formado en este espacio, en realidad hemos crecido y hemos aprendido aquí, por eso le damos el valor adecuado que, además por definición es fermental, que a su vez es contradictorio y que también siempre va a terminar generando algo nuevo, que será, seguro contradictorio y a su vez, perfectible, mejorable, pero siempre será original.

Yo solo quiero recordar que una de las últimas creaciones pedagógicas del Consejo de Educación Secundaria salió de este ámbito, esto no es menor – el Plan 2013, que es una de las últimas innovaciones con formato de Plan de Estudios como una propuesta sólida hecha pensando en los gurises, que estaban desvinculados del sistema educativo. Antes, y también de este ámbito salió el Plan 94, como vemos esto ha sido una constante de la Asamblea Técnico Docente: siempre pensar en los adolescentes y en los jóvenes que están en condición vulnerable para afrontar el tránsito a través del sistema educativo.

Por eso, en realidad la importancia de este espacio en todos los aspectos, como productor de políticas de educación, como espacio de discusión fraternal y horizontal entre compañeros docentes que viene de los más diversos lugares y de las más diversas realidades y ahí justamente está la riqueza de este espacio y, ahí justamente, está la riqueza de este espacio y ahí nosotros consideramos, que uno debe ser agradecido en la vida. Yo me voy a permitir, para hablar de la ATD y de lo que significa, y lo que esperemos y estamos seguros que va a seguir significando, voy a recordar a tres o cuatro compañeros, compañeros que han sido muy importantes en el desarrollo de este espacio y que a mi criterio – entiendo que han aportado, cada cual desde su lugar cuestiones bien importantes para la ATD. Resulta obvio que han pasado por aquí cientos de compañeros, como Sonia Fossati; Antonia Yáñez; Ramón Hernández; Julián Mazzoni; Jorge González, Alicia Farías, Marcelo Texeira, que cada cual desde su lugar ha aportado a este espacio su saber, su discusión, su planteo político y que nos ha ayudado, sin duda a crecer bastante en esto de la lucha por la educación pública.

Después quisiera plantear dos o tres cosas que nos gustaría a nosotros que estuvieran por lo menos en la consideración de esta Asamblea.

Primera cosa que queremos plantear es entorno al reciente informe del INEED, que recomiendo su lectura, este informe plantea una educación secundaria, que a nuestro entender parte de algunos análisis equivocados – por decir algo, capaz que fueron sencillamente tendenciosos. Porque decir que la Educación Secundaria distribuye su presupuesto de la forma menos equitativa o traducido esto como se dijo en la prensa, que Educación Secundaria le da menos plata a los liceos donde concurren los alumnos con

menores dificultades económicas y que le da menos plata a los liceos donde concurren los adolescentes más pobres es, por lo menos un error.

Cuando se toma la variable únicamente de los sueldos considerando la estructura salarial que tiene Secundaria rápidamente se llega a este error. Todos sabemos que en nuestro sueldo la variable salarial avanza por grado y que los docentes de mayor grado, generalmente toman los liceos de segundo ciclo, entonces comparar el liceo IAVA con un liceo del interior de primer ciclo no tiene ningún sentido cuando solo se toma la variable salarial.

El informe del INEED tampoco toma en cuenta la cobertura de la educación pública, en esos lugares más pobres del Uruguay, donde se dice que se invierte poco en educación, no dicen que allí, antes no había liceos, antes no había UTU y antes no había escuelas. Y no dicen que ahora hay, esta variable de nuevos centros educativos en lugares vulnerables tampoco fue tomada en cuenta.

Entonces, nosotros entendemos que fue un informe hecho a medida de la campaña política y a la medida de algunos candidatos, que hoy plantean – alegremente construir ciento treinta y pico de liceos, que – algo así como que da un liceo cada quince días - o una cosa así; que es una cuestión descabellada.

Nosotros, el otro día estábamos en Cerro Largo y le planteamos a algún candidato que andaba en la vuelta; que explicara que tal vez en la parte de la construcción, si hay voluntad política – tal vez se podría, porque esa es la más fácil, pero queríamos saber qué se les iba a poner dentro a esos liceos, de dónde iban a salir los docentes, quiénes iban a ser los directores, quiénes iban a trabajar dentro de esos liceos, bueno, nada de eso se pudo explicar, porque en realidad cualquiera que sepa un poquito del sistema educativo uruguayo entre otras cosas sabe, que en este país faltan docentes. Faltan docentes por muchas razones, porque la carrera docente no es atractiva, porque el salario es muy bajo, por una cantidad de motivos, pero faltan docentes.

Secundaria todos los años termina haciendo llamados abiertos que intentan cubrir, de algún modo las deficiencias estructurales del sistema y viene gente alegremente y propone ciento treinta y seis liceos y el otro día me enteré de que alguno propuso doscientos liceos.

Entonces resulta que, en realidad nuevamente la educación es parte de la campaña política, pero con una impronta muy poco seria. Los candidatos toman la educación como parte de su discurso político, porque saben que eso es importante para la población en general, pero lo hacen de un modo muy poco serio. Porque salir a proponer construir liceos a “troche y moche” a diestra y siniestra es, por lo menos; irresponsable, cuando no es demagogia.

Entonces vemos que todas estas cosas las ha generado el informe de INEED; un informe que es sumamente injusto con la carrera docente. Un informe que expresa, por ejemplo, que los docentes somos todos universitarios fracasados – más o menos – por lo que es sumamente injusto con quienes abrazamos esta profesión como primera opción y que dejamos en la carrera docente muchas horas de su vida y todo su compromiso. Un informe de INEED que dice, que las maestras son faltadoras compulsivas, también. Claro el informe desconoce que hay que estar cuatro horas en algunas escuelas del Uruguay con esos gurises, y el informe tampoco dice que los gurises no pierden clases aunque falte la maestra. Entonces, en ese informe hay toda una serie de – llamémosle “errores” para descartar intencionalidad, que nos parece al menos que con la educación pública son, por lo menos injustos.

Son injustos con la educación pública en general y con los docentes en particular.

Otro aspecto que nos interesaría comentar acá con ustedes y que en realidad no vamos a abrir opinión explícita sobre eso, pero sí es una invitación a pensar. El otro día recibimos en el Consejo de Educación Secundaria a los inspectores de asignaturas, sumamente preocupados por el desarrollo de las llamadas *duplas*; *tríos*; *cuarteros*. Lo que ellos comunican tiene su sustento en que, si bien estas conjunciones pueden llegar a ser una experiencia pedagógica interesante, nadie niega que dos docentes dentro del aula trabajando contenido afines puede ser sólida, que por otro lado, tampoco es nueva. Históricamente los docentes de este país hemos coordinado a veces en las peores condiciones y hemos dado clases juntos actividades, secuencias didácticas y demás, pero en el último tiempo ha habido como una especie de evangelización acerca de la utilización de las duplas y demás, sobretodo desde Inspección de Institutos y Liceos. Y entonces, se llega a algunos sin sentido, que estaría bueno – por lo menos analizarlos. Fíjense ustedes, que hay algunos liceos del Uruguay, que uno lo que intuye ahí es que el sistema educativo vio ahí la necesidad de que esos alumnos permanecieran más tiempo en el centro educativo, haciendo más actividades, entendiendo que eso iba a ser más beneficioso, cosa que puede ser discutible o no.

El trabajo en dupla ha llevado a que esos gurises se vayan para sus casas más temprano que los que asisten a los liceos de tiempo más limitado; porque las duplas, además contraen horarios entre las asignaturas. Entonces, nos encontramos que se han generado a partir de las duplas una reducción de horarios de los liceos. Eso se ha fomentado y en realidad, acá lo que nosotros vinimos a plantear que tal vez la ATD tenga algo que decir en esto.

Un consejero, el otro día decía en la sesión del Consejo, que no se puede “tirar el agua junto con el niño” y nosotros estamos de acuerdo con eso.

Volvemos al inicio, muy probablemente el trabajo en duplas coordinado, el trabajo colectivo de los docentes puede ser una muy buena estrategia didáctica que ayude a nuestros alumnos a aprender más. Pero, lo que no puede ser la dupla es una imposición de los directores y de los inspectores eso no puede ser. No puede ser, que un docente llegue al liceo con sus horarios y sus horas elegidas y el director le diga: - O trabajás en duplas o trabajás los sábados, eso no puede ser.

La dupla, como cualquier cuestión pedagógica en el liceo debe ser el resultado de la discusión entre los colegas, la planificación y el acuerdo, a posteriori se llevará a cabo la propuesta educativa. Por eso, entonces nos parece que alguna discusión en este sentido hay que dar.

Y, la última reflexión en este año tan particular para todos, año de elecciones nacionales, un cierre del ciclo de una ATD y la renovación de una nueva Asamblea es , que tal vez observando lo que está pasando a nuestro alrededor, observando lo que está pasando también en los centros educativos, aquel viejo postulado, que por algún momento quedó medio olvidado, porque había otras urgencias – de que nosotros educábamos para la democracia, educábamos para la ciudadanía, educábamos para el respeto, para la confrontación de ideas, ahora vamos a tener que retomarlo, vamos a tener que profundizarlo, vamos a tener que pensarlo nuevamente.

Hoy la sociedad uruguaya está viviendo episodios de intolerancia, de violencia de todo tipo, que aparece también en los centros educativos. Nosotros no somos ajenos a la violencia general que se vive en esta sociedad y nos están pasando adentro de los centros educativos y con nuestros alumnos cuestiones terribles como el drama de la violencia intrafamiliar que llega a los salones de clase.

Hace tres días una alumna de secundaria fue asesinada y hay otras intolerancias, hay otras

intolerancias que tienen que ver, por ejemplo, con que un oficial del ejército entrara a un liceo cuando se estaba desarrollando una charla sobre el 14 de agosto y ese oficial entró uniformado a plantear una reclamación en contra de la actividad, entonces, eso de educar para la democracia, la tolerancia y el respeto dónde queda. Creo que tenemos que entrar a considerar esas cuestiones de nuevo y tenemos que reafirmar los valores del respeto, la tolerancia y la ciudadanía. Porque, si nuestra sociedad desatiende esas cuestiones después no va a haber vuelta atrás. Si entramos a naturalizar la violencia, si entramos a naturalizar todas estas cuestiones dentro de los centros educativos, si entramos a naturalizar algunas cuestiones que tienen que ver con como resolvemos nosotros los adultos los conflictos estamos complicados. Yo voy todos los días una y otra vez a los liceos, sobretudo del área metropolitana, donde el reclamo de los docentes es por más seguridad y es entendible; es entendible, los compañeros que trabajan en esos ambientes a veces ven muy complicado como dar sus clases, a veces es complicado tener a los gurises dentro del liceo. El problema, muchas veces se produce cuando se junta la lógica educativa con la lógica represiva. Nosotros estamos acostumbrados a que, dentro de los centros educativos los problemas se resuelven de una manera, se resuelven dialogando, conversando, buscando el entendimiento y desarrollando acciones de defensa de los gurises.

Ahora, cuando se aplica la lógica policial esta funciona en otro sentido, la lógica policial entiende las medidas de represión. En esta tensión se dan hechos como pasa en algunos liceos de Montevideo, en el último que apareció un problema fue en el N° 45, pero han pasado en muchos lugares y, seguramente seguirán pasando.

Yo le pediría a la Asamblea tener en cuenta estas cuestiones y capaz que empezar a pensar algunas salidas posibles. Hay una cuestión traumática y voy a volver a citar o otro consejero de Secundaria, él la plantea de una manera un poco dramática, pero ilustra un poco la situación en la que estamos.

Dice el consejero, - Secundaria ha dejado de comprar libros, para poner porteros, para contratar servicios 222 y eso dice mucho de nuestra institución, que nuestra institución deje de comprar libros para brindar seguridad dice mucho de la institución y de la sociedad en que estamos viviendo.

Saludar esta Asamblea para terminar, desearles que tengan una buena semana de discusión.

Ya que lo que produzca esta Asamblea, seguramente va a marcar la línea del trabajo del próximo período, que va a ser bastante complejo, alguna línea de política educativa y que nosotros desde ya nos comprometemos, por lo menos a impulsar o a llevar adelante o a por lo menos darles la mayor difusión.

Y ahora sí, lo último, hay una comisión de la ATD que ha terminado su trabajo, que tiene que ver con esto que decíamos más temprano de las cuestiones autoritarias en nuestra sociedad y, en algún momento cuando nosotros estábamos en la Mesa Permanente habíamos pedido que una comisión, integrada por todas las corrientes de opinión, que hay acá adentro pudiera elaborar, sistematizar todas esa normativa que nosotros teníamos vigente de la época de la dictadura, bueno esa comisión ha terminado y me han entregado el trabajo y me ha entregado el trabajo, nosotros nos hemos comprometido a hacer algo con esto, seguramente alguna derogación, algún acto público en esto de contribuir al fortalecimiento de la democracia, aunque sea desde la normativa. Hay algunas normativas de Secundaria que realmente tienen que ver mucho con el fascismo. Yo recuerdo alguna en particular, que tiene que ver con el reglamento de abanderados, cuales son las condiciones para que a un alumno se le entregue una bandera, se le reconozca su labor estudiante, realmente eran

cuestiones que tenían mucho más que ver con lo militar que con lo educativo.

Hago público el compromiso de que vamos a hacer los mayores esfuerzos para que esto de alguna manera se difunda, vea la luz y sea una contribución en esto de poder democratizar, de a poquito la educación pública.

Gracias por recibirnos, estamos acá en la vuelta, si precisan algo avisen.

PALABRAS DEL PRESIDENTE DE FENAPES MARCEL SLAMOVITZ

Buen día compañeras/os, estamos con el compañero Andres Bentancor, nosotros estamos en el doble rol porque además de venir a dar el saludo de la Fenapes, también integramos la ATD nacional desde hace algún tiempo. En primer lugar saludar a los assembleístas, y a los compañeros todos. Pensando en estas breves palabras, que es necesario hoy más que nunca la autonomía y el cogobierno. Hoy cuando escuchamos discursos político partidarios desde muchas tiendas, se habla de educación como un botín, como un botín de guerra, como gran negocio, que necesario es hoy que fuésemos a contramano de lo que plantean en general los candidatos y reclamemos la autonomía y cogobierno.

Pero nosotros venimos a dar un saludo y a reivindicar la profesión docente, tan cuestionada en estas épocas. Parece mentira después de tantas discusiones que hemos tenido en estos años, que hoy lo que esté cuestionado sea nuestra profesión, el docente en el aula. ¿Por qué? Porque hoy se está viendo, nosotros integramos la internacional de la educación, como muchos países ya se está avanzando hacia lo virtual o, aquí también hay algunas experiencias del docente en línea, y es tan importante para nosotros como trabajadores de la educación, reivindicar al docente de aula. Para el poder siempre ha sido peligroso el docente de aula. Y hoy lo detectan como más peligroso, a pesar de la cooptación de muchos docentes, que no son autocríticos, que no reflexionan sobre su actividad, que toman cualquier plan, sin pensar. Para el poder más que nunca, a pesar de eso, es peligroso el docente en el aula. Es peligroso el asignaturismo, ya lo vimos desde los noventa. Y hoy vuelven a cargar los mismos que nos trajeron la “luz revelada” de los noventa, Operti y compañía, hoy plantean cuestiones similares. Es peligroso porque el asignaturismo, que esta ATD y el sindicato han defendido, lo que hemos defendido es la libertad de cátedra y la trasmisión de los saberes de la humanidad a través de las disciplinas, de las asignaturas. ¿Por qué hoy atacan tanto al docente del aula? ¿estamos al borde de un cambio social? Creemos que no y es evidente, por lo menos un cambio social a favor de los trabajadores, es evidente que no. Pero quieren prevenir para el futuro. No quieren que trasmitamos los saberes de la humanidad, porque quieren evitar el pensamiento crítico, que tanto ha defendido la ATD, como nuestro sindicato, la Fenapes.

Por otro lado, nosotros somos autocríticos en cuanto a la participación, tanto de los compañeros en las ATD liceales, como nosotros a nivel de Fenapes, y eso tienen muchas causas. Pero hoy vienen por los trabajadores de la educación y lo vemos en organizaciones como Eduy21, que plantean como el año pasado la profesora Aristimuño, que hay que sacar a cuchillazos a los sindicatos, para hacer una verdadera reforma educativa. Y eliminar todo ámbito de participación democrático, como son las ATD.

Nosotros queremos ser breves, pero decir un par de cosas que nos interesa transmitir a nuestros compañeras y compañeros. Hoy estamos viendo con preocupación, y Rivero decía recién, el avance del fascismo, que lo estamos viendo en algunos liceos y no es por ser

paranoicos, porque siempre somos esperanzadores, porque somos docentes. Pero estamos viendo el avance y el recorte de algunas libertades públicas, y como aquellos fascistas que estaban ocultos, han salido a la luz a dar su cara, a dar su violencia verbal, simbólica y física en algunas situaciones. Si bien este espacio es de ATD, creo que las libertades nos llegan a todos, la defensa de las libertades democráticas, las libertades públicas, no llega a todos. Porque si perdemos en esta batalla, no habrá sindicatos obviamente, pero tampoco habrá ATD, no habrá libertades, que es mucho más amplio que nuestra simple participación. Simplemente mencionar algunos casos, como el de Solymar 1, donde entró un padre de una estudiante, vestido de militar, un 13 de agosto, en una actividad el día previo a la conmemoración del asesinato del compañero Liber Arce, en una violencia verbal y simbólica muy clara atacó a los estudiantes y a los trabajadores que estaban ahí. Y la respuesta de los trabajadores todos, el equipo de dirección y todos los compañeros, fue muy noble. Se hizo una actividad a la semana donde participaron integrantes de la Comisión de Derechos Humanos, como la jueza Motta y la profesora Virginia Martínez. Otros hechos, simplemente como pasó en el liceo 45, donde el abuso policial, ante el reclamo, en esta contradicción que tenemos, de mayor seguridad porque el entorno social a veces nos hacemos cargo los docentes, de toda la situación social>; hubo un abuso y prepotencia policial contra mujeres, todas estudiantes, subdirectoras, adscriptas, que fue denunciada oportunamente en el Instituto de Derechos Humanos y salió un artículo en el semanario Brecha, el viernes pasado. Prepotencia de otros directores que no actúan, con esa dignidad, como en el liceo 7 donde se persigue a los estudiantes por agremiaciones y se llama a cada padre, advirtiéndole que no les laven la cabeza y que no puede haber agremiación gremial estudiantil. O lo que pasó en el departamento de Treinta y Tres, cuando sacaron los carteles de “no a la reforma” y bueno en estos días vivimos la represión, en la manifestación contra la injerencia de UPM en la educación, a todos los compañeros que estaban ahí presentes y también hubo un profesor detenido.

Por otro parte, otra cosa que preocupa a la Federación Nacional de Profesores, y lo hemos dicho en bipartitas tras bipartida, es saber quiénes pueden entrar a los liceos públicos. Estamos cansados de que a los liceos públicos entren instituciones privadas un día sí y el otro también. Que entre la Católica, la Universidad de Montevideo, que entre cualquier empresa privada y nosotros nos preguntamos ¿quiénes los autorizan? El otro día nos enteramos por un compañero de Paysandú, que la fundación UPM está ingresando a los liceos de 10 departamentos, es una institución privada. Desem están autorizada hace años a entrar. Ahora hay una alianza Desem con UPM. La pregunta es si UPM va a ingresar. Aca no estamos discutiendo la contaminación sí o no. Estamos discutiendo la privatización de la educación público. De hecho UPM generó cursos.

Nosotros reivindicamos la profesionalización docente, como lo ha hecho la ATD. Y en ese sentido, seguimos aguardando por esos informes al Ces. Reitero a los liceos no puede entrar cualquiera. Los liceos no son de los trabajadores, son del pueblo uruguayo. La educación pública es una conquista del pueblo uruguayo, no es una conquista nuestra. Pero es una responsabilidad ética, de nosotros como docentes de defenderla y no permitir, que cualquier organización con fines de lucro, entre a los liceos a cooptar a docentes y estudiantes, como lo están haciendo día tras día.

Debemos ser capaces de defender la educación pública. Existe un avance privatizador. La Fenapes publicó su segunda investigación, realizada por profesores y economistas de Comuna, donde se demuestra que la privatización en Uruguay se hace a la uruguaya. De una forma “latente”, diferente a lo que puede pasar en Perú o Rep. Dominicana, pero que existe. El tema que la educación es un gran negocio, que según los datos de la Internacional de la Educación, mueve 4500 trillones de dólares, una cifra inimaginable para nosotros. En

Uruguay no ha tenido suerte, por la resistencia de los trabajadores, por la tradición pública del Uruguay, ya que en estos momentos el 75% de la población sigue optando por la Educación Pública. Algunos dicen que es porque la gente no tiene más remedio, pero tienen otro remedio y siguen optando por la educación pública.

Es una época dura la que no ha tocado vivir. Todas las épocas han sido duras en la defensa de los trabajadores de la educación pública. Los compañeros plantean que es una época de mucha desesperanza. Pero como somos docentes, profesionales de la educación pública, el docente por definición tiene esperanza. Cuando uno entra al salón, al aula, y ve los contextos sociales desfavorables, la violencia doméstica, la pobreza, el hambre en muchos lugares, igual planifica, igual trabaja para sacar a todos adelante, porque nuestra profesión es esperanzadora. Sin negar la realidad, que no la vamos a cambiar desde el aula, pero si puede ser una herramienta para cambiar. Por eso seguimos estando en el sindicato, en la ATD y en ámbitos de participación colectiva. Nosotros reivindicamos la ATD como espacio colectivo de defensa del docente, y la formación de ciudadanos, que quieran transformar la realidad, con espíritu crítico. No de individuos, que están aislados en su casa, y solo le interesa su felicidad individual.

Saludarlos y desearles buenas jornadas en la producción por la defensa de la educación pública, de esta profesión que tanto amamos. En el aula y en estos espacios, nos hacemos la pregunta que se hacía la gran pedagoga Reina Reyes, ¿para qué educamos?

PALABRAS DEL SECRETARIO DE PRENSA Y PROPAGANDA DE FENAPES ANDRES BENTANCOR

Se me hace difícil encontrar palabras después de escuchar hablar a dos profesores de Historia, pero voy a tratar de llevarla adelante lo mejor posible. Cuando se pone en duda la capacidad de los docentes, para llevar adelante los cambios necesarios para mejorar la educación pública uruguaya, este espacio, nos muestra, que más allá de las diferencias puntuales que podamos llegar a tener, la ATD es una demostración de que las definiciones políticas de la educación deben estar en manos de los trabajadores de la Educación Pública y no de los tecnócratas contratados por organismos internacionales de créditos o por la multinacionales, como UPM, o quién los unifica a todos, Eduy21. Esa think tank que nuclea a un montón de tecnócratas que nos quieren decir qué hacer y cómo hacer dentro de cada institución educativa. Nosotros día a día, en los lugares más recónditos del país dejamos nuestras horas de trabajo, que amamos porque fue el que elegimos. Es por eso que considero que somos los trabajadores, en la discusión fraterna, los que podemos cambiar la realidad de nuestra tarea, en la real democratización de la educación pública. Así que no quiere agregar mas palabras, hay jornadas muy largas para trabajar, para discutir, para debatir, pero de este enredo, de este momento histórico, que es histórico en realidad, o salimos todos juntos los trabajadores de la educación pública o perdemos por goleada con esta gente que viene, por todo lo que han contado los compañeros anteriormente, así que salud compañeros y compañeras, a debatir nuestras ideas, con fraternidad con el otro, de aca salimos en unidad o nos devoran los de afuera.

INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES

La XXXIX Asamblea Nacional de docentes de Educación Secundaria procede a aprobar la integración de la Comisión de Poderes, de acuerdo a lo dispuesto por el reglamento interno art.12.

En acuerdo de listas se propone para integrar esta comisión a los profesores:

Por la lista 201: Gonzalo Conze titular y Julio Oddone suplente.

Por la lista 202: Mónica Maruente, titular y Myriam Callejas suplente.

Por la lista 202: Carlos Merki titular y por la lista 201: Alexandra Chávez, suplente.

VOTACIÓN - Integración de la Comisión de Poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	228,4	0	0	Afirmativo
Resultado afirmativo				

PROPUESTA DE TEMARIO



A N E P

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ACTA N° 37

Res. 119

Exp. N° 317293/19

Montevideo,

02 SEP. 2019

VISTO: El Tratado 78 Acta 37 del CES, de fecha 19/8/19 por la cual se toma conocimiento y autoriza la realización de la XXXIX Asamblea Nacional Ordinaria de Delegados de la ATD.

CONSIDERANDO: I) Que el Consejo debe establecer cuales son los temas que adquieren carácter preceptivo para su tratamiento en la ATD Nacional;

II) que la Mesa Permanente de ATD con fecha 28/8/19, eleva propuesta de temario a considerarse por la mencionada Asamblea Nacional según el siguiente detalle:

- 1) Presupuesto de Educación
- 2) Políticas de Lenguas
- 3) Adultos, Extraedad y Contextos de Encierro
- 4) Propuestas Educativas: Rezago y Extraedad
- 5) Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado
- 6) Profesionalización y Estatuto Docente

ATENTO: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

Disponer que la XXXIX Asamblea Nacional Ordinaria de Delegados de la ATD incluya a tratar de forma preceptiva los temas que a continuación se detallan:

- 1) Presupuesto de Educación
- 2) Políticas de Lenguas
- 3) Adultos, Extraedad y Contextos de Encierro
- 4) Propuestas Educativas: Rezago y Extraedad
- 5) Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado
- 6) Profesionalización y Estatuto Docente

Publíquese en la Página web institucional. Comuníquese a la Mesa Permanente de ATD y al Equipo Coordinador de Inspección Docente para su conocimiento.

Cumplido, archívese.

Insp. María Reyna Torres
Secretaría General del CES

Prof. Ana M. Olivera Recarte
Directora General
Consejo de Educación Secundaria

MOCIÓN DE ORGANIZACIÓN DEL TEMARIO

Se presenta moción a la asamblea de organización del temario

1-Ciclo básico, bachillerato y política de lenguas

2- Presupuesto

3-Adultos, extra-edad y contexto de encierro

4-Profesionalización y estatuto docente. Propuestas educativas, rezago y extra-edad.

VOTACIÓN – Moción de organización del temario

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	0	6	Afirmativo
Colegio Departamental	219,2	4,0	5,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RÉGIMEN DE TRABAJODomingo 8

08:00 y 9:00 Salida de ómnibus
 10:30 ACTO DE APERTURA
 12:30 a 13:15 Almuerzo (dos tandas)
 13:15 a 14:00
 14:30 a 16:30 ESPACIO DE REFLEXIÓN
 16:30 Merienda
 17:00 a 20:00 1^{er}. Plenario
 20:15 a 21:00 Cena (dos tandas)
 21:00 a 21:45
 22:00 TRABAJO EN COMISIONES

Lunes 9

07:30 a 8:30 Desayuno
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES
 12:30 a 13:15 Almuerzo (dos tandas)
 13:15 a 14:00
 14:30 a 16:30 TRABAJO EN COMISIONES
 16:30 Merienda
 17:00 a 20:00 TRABAJO EN COMISIONES
 20:15 a 21:00 Cena (dos tandas)
 21:00 a 21:45
 22:00 TRABAJO EN COMISIONES

Martes 10

07:30 a 8:30 Desayuno
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES
 12:30 a 13:15 Almuerzo (dos tandas)
 13:15 a 14:00
 14:30 a 16:30 TRABAJO EN COMISIONES
 16:30 Merienda
 17:00 a 20:00 TRABAJO EN COMISIONES
 20:15 a 21:00 Cena (dos tandas)
 21:00 a 21:45
 22:00 TRABAJO EN COMISIONES

Miércoles 11

07:30 a 8:30 Desayuno
 09:00 a 12:30 2do. Plenario
 12:30 a 13:15 Almuerzo (dos tandas)
 13:15 a 14:00
 14:30 a 16:30 3er. Plenario
 16:30 Merienda
 17:00 a 20:00 4to. Plenario
 20:15 a 21:00 Cena (dos tandas)
 21:00 a 21:45

Jueves 12

07:30 a 8:30	Desayuno
09:00 a 12:30	5to. Plenario
12:30 a 13:15	Almuerzo (dos tandas)
13:15 a 14:00	
14:30 a 17:30	Elección de M. Permanente
16:30	Merienda
17:30 a 20:00	6to. Plenario
20:15 a 21:00	Cena (dos tandas)
21:00 a 21:45	

Viernes 13

07:30 a 8:30	Desayuno
09:00 a 11:00	Elección de Comisiones
Permanentes	
11:00	ACTO DE CLAUSURA
12:30 a 13:15	Almuerzo (dos tandas)
13:15 a 14:00	
14:00	check out

VOTACIÓN – Régimen de trabajo

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	220,8	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL

Profesores de la Mesa Permanente de la XXIX Asamblea Nacional Técnico docente del Consejo de Educación Secundaria:

Nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al plenario, en acuerdo de listas 201 y 202 y sus departamentales la siguiente propuesta de integración de la Comisión electoral:

Lista 201 -Andrés Vartabedian titular y Jennyffer Barreiro, suplente.

Lista 202 - Oscar Brocco, titular y Lelia Moreira, suplente.

Lista 202 - Marcos Coimbra, titular y lista 201, Mariony Márquez, suplente.

Firman: Edith Silveira, Ana Viera y Rooney Teruel.

VOTACIÓN –Integración de la Comisión de Poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	51	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	223,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

RENOVACIÓN DE LA INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL

El día 12 de setiembre, por el artículo 18.8, se procedió a renovar la comisión electoral con los siguientes delgados:

Lista 202 -Fabiana Bautista titular y Patricia Santos, suplente

Lista 201 – Jennifer Barreiro titular y Federico Dromer, suplente

Lista 202 –José Porto, titular y lista 201, Carolina Sacco, suplente

VOTACIÓN – Renovación de la Comisión electoral

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	70	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	226,4	0	5,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INFORME COMISIÓN DE PODERES

Canelones, 10 de setiembre de 2018

Presidente: Maurente, Mónica

Secretario: Conze, Gonzalo

Vocal: Merki, Carlos

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

Se hace constar que a la fecha de la elaboración del presente informe, se registran, 142 delegados de 189, lo que representa el 75% de asistencia; conformado de la siguiente manera:

- 81 delegados departamentales
- 61 delegados nacionales

La distribución por departamento es la siguiente:

Artigas	5
Canelones	5
Cerro Largo	5

Colonia	5
Durazno	5
Flores	5
Florida	Sin delegatura
Lavalleja	3
Maldonado	5
Montevideo	5
Paysandú	5
Río Negro	5
Rivera	3
Rocha	3
Salto	5
San José	2
Soriano	5
Tacuarembó	5
Treinta y Tres	5

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

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

Monica Maurente

Gonzalo Conze

Carlos Merki

VOTACIÓN –Informe Comisión de poderes

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	69	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	244,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

COMISIÓN DE PRESUPUESTO**Presidente:** Nelson González (Tacuarembó)**Secretario:** Horacio Acuña (Paysandú)**Integrantes:**

María Noel Cabezas (Artigas)

Elsa Devessi (Artigas)

Mariela Peña (Artigas)

Fiorella Pena (Montevideo)

Valeria Luna (Montevideo)

Alejandro Sosa (Montevideo)

Mariana Botti (Salto)

Lucía Arce (Salto)

Jessica Da Rosa (Salto)

Martín Peralta (Salto)

Dariela Leivas (Salto)

Alejandro Castaño (Salto)

Ramiro López (Salto)

Robert de Souza (Tacuarembó)

Holt Martínez (Tacuarembó)

Gustavo Domínguez (Treinta y Tres)

Adriana Silvera (Treinta y Tres)

Régimen de trabajo

- Se realiza elección de Presidente y Secretario.
- Se resuelve que el cuerpo del informe contenga los siguientes puntos:
 1. Introducción
 2. Situación regional y nacional.
 3. Estructura del Presupuesto Nacional de la Educación:
 - 3.1. Salario
 - 3.2. Infraestructura
 - 3.3. Repetición
 4. Privatización y mercantilización de la educación pública
 5. Propuestas

VOTACIÓN – Informe de Presupuesto en general

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	63	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	245	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

“Emerge con la fuerza de la vida un mundo paradójal: decadente e intenso, apático y vital, ordenado y caótico, privado y público, violento y pacífico, de odios y esperanza, de indiferencias y memoria, de anonimatos e identidades. Mapear sus fuerzas y las encrucijadas que se presentan permiten no solo comprender una realidad sin sentido aparente, sino iluminar la intervención social y política para ser posible imprimir en la realidad el sello de nuestros deseos.” (Martins, 2011: 114)

1. Introducción

El análisis y la disputa por un Presupuesto Nacional acorde a las necesidades del sistema educativo no pueden realizarse, en la actualidad, divorciados del enfoque relativo a la política educativa. Es necesario plantear lineamientos de inversión y distribución presupuestal en las diversas áreas en relación a los planes y programas que se pretende desarrollar en la Educación Media uruguaya sopesando los objetivos y las concepciones subyacentes que los mismos conlleva

A este respecto, el análisis realizado por la Comisión de Presupuesto de la XXXIX ATD Nacional Ordinaria plantea lineamientos de trabajo a partir de la coyuntura regional y nacional, de la aplicación del mismo en diversas dimensiones del sistema educativo y de la valoración de ciertas tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación que se han ido consolidando en nuestro país, y que se ven impulsadas cada vez con más fuerza por diversos sectores políticos y otros actores que pretenden aplicar reformas educativas, elaboradas desde concepciones tecnocráticas.

2. Situación regional y nacional

El orden mundial capitalista, encabezado por Estados Unidos como potencia hegemónica, coloca a nuestra región, y en particular al Uruguay, en el contexto internacional como productores de materia prima e importadores de productos manufacturados, lo que acentúa nuestro subdesarrollo y dependencia. Paralelamente, las inversiones extranjeras se orientan principalmente a la extracción de recursos naturales. El sistema funciona a la perfección, con estas políticas a favor de los intereses del capital, ya que el mercado lejos de redistribuir recursos, profundiza la desigualdad. El Estado aplicando otro tipo de políticas, es el que puede cambiar este modelo y construir una sociedad más igualitaria.

En materia educativa perdura la concepción ideológica de considerar a la enseñanza como un espacio de capacitación diferencial, en función de las necesidades del mercado. Esto se ha agravado últimamente en la región con el arribo al poder de gobiernos de derecha, que impulsan desembozadamente el neoliberalismo tratando a la educación como una mercancía. La reducción del sistema educativo público en el gobierno de Macri en Argentina, y el brutal recorte del presupuesto educativo en el gobierno de Bolsonaro en Brasil, son claros ejemplos de las políticas que se aplican en la región, las cuales llevan a cabo una política de darwinismo social, en contraposición con el desarrollo de una educación emancipadora.

El recorte de gastos en políticas sociales viene acompañado con leyes de flexibilización laboral, reforma de los sistemas de seguridad social y un endurecimiento de las prácticas represivas ante las expresiones de protesta. De esta forma, los sectores privilegiados logran consolidar su situación y transferir recursos desde los sectores más desfavorecidos en su propio beneficio.

Uruguay no es ajeno a la disputa por imponer estas políticas, presentadas ahora de forma más edulcorada y con el disfraz técnico de “nuevas ideas”. Es de esta manera que se introducen propuestas de reducción del Estado y de las políticas sociales, en el mismo momento que se impulsan centros educativos financiados por el Estado, pero gestionados por privados.

Las miradas de actores políticos nacionales se enfocan en modelos del primer mundo, sin advertir que la importancia que estas regiones le otorgan a la educación se refleja en la inversión que la sociedad le destina. Sin embargo, no se trata solamente de temas educativos, sino de condiciones sociales, económicas y culturales diferentes a las de nuestro país.

El déficit fiscal es usado como argumento para justificar el no incremento del gasto público e incluso su reducción. Al abordar el asunto desde la perspectiva del ajuste, quienes aplican estas políticas, no tienen en cuenta, que la relación entre gastos e ingresos también puede modificarse generando nuevas fuentes de recaudación; por ejemplo: están exoneradas de impuestos las empresas transnacionales que se instalan en régimen de zona franca y las instituciones de educación privadas, entre otras.

El proyecto del capital para la región, y también para Uruguay, apunta al aumento de la rentabilidad a través de tres factores de competitividad: rebaja de salarios, reducción de impuestos y devaluación de nuestra moneda. Estas políticas no harían otra cosa que reafirmar la condición de dependencia y aumentar la desigualdad social, lo que implica un retroceso en materia de distribución del ingreso.

VOTACIÓN –Punto 1, Introducción, situación regional y nacional

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	52	25	1	Afirmativo
Colegio Departamental	164,2	95,4	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

3. Estructura del presupuesto nacional educativo

El siguiente análisis aborda tres dimensiones que consideramos principales a la hora de valorar la distribución del Presupuesto Nacional educativo en la vinculación que establece con los lineamientos político-educativos del sistema. En principio, trataremos el tema del salario, con relación a las condiciones de trabajo y al margen de inversión que este representa en la órbita de la ANEP. Asimismo, se entablarán correspondencias entre la capacidad y el desarrollo infraestructural del sistema, vinculado a las posibilidades materiales que el mismo prevé para desarrollar el acto educativo, así como las dimensiones plausibles de reforma. Por último, en lo que implica la inversión educativa por estudiante, abordamos el tema de la repetición, entendida desde las autoridades como problemática, en el marco del “sistema de trayectorias” que estas plantean. Nuestro enfoque parte de un análisis conceptual de la problemática y de las causas asociadas, y tiende a realizar un estudio de la repetición en términos de la inversión per cápita que existe en secundaria, en relación a dos factores como lo son el abaratamiento de los costos, que implica el pasaje por el sistema en menos tiempo, y las consecuencias que esto provoca en los aprendizajes y la significación de los mismos.

En ANEP el margen presupuestal para poder invertir en dimensiones como infraestructura, mantenimiento, equipamiento, materiales educativos, de oficina y de gestión, entre otros, es limitado, tanto en términos porcentuales como absolutos, para satisfacer las necesidades que todas estas dimensiones implican. Es por ello, que como marco general de este documento debemos reconocer la necesidad real de que exista un aumento presupuestal significativo, para que puedan desarrollarse los mecanismos de mejora y transformación de la educación pública. Según los parámetros que establece la UNESCO para poder financiar los recursos mínimos de funcionamiento se necesitaría un piso del 6% del PBI; entendemos que el mismo debe ser exclusivamente destinado a ANEP y UdelaR. Para que se pueda avanzar hacia un modelo de investigación, que desemboque en cambios significativos, por ejemplo, de la matriz productiva del país, debería invertirse, además, al menos un 1% del PBI para investigación y desarrollo.

Según la última Rendición de Cuentas de 2018, presentada en el portal web de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto¹, entre ANEP y UdelaR se destinó un 4,33% del PBI, de un 4,88% que se asigna al Área Programática de Educación, en la cual están comprendidos otros renglones en los que se financia el funcionamiento de numerosos programas de formación y asistencia técnica de otros organismos del Estado fuera de la ANEP y UdelaR (educación policial, militar, Plan Ceibal, etc). Por lo tanto, lejos estamos todavía de garantizar las condiciones materiales mínimas para un óptimo funcionamiento del sistema educativo.

3.1 Salario

El último informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) sobre el estado de la educación uruguaya hace énfasis en la dimensión salarial concebida como “gasto en educación”, sin puntualizar otros rubros del mismo, tan necesarios como centrales para el desarrollo del proceso educativo, como infraestructura, materiales didácticos, movilidad, entre otros. Esto implica un doble perjuicio en el análisis del Presupuesto Educativo al verse sesgado en una única dimensión, presentándola con una contraposición entre los intereses laborales de los trabajadores y los del sistema.

En dicho informe se explicitan las diferencias salariales que existen entre los planes y reformulaciones que funcionan en la órbita del CES. Dicha diferencia se profundiza en aquellos planes cuya aplicación reduce el tiempo pedagógico en materia anual, en detrimento de las propuestas que garantizan cierta permanencia dentro del sistema, y que brindan una base para la continuidad educativa en el mismo. Establecemos, por ende, un contraste entre el Plan 2009 y 2012 por un lado, y la Reformulación 2006 y el Plan 2013, por otro. Los dos primeros tienen una duración de tres cuatrimestres, en relación a los últimos dos, cuya culminación de ciclo se realiza a los tres años. La diferencia salarial - en el caso del 2009 por remuneración, directamente, y en el del 2012 por cargos relacionados con el plan, como el de co-articulador - entra en juego como un elemento que inclina la balanza hacia la aceptación de este tipo de propuestas por parte de los colectivos docentes.

Sin embargo, además de que en el caso del plan 2009 "remarcamos el rechazo histórico por parte de la ATD a este plan, considerando que no debe ser aplicado en ningún programa vigente"², entendemos que la dimensión presupuestal de esta propuesta y similares, tiene un componente profundo que también debe ser analizado. Un plan que se plantea en tres cuatrimestres reduce a la mitad la duración del ciclo y con ella, además de la repercusión negativa que tiene que ver con el desarrollo de los sujetos y su formación académica abarata la inversión que desde el sistema se realiza por estudiante en materia de salario. En suma, el costo por estudiante, que es aproximadamente \$U 60.000 anuales, pasa de ser \$U 180.000 en el Ciclo Básico de tres años a menos de \$U 120.000 en los planes cuatrimestrales, aun considerando la brecha salarial. Entendemos, que este no puede ser un incentivo para la aplicación de tales propuestas, que cercenan la continuidad educativa de los estudiantes y coartan los aprendizajes significativos, reduciendo ampliamente el tiempo pedagógico.

En la concepción global del salario docente un tema relevante que tiene que ver, además, con la profesionalización de la tarea es el reconocimiento de numerosas horas de trabajo no remunerado, imprescindible para el desarrollo de nuestra actividad: corrección, estudio, planificación, reuniones de profesores, realización de libretas, entre otros. En el último tiempo estas tareas se han multiplicado en relación a las “herramientas” digitales fomentadas por organizaciones tales como la “Red Global de Aprendizaje”, las condiciones que plantea el PLAN CEIBAL para el recambio de las computadoras, que tienen que ver con una serie de

¹ Extraído de página Web de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto - Rendición de cuentas 2018.

² Libro de la XXXVII ATD Nacional Ordinaria, febrero 2017.

proyectos y requisitos de los mismos, entre otros mecanismos que sobrecargan aún más la tarea docente, y que en la mayoría de los casos no reditúan en una mejora significativa de los procesos educativos muchas veces, por el contrario, funcionan como un mecanismo de control sobre la tarea docente-. Reconocer estas dimensiones como contraparte intrínseca de la labor docente conlleva la dignificación de la tarea en todas sus dimensiones; y ese reconocimiento tiene necesariamente una contraparte salarial, y no solo un reconocimiento retórico.

A este respecto se plantean dos alternativas, o bien la de una remuneración acorde, que permita al docente realizar todas estas tareas fuera del liceo, trabajando la unidad docente (20 horas), o bien establecer algún sistema que posibilite el trabajo en la institución educativa, como ser horas de departamento, que implicaría, asimismo, una nueva concepción y distribución del espacio liceal. La consideración de ambas propuestas tiene como finalidad la misma idea: el reconocimiento de la totalidad de las dimensiones que abarca la labor docente.

Por último, es necesario mencionar que numerosas innovaciones que se han implementado, en relación, por ejemplo al “Sistema de Protección de las Trayectorias Educativas”, principalmente a nivel informático, que siempre conlleva una inversión económica en recursos materiales en lugar de destinarse a pagar la totalidad de las horas de los cargos de docencia indirecta aumentan el trabajo con dispositivos electrónicos -que muchas veces funcionan mal - y reduce el tiempo pedagógico de trabajo con los estudiantes. Es importante pensar no sólo en qué se invierte, sino, con qué finalidad, y cómo eso repercute en los aprendizajes. Burocratizar la tarea docente - directa o indirecta - y no invertir en una mejora salarial, que posibilite la reducción de la carga horaria total desemboca necesariamente en un distanciamiento de los sujetos partícipes del hecho educativo e inversiones presupuestales insustanciales para la tarea.

3.2 Infraestructura

En la coyuntura actual, con el margen de gastos que hay en la ANEP, quedan pocos recursos para el mantenimiento y modificaciones significativas en los liceos a nivel edilicio. Si el presupuesto no aumenta sustancialmente, la construcción de nuevos liceos tampoco puede estar en consideración, salvo en la modalidad de Participación Público Privada (PPP), "lo cual dejaría de 22 a 35 años en manos de particulares la administración de varias áreas: diseño, construcción, mantenimiento, equipamiento, limpieza y seguridad"; que vastamente ha analizado esta comisión en periodos anteriores.³

En cuanto al mantenimiento de los liceos, el presupuesto no es suficiente para realizar las modificaciones y obras necesarias que los doten de las condiciones básicas para el desarrollo de la tarea educativa. Si bien se reconoce que ha habido algunos avances en la materia, incluso se han realizado algunas obras de infraestructura nuevas, las mismas no son suficientes como para cubrir la demanda y frenar las consecuencias del pasaje del tiempo en el deterioro edilicio. Del total del presupuesto asignado para la ANEP, solo un 0,004% del PBI se destinó a inversiones edilicias y de equipamiento.

Focalizando en la inversión presupuestal en infraestructura es necesario abordar la dimensión de la misma relacionada con la inclusión. La educación concebida como un derecho humano fundamental debe permitir la libre circulación de los individuos por los centros de estudio como requisito mínimo para su concreción. La gran mayoría de los liceos del país no fueron diseñados ediliciamente para recibir estudiantes en situación de discapacidad física y/o mental. En la actualidad, hay una gran cantidad de estudiantes que acceden a la Educación Pública con estas condicionantes y tienen que habitar ambientes educativos inhóspitos, que

³ Libro de la XXXVIII ATD Nacional Ordinaria, marzo 2018.

cercenan sus posibilidades de movilidad y de independencia. Es necesario pensar la inversión en reestructuración de los centros de estudio en clave de inclusión y para ello se necesita un plan de obras a nivel de los centros del país, para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso de todos.

Para aumentar la cobertura del sistema es necesario contar con una estructura edilicia adecuada para su funcionamiento; valorando, además el crecimiento que ha habido en los últimos años de la matrícula de Educación Media. El incremento presupuestal debería orientarse, entre otros factores, a la construcción y mantenimiento de edificios, con fondos públicos, para posibilitar las condiciones materiales del sistema. ¿Cómo incluimos si no hay lugar para los estudiantes?

3.3 Presupuesto y Repetición

Es muy común en estos tiempos observar cómo en los medios de comunicación masiva y en la comunidad en general, aparece el tema del fracaso escolar, que presenta distintas modalidades entre las que podemos destacar: el rezago, la repetición e inclusive la desvinculación. Este tema se ubica aún más en el centro de la atención cuando nos encontramos en una campaña electoral en la que la educación es un terreno en disputa.

El rezago y/o desvinculación son los que constituyen el fracaso escolar, fenómeno que posee una alta complejidad debido a su carácter multifactorial. Dichos factores causales pueden ser clasificados en endógenos y exógenos, esto es, los que son propios del sistema educativo y sobre los cuales se podría actuar de forma directa, y los que son externos a él.

Pese a la actual apreciación instalada a nivel social por los medios de comunicación de la “crisis del sistema educativo” (que desarrollaremos en el siguiente apartado), y sin desconocer que el sistema educativo uruguayo tiene aún problemas importantes que resolver y muchos desafíos por enfrentar, lo cierto es que, en la última década Uruguay ha venido mejorando en algunos indicadores, que muestran cambios en el sentido contrario a estas visiones de deterioro.

La preocupación se traslada hacia cuáles y qué características deberán tener las políticas que se implementarán, en función de cómo se entiende el fenómeno de la repetición y las causas que lo generan. La repetición como variable estadística plantea una mirada estrictamente cuantitativa del problema y no permite realizar una apreciación de carácter más cualitativo, profunda y comparativa sobre qué significan dichos índices en relación a los aprendizajes de los estudiantes referidos.

Abatir los niveles de repetición y tender a un estado ideal de “repetición cero” se instala como una política transversal del sistema educativo uruguayo. Esta meta puede ser abordada en forma concreta desde muchos ángulos, promoviendo acciones tendientes a atacar las causas de carácter endógeno en función de disminuir estos niveles de repetición.

Estas acciones han abarcado un conjunto de medidas que van desde decisiones de carácter técnico-pedagógicas hasta cuestiones de carácter reglamentario, las que se han combinado a lo largo del tiempo y tienen estrecha relación con aspectos presupuestales.

Entre las decisiones de carácter técnico-pedagógicas asociadas directamente con la asignación de recursos presupuestales encontramos la creación de figuras como las apoyaturas y las tutorías, con el objetivo de apuntalar y atender de forma personalizada al estudiante intentando adelantarse de esta manera al fracaso escolar. También la existencia de una pluralidad de planes y propuestas que se fundamentan en el problema de la repetición

son un intento de respuesta del sistema a estudiantes rezagados y con extraedad o de reinsertar a los que buscan retomar el vínculo con la educación.

Las decisiones de carácter reglamentario se enfocan principalmente en cómo los REPaG definen las formas de aprobación y promoción de los diferentes cursos, y cuáles son las variables asociadas a esta promoción. Dependiendo del nivel y de los subsistemas se promueven reglamentaciones y procedimientos de aprobación más o menos flexibles según las situaciones antes descritas. Muchas de estas propuestas redundan en un abaratamiento del ciclo educativo en detrimento de los aprendizajes⁴.

Queda por demás claro que este último tipo de medidas atacan más que nada al índice estadístico y tampoco está demostrado que con dichas herramientas se abone el camino de completar los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Abatir los niveles de repetición mediante la implementación de políticas que no aborden de forma integral el problema y con el claro objetivo de superar las condiciones de repetición para que el estudiante cumpla efectivamente con los “niveles de aprendizaje” establecidos para cada grado, solo hacen posible la traslación del problema al siguiente ciclo educativo. Algo así como lo que ha sucedido desde la Educación Primaria hacia la Secundaria.

Sin embargo, los niveles de rezago y repetición, como dijimos, no surgen simplemente desde la dimensión endógena del sistema y, por tanto, no es la modificación de las estructuras del mismo la que los va a combatir en su totalidad. Tomando en cuenta, por ejemplo, el modelo finlandés que tanto gusta citar en discursos sobre educación en nuestro país, por la posición que ocupa en los *rankings* internacionales de educación de la OCDE, dicha nación ha realizado una inversión presupuestal que abarca dimensiones de la vida ciudadana más allá de la educación (12,46% del PBI), como la salud y la vivienda. Se describen 6 claves que permitieron la transformación: 1) Participación de la sociedad: en los años '90 se convocaron a los profesores, políticos, padres, miembros académicos y diferentes sectores de la sociedad quienes fueron los creadores del paradigma de la educación finesa. 2) El aprendizaje de que no se logra una transformación educativa sin una transformación social. 3) La transformación educativa y el Estado de bienestar son los motores del desarrollo económico y ponen fin a la pobreza de un país. 4) Se concibe a la educación como un bien público. 5) Acceso igualitario a todo tipo de servicio básico. 6) Educación pública desde el preescolar hasta el final de la educación académica. Además de una fuerte profesionalización docente.

En conclusión, entendemos que a pesar de que las autoridades del CES insisten con la instalación de un debate sobre la repetición, este se plantea sin una evaluación completa de todos los factores que inciden en la misma y sin propuestas presupuestales integrales para combatirla. En tanto no se consideren todos los elementos planteados, el abordaje de la repetición seguirá siendo parcial.

⁴ Se han dado en las últimas décadas desde modificaciones constantes en lo que refiere a la incidencia que poseen las inasistencias en la repetición, hasta las últimas tendencias planteadas en el Seminario Internacional "Acompañar las trayectorias educativas: repetición y después", realizado el 16 de mayo del corriente año en Montevideo, que tuvo como fin promover la reflexión y el intercambio técnico, político y académico sobre las tensiones y los desafíos que instala el cuidado de las trayectorias educativas con foco en la repetición, especialmente en Educación Media.

Se vuelve a instalar el debate a la interna del sistema educativo uruguayo sobre “repetición sí” o “repetición no” y es considerada la posibilidad de suprimir esta figura, sustituyéndola por otra similar a la de “estudiante en tránsito”.

VOTACIÓN - Punto 2, Estructura del presupuesto nacional educativo

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	51	25	0	Afirmativo
Colegio Departamental	203,6	95,4	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

4. Privatización y mercantilización

Desde nuestra concepción un proyecto educativo es a la postre un proyecto de ciudadano y un proyecto de sociedad. Su construcción democrática y la conveniente financiación es responsabilidad del Estado y obligación del Gobierno, lo que implica que, bajo ningún concepto la educación tiene que ser privatizada: ni en su administración ni en su regulación.

Es innegable que en nuestro país existen numerosos actores que buscan privatizar la Educación Pública, lo cual se refleja en las tres etapas propuestas por Verger, que son, a grandes rasgos: en primer lugar, la mediática, que implica un ataque donde se instala el discurso de que la educación está en crisis; la segunda, legislativa, donde se crea el marco normativo para la participación de actores privados, y por último, la inserción o sustitución del Estado por actores privados (Verger, et al., 2017:34). Observamos con preocupación el avance de este proceso privatizador, que se da de forma solapada y peligrosa, y las concepciones ideológicas que conlleva.

Como punto de partida coincidimos con Paulo Freire (1969), quien entiende que “solo en la educación puede nacer la verdadera sociedad humana y ningún hombre vive al margen de ella. Por consiguiente, la opción se da entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad (...) la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo...” (p. 1).

En consonancia con este pensamiento no hay lugar para una propuesta mercantilista ni privatizadora, esta es una educación para la “domesticación” que lleva a la reproducción de la ideología hegemónica.

El ataque hacia la Educación Pública tiene un escenario no reciente y es indudable que en el período dictatorial (1973-1985) se sufrió un retroceso que los gobiernos democráticos posteriores no han restaurado. En el mismo período se ha realizado por parte de los grupos de poder económico y de presión social, a través de los medios de comunicación hegemónicos, un ataque sistemático hacia los cimientos de la educación, se pone todo en cuestión, desde aquellas problemáticas que evidentemente hay que resolver hasta los principios fundamentales.

La agresión cumple las pautas de la propaganda: instalar en la opinión pública el eslogan: “la educación está en crisis”, y repetir esta mentira mil veces para que se acentúe en el inconsciente colectivo, construyendo subjetividades que reposan en un “sentido común”, “naturalismo impuesto”, que sin fundamentos está en boca de la amplia mayoría de los políticos actuales. Rebellato (2000) expresa:

Los modelos neo-liberales apuntan a la construcción de un sentido común legitimado, sobre el substrato de la normalidad, es decir, un sentido común que acepte esta sociedad como algo natural e inmodificable, quedando solo lugar para la adaptación a la misma. (p. 25)

En concordancia con este planteo, en la investigación publicada en el corriente año por la Internacional de la Educación “El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas” (2019), se analiza en el discurso de los medios de comunicación la instalación de dicha idea de crisis educativa: “llama la atención la responsabilidad que se le adjudica a la educación, al señalarla como la causante de diversos problemas en diferentes órdenes: económico, social, ambiental, laboral, delictivo, democrático y de desarrollo. Incluso se la responsabiliza de ‘la involución de las sentencias judiciales’. Se le exige demasiado a la educación” (Dufrechou, et al., 2019)

En el contexto actual de la Educación Pública asistimos a la materialización de las contradicciones profundas del sistema capitalista: educación como derecho versus educación como mercancía, educación para la libertad versus educación para la “domesticación”. ¿Dónde se posiciona el Estado uruguayo?

En la Ley General de Educación Nº 18.437, artículo 14, se establece, como parte de la política educativa nacional lo siguiente: “El Estado (...) promoverá que la educación se concebida como un bien público (...) No se suscribirá acuerdo o tratado alguno, bilateral o multilateral, con Estados u organismos internacionales, que directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización.”

Para visualizar la segunda etapa del proceso debemos trasladarnos al ámbito de lo legislativo, donde se han establecido leyes que regulan la intervención del privado en el sistema público, como, por ejemplo, la Ley 18.786 de “Participación Público Privada” (PPP), o Ley 18.083 de la Reforma Tributaria artículos 78 y 79, estos modifican la Ley de Mecenazgo condicionando los destinos del dinero público, lo que habilita a privados a invertir capitales, a los cuales renuncia el Estado en su recaudación, y destinarlos a proyectos según sus intereses, sin obligaciones de ningún tipo. Mediante la renuncia fiscal, el Estado financia de manera indirecta proyectos ideológicos que se materializan, además, en mecanismos de privatización de la educación.

Reconocemos que hoy estamos frente a un avance privatizador donde se superponen las dos primeras etapas mencionadas anteriormente. El propio proceso de mercantilización va generando nuevos espacios de negocios y oportunidades, como por ejemplo la fundación ReachingU, creada en 2001 por personas uruguayas con sede en Estados Unidos, sin estos espacios no serían posibles emprendimientos como los liceos gratuitos de gestión privada. Fundaciones como estas buscan lugares donde invertir y recaudar más ganancias. Para ser consideradas donaciones válidas y exonerables los fondos debieron haber cumplido con un proceso de presentación de proyectos al Ministerio de Economía y Finanzas. El proceso privatizador es, a su vez, una fuente de nuevos negocios, en los cuales, la educación concebida como un servicio llama a nuevos actores que cumplen tareas de asesoramiento de inversiones y devolución de las mismas en formato de exoneración tributaria.

De este modo, la educación se convierte en uno de los negocios más rentables, debido a las exoneraciones tributarias⁵ y a la renuncia fiscal, que conlleva además la disputa ideológica dentro del propio terreno educativo. Nuestra concepción de la educación, como decíamos, se aleja de la idea mercantilizadora, y es por ello que entendemos que toda la inyección

⁵ Libro de la XXXVI ATD Nacional Ordinaria, setiembre 2016.

presupuestal debe enfocarse en un proyecto educativo público único nacional, con una concepción emancipadora de la educación. Por último, debemos mencionar que la financiación indirecta de los proyectos privados acota las posibilidades de inversión en la Educación Pública, y es, por lo tanto, un terreno que debemos problematizar, en la disputa presupuestal y la consolidación de nuestra visión de lo que la educación debe ser.

VOTACIÓN - Punto 3, Privatización y mercantilización

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	52	27	0	Afirmativo
Colegio Departamental	165,2	16,80	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

5. Propuestas de la comisión:

- 1- Que se apruebe un Presupuesto acorde a las necesidades del sistema educativo público.
- 2- Que el CES incorpore en su mensaje presupuestal un rubro específico en la ley de Presupuesto que garantice el funcionamiento de la Asamblea Técnico Docente: la realización de una ATD Nacional Ordinaria de 7 días y una eventual Asamblea Extraordinaria de 4 días, y el funcionamiento de las Comisiones Permanentes.
- 3- Que la Comisión Permanente de Presupuesto de la ATD continúe funcionando integrada por 7 miembros.

VOTACIÓN - Punto 4, Propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	78	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	255,8	0	0,6	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Referencias bibliográficas

- BOGLIACCINI, Juan (2018) *La educación en Uruguay mirada desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, INEE y Unicef, Montevideo.
- CASTILLO, Jimena y MESSINA, Pablo, “Amables donantes”, *Brecha. En Libro de la XXXVI ATD Nacional Ordinaria (2016)*. Disponible en: adesmontevideo.uy/jim [Recuperado 09/09/19]
- DUFERCHOU, Hugo, JAUGE, Martín, MESSINA, Pablo, OROÑO, Manuel, SÁNCHEZ, Eduardo y SANGUINETTI, Martín (2019) *La privatización en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*, publicado por la Internacional de la Educación. Disponible en: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2019-06/el-avance-privatizador-en-la-educacion-uruguay-junio2019-web.pdf> (pág. 34)
- Efecto espejo negocios privados para nuevos negocios privados (2019) Publicado por La Internacional de la Educación. Disponible en: <https://ei-ie.org/spa/>
- FREIRE, Pablo (1969) *La educación como práctica de libertad*, Editorial Siglo veintiuno, Madrid.

- INEEEd (2017) *Informe sobre el estado de Educación en Uruguay 2015-2016*, Síntesis y desafíos. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf> [Recuperado 09/09/19]
- INEEEd (2019) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf> [Recuperado 09/09/19]
- INEEEd (2019) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017 – 2018*. Disponible en: [en https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf) [Recuperado 09/09/19]
- *Libro de la XXXVII ATD Nacional Ordinaria* (2017) Piriapolis. Disponible en: <https://www.ces.edu.uy/index.php/component/phocadownload/category/37-atd?download=243:libro-xxxvii-febrero-2017> [Recuperado 10/09/19]

COMISIÓN DE ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO**Integrantes:**

Presidente: Mónica Queijo (Río Negro)

Secretario: Leonardo Dalmao (Salto)

Noelia Rodríguez (Río Negro)
 Ernestina Leguisamo (Río Negro)
 Robert Cabrera (Canelones)
 Ana Cabrera (Cerro Largo)
 Oscar Rorra (Montevideo)
 Bettina Caraballo (Río Negro)
 Enrique Teruel (Cerro Largo)
 Willian Santesteban (Rivera)
 Anabel Fleitas (Canelones)
 Cecilia Camerota (Paysandú)
 Natalia Galli González (Paysandú)
 Pablo Baneira (Canelones)
 Estela Gramajo (Maldonado)
 Nicolás Olesker (Montevideo)
 Simón Rodríguez (Flores)
 Abayubá Mendoza (Salto)

Marta Farías (Rivera)
 Enrique Ricci (Montevideo)
 Lelia Moreira (Montevideo)
 Pablo Martino (Soriano)
 Myriam Callejas (Maldonado)
 Beatriz Toledo (Lavalleja)
 Iliana Lucia (Maldonado)
 Silvia Ramos (Canelones)
 Mariana Sanabia (Canelones)
 Adriana Imperial (Paysandú)
 Yimena Vignola (Paysandú)
 Andrés Cardozo (Durazno)
 Gabriela Gómez (Flores)
 Berta Mateos (Rivera)
 Camila Pedreira (Colonia)

Régimen de trabajo

La Comisión define dividirse en tres subcomisiones:

- A. Plan 2013
- B. Plan 94 “Martha Averbug”
- C. Educación en contextos de encierro

VOTACIÓN en general del informe

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	69	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	230,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Subcomisión A - Plan 2013

El Plan 2013 es un plan propuesto por la ATD a solicitud de tres liceos, Rincón de la Bolsa, Nueva Helvecia y Canelones N°2, de ciclo básico extraedad y nocturno, para estudiantes adultos y/o con condicionamientos laborales. Inicialmente se aplicó en los Liceos de Barros Blancos N°1, Canelones N°2, Colonia Departamental, Paso de los Toros N° 2 y Rincón de la Bolsa. En el 2014 se agregaron 9 liceos, comenzando a aplicarse también en algunos de ellos en el turno diurno. En la actualidad el Plan se está aplicando en 57 liceos en todo el país, estando en algunos liceos en el turno nocturno, en otros en el diurno y en otros en ambos turnos. Del trabajo de la Comisión Permanente, analizado en esta Asamblea, se desprende que el Plan 2013 está siendo implementado de diversas maneras aunque en muchos casos alejándose de los fundamentos originales.

Recomendaciones de la comisión de adultos/as, extraedad y contextos de encierro en el marco del relevamiento realizado en 30 liceos, en octubre de 2018, por parte de la mesa permanente de la ATD

Como insumos principales para esta subcomisión se utilizó el informe de la Comisión Permanente del período 2018-2019, informes de salas docentes y de las ATD liceales. En base a estos documentos realizamos las siguientes consideraciones:

- Se reafirma que la implementación del plan debe realizarse a pedido de la sala docente, como se propone en el mismo (Circular N°3213/14, RC 46/1/14 y RC 25/2/14). La sala docente es la que considerará la pertinencia del plan en la institución, en función de las necesidades específicas de la población estudiantil, siempre que se ajuste al perfil para el cual está pensado el plan y respetando la reglamentación.
- Particularmente en la aplicación en los turnos diurnos, esta Comisión considera fundamental respetar el “espíritu” del Plan: de acuerdo al artículo 8, la edad mínima de ingreso a primer año es de 15 años, 16 años para segundo y 17 para tercero. Además, el plan 2013 está pensado para estudiantes con rezago escolar y/o años de abandono del sistema educativo lo cual no es sinónimo de dificultades de aprendizaje o problemas de conducta. Estas no son razones para derivar estudiantes o sugerirles este Plan. Respetar los fundamentos, el reglamento y el propósito del plan evita caer en situaciones de estigmatización y desvalorización del mismo, además de permitir su correcto funcionamiento.
- De acuerdo al artículo 7 del Plan, la sala docente es la que tiene potestad para definir el cupo de estudiantes por grupo-asignatura. Esta comisión sugiere que no se supere los/las 20 estudiantes, teniendo en cuenta las características de la población objetivo. El cometido debe ser preservar la calidad del aprendizaje y garantizar el ejercicio del derecho a la educación. Es un hecho conocido el que la superpoblación en las aulas favorece notoriamente la desvinculación, dado que imposibilita una atención personalizada. Además, teniendo en cuenta que uno de los objetivos del Plan es nivelar a través de cursos introductorios a una población que es heterogénea y que muchas veces viene de largos períodos de desvinculación, esta Comisión entiende que no es posible hacerlo en grupos superpoblados.
- En cuanto a las asignaturas optativas, esta Comisión considera que debe mantenerse Informática y Educación Física como tales. Esto responde a una cuestión de continuidad educativa, en el marco de la formación integral de los y las estudiantes. Algunos

liceos ampliaron la oferta de asignaturas optativas mediante la modalidad de taller a cargo de docentes de asignatura. Si bien esta Comisión no se opone al trabajo de asignatura en modalidad de taller, sí se posiciona en contra de los talleres que impliquen precarización laboral y falta de profesionalización docente.

- Sobre los grupos espejo que se crean para organizar la malla curricular semestralizada, esta Comisión considera una gran irregularidad que, cuando se hace entre grupos de diferente nivel, los y las docentes de las materias semestrales que los eligen no estén informados de que tendrán dos niveles y no uno en el momento de la elección de horas. Además, la capacidad locativa del liceo no puede ser el motivo por el cual espejar grupos de diferente nivel.

- En el relevamiento realizado por la Comisión Permanente se encontró que 19 liceos proponían comenzar desde cero el registro de inasistencias en el segundo módulo. Para llevar adelante esta medida, sería necesario modificar el artículo 14 del REPAG, donde se indica que el límite de faltas para el régimen presencial es de 20% y el semipresencial del 50% de las clases que se debieron dictar. El REPAG prevé varios mecanismos de amparo para los estudiantes en caso de tener que faltar a clase, además de la posibilidad de cursar de manera semipresencial. Es opinión de esta Comisión que la discusión de fondo se centra en si la asistencia a clase es un requisito para la construcción del espacio de enseñanza y aprendizaje o no. A nuestro entender, el aprendizaje implica un fenómeno social de construcción con los otros y las otras.

- En cuanto a los recursos humanos necesarios para llevar adelante el Plan 2013, entendemos imprescindible contar con un equipo multidisciplinario propio. Además, se debe contar con adscriptos/as que atiendan exclusivamente al Plan. También, al igual que el resto de los planes que se desarrollan en los liceos, el Plan 2013 debe tener a su disposición cargos de POITE, POB y POP.

- Sobre las sugerencias hechas por los liceos acerca de las horas de apoyo y de coordinación, esta Comisión acuerda en que se debe duplicar la cantidad de horas de coordinación otorgadas a los y las docentes. Las horas de apoyo genérico, por otro lado, deberían ser otorgadas según las necesidades del centro, acuerdo mediante, en sala docente.

- Se acuerda mantener la existencia de asignaturas anuales-modulares y semestrales en atención al respeto necesario de los procesos de aprendizajes específicos para cada una de las asignaturas.

- Los contenidos disciplinares de las materias modulares anuales deben mantenerse según lo especificado en el Plan; se toma como referencia programática los de Reformulación 2006 y las respectivas reformulaciones específicas de cada asignatura.

- Se propone igualar la cantidad de semanas en ambos semestres. Para subsanar esta desigualdad, se sugiere destinar las dos semanas previas a la finalización del segundo semestre para la preparación de exámenes, promociones y cierre de cursos. En ese sentido, para los y las estudiantes que deben rendir exámenes los apoyos serán obligatorios.

- Es necesario el cambio en la denominación actual de Música y Dibujo a Educación Sonora y Musical (ESM) y a Educación Visual y Plástica (EVP) respectivamente. Esto se fundamenta en el hecho de que se utilizan los programas de la Reformulación 2006 en los

cuales las asignaturas reciben estos nombres.

- Se debe considerar la propuesta de analizar la incorporación en tercer año de horas de EVP Y ESM, atento a las razones pedagógicas esgrimidas por los y las docentes de estas asignaturas en cuanto a generar continuidad en el área artística.

- Dado que ESM y EVP no tienen continuidad en tercer año no existe actualmente la posibilidad de aprobación mediante el mecanismo de las actividades compensatorias en una asignatura correlativa, por lo que se propone que dicha aprobación sea mediante examen. Asimismo, la inclusión en la currícula de estas asignaturas referidas en el punto anterior resolvería este problema.

- La duración preceptiva de la hora-clase (pizarrón y/o de apoyo) es de 30 minutos - art. 10- por lo que existe acuerdo en mantenerla en esta extensión.

- De la correcta interpretación de la reglamentación surge que aquel los/as estudiantes que no cursaron el primer módulo de una materia anual no pueden inscribirse al segundo módulo a mitad del año lectivo, no pudiendo a su vez aprobar mediante las actividades compensatorias correspondientes, por lo que solo sería posible la inscripción a las asignaturas del segundo semestre.

- En los informes que fueron insumo para esta comisión, se hace referencia a ciertos problemas de convivencia institucional que se vienen dando en algunos centros donde coexisten el Plan 2013 y la Reformulación 2006. Considerando que situaciones similares ocurren cotidianamente en todas las instituciones educativas, exhortamos a los centros, que en el marco de su autonomía técnica, se replensen estrategias pedagógicas que favorezcan la referida convivencia.

- De acuerdo a las experiencias remitidas por los diferentes centros en cuanto a la separación de estudiantes según franja etaria, se concluye que sería aconsejable que cada Liceo determine las condiciones de conformación de grupos, debiendo tener presente sus propias razones de contexto, de acuerdo a sus respectivas autonomías técnicas.

- Existen dificultades de navegabilidad entre algunos programas educativos y/o subsistemas que es necesario atender. Se observa la inexistencia de un marco normativo claro en la materia, que oriente las distintas situaciones emergentes, sobre todo en el ámbito administrativo.

- Se ha constatado una falta de adecuación del Sistema Corporativo para gestionar el Plan 2013. Dicho sistema no está diseñado específicamente para este Plan lo que ocasiona diversas dificultades que conspiran en contra de la realización de un buen trabajo administrativo y seguimiento de estudiantes, perjudicando su trayecto. Sirvan como ejemplos las siguientes situaciones efectivamente comprobadas:

- ✓ los y las estudiantes que solicitan pase a otro subsistema permanecen inscriptos en el grupo inicial;
- ✓ cuando se inscribe una/un estudiante en el 2do. semestre en las materias semestrales no existe la inscripción en las asignaturas anuales;
- ✓ al finalizar el curso no se visualiza en el boletín de calificaciones las asignaturas del 1er. semestre;
- ✓ no se visualizan previas en el boletín;

✓ cuando se tienen 1eros. y 2dos. espejados solo aparece visualizado 1ero.

- Con respecto a la elección de las asignaturas por el o la estudiante según horarios, se considera de vital importancia que se realice la elección de horas docentes en tiempo y forma para no lesionar el derecho del estudiante, consagrado en el art. 5 del reglamento⁶, ni de los y las docentes.

- De los diversos informes de las inspecciones de las asignaturas surge una valoración negativa del trabajo en duplas⁷. Se considera de mayor beneficio para los y las estudiantes las actividades interdisciplinarias efectivamente planificadas en los espacios reservados para tal fin, a saber, las salas docentes y las coordinaciones. La evidente reducción de la carga horaria se traduce, de manera inevitable, en la vulneración de los derechos de los y las estudiantes a llevar un curso en condiciones. Se constata que la decisión de incorporar *n-uplas* como modalidad no tiene un fundamento pedagógico claro, siendo su aplicación, en muchos casos, solución para problemas de pérdida de horas, de carga horaria, de grupos, etc.

- La creación de las Salas de Estudiantes responde al reconocimiento del derecho de los mismos y las mismas a ser participantes institucionales activos. De hecho, del relevamiento de las ATD liceales 2018, surge claramente una valoración positiva de la instauración de estas Salas, agregando que sería aconsejable el involucramiento de los adscriptos/as, POB y POP. A su vez se propone la búsqueda de más instancias en las cuales puedan participar.

VOTACIÓN - Punto 1, Subcomisión A, Plan 2013

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	66	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	230,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Subcomisión B - Plan 94 “Martha Averbug”

Introducción

El Plan 94 “Martha Averbug” nace desde la preocupación por parte de colectivos docentes de construir un proyecto educativo que contemple la especificidad de las y los estudiantes adultas/os y extraedad. Desde su concepción, este Plan toma como centro su población objetivo y sus requerimientos particulares para un mejor proceso pedagógico.

El mismo se ha ido nutriendo a lo largo del tiempo con aportes de docentes y estudiantes que lo han fortalecido con un permanente seguimiento y evaluación del mismo. Reivindicamos, desde esta ATD Nacional, la necesidad de que los planes se construyan con la participación real y crítica de los actores directamente involucrados.

⁶ Art 5: Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos-asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades

⁷ duplas, triplas, cuádruplas, etc.

En ese mismo sentido, también destacamos la necesidad de que ese proceso de construcción permanente se siga realizando; consideramos esencial la apropiación de este Plan por las diversas salas docentes y estudiantiles. Debemos fortalecer la herramienta de las salas docentes y estudiantiles, espacios ineludibles de construcción con los y las otros/as. Vaciar de contenido las salas docentes y no convocar a la conformación de salas estudiantiles son prácticas que atentan contra el espíritu de este Plan.

Reflexionando en torno a la adecuación y la vigencia de este Plan, nos parece importante resaltar algunas características que hacen a su correcto funcionamiento:

□ **Entrevista**

En este andamiaje educativo es parte vital la charla informativa y la entrevista personal previa a la inscripción. Se debe orientar a las y los estudiantes a tomar la mejor decisión en su proceso de aprendizaje, aunado a la apropiación del Plan en el que se inscriben (derechos, modalidades, participación, etc.). Si bien este Plan nace pensado para adultos/as y jóvenes con condicionamientos laborales, con el correr del tiempo se ha ido ampliando a adultos/as y jóvenes con otros condicionamientos (sociales, familiares, de salud) por lo que es con ellos/as con quienes este Plan puede desarrollarse a cabalidad y con éxito.

El art. 3 del Reglamento de evaluación y pasaje de grado (REPAG) expresa:

la inscripción administrativa se realizará con posterioridad a una instancia obligatoria de información a los interesados/as sobre objetivos, estructura horaria, funcionamiento del Plan y Evaluación, con el propósito de asesorar y orientar a los/las estudiantes. (CES, Circular 3392, Exp. 3/6159/17 y adjuntos, REPAG Plan 94 “Martha Averbug”)

Es de destacar que las y los estudiantes a quienes se dirige este Plan se presentan con una historia de desencuentros con el sistema educativo, característica que requiere del encuentro previo a la inscripción como vía no solo de asesorar sino también de establecer redes entre la institución educativa y las y los estudiantes que permitan reforzar su proceso de revinculación, primer paso del pacto pedagógico.

▪ **Horas de apoyo**

Las horas de apoyo son otra instancia fundamental de este Plan, como complemento del proceso que se desarrolla en las horas pizarrón. No solamente para repasar de un modo más personalizado en los aspectos que van presentando mayores dificultades durante el curso sino también para continuar el trabajo realizado en la nivelación, a partir de las necesidades identificadas en el estudiantado.

Del mismo modo, las horas de apoyo genérico constituyen un espacio pedagógico que amplía los derechos de los y las estudiantes, transversalizando la relación clásica estudiante-docente-aula, siendo otro pilar que toma al alumnado como centro privilegiado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

▪ **Proceso de evaluación**

El sistema de evaluación del Plan 94 es transversal a su base fundacional. El proceso de evaluación, en tanto instancia que forma parte del aprendizaje, conforma en su estructura una serie de pruebas calendarizadas de las cuales las y los estudiantes conocen

previamente. Si bien tienen su importancia, el proceso de evaluación es más amplio que las pruebas en sí. Debemos destacar la importancia de evaluar el proceso de aprendizaje, el cual no se debe ver reducido a una instancia específica; ese es el espíritu del Plan.

El promedio es de suma importancia frente a todas las instancias de evaluación, y es parte de la nota que se inscribe en la escolaridad de las y los estudiantes.

Prueba sumativa

En el artículo 23 del REPAG se expresa: “La calificación obtenida en esta Prueba se tomará en cuenta para el Promedio solo en caso de que la misma sea seis o superior”. (CES, Circular 3392, Exp. 3/6159/17 y adjuntos, REPAG Plan 94 “Martha Averbug”).

El fundamento de esta prueba se sustenta en la importancia de contar con una instancia que prepara a los y las estudiantes ante una futura evaluación como son las pruebas parciales. Esta instancia posibilita a los y las estudiantes a autoevaluarse y de esta forma apropiarse de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Permite a los y las docentes reorientar, reprogramar las estrategias de enseñanza a llevar a cabo. Es de suma importancia que se realice este proceso de retroalimentación, con el añadido de que, al tomarse en cuenta para el promedio solamente si la nota supera el 6, posibilita reducir el miedo al fracaso.

Debemos destacar que en el marco de este Plan, los y las docentes tienen la posibilidad, en el marco de su libertad de cátedra, de realizar acuerdos de sala, de asignatura o individuales para planificar pruebas que puedan diferir de las pruebas presenciales tradicionales.

Primera prueba parcial

En esta prueba, que abarca la primera parte del semestre o año, se puede eximir la primera parte del curso (para lo cual se toma en consideración, también, el promedio correspondiente a la evaluación del proceso). Consideramos esta instancia un elemento más que permite a los y las estudiantes ir concretando logros, fortaleciendo su autoestima.

A estas posibilidades que brinda el Plan, se suma una prueba complemento que permite - a quien obtuvo 4 o 5 en la primera prueba parcial- una nueva posibilidad de eximir la primera parte del año.

Segunda prueba parcial o total con tribunal

En lo que refiere a 2° y 3° de Bachillerato, la segunda prueba parcial aparece caracterizada en el artículo 33.

Las mismas serán escritas y consistirán en:

A) Segunda Prueba Parcial Final con Tribunal

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

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

B) Prueba Total Final con Tribunal

Los/as estudiantes que hubieran obtenido la calidad de Reglamentados estarán

habilitados, al finalizar el curso, para una Prueba Total con Tribunal.

- Se realizará conjuntamente con la Prueba Parcial Final al finalizar los cursos, ante un Tribunal de la asignatura.
- La Prueba estará dividida en dos partes. La primera versará sobre los contenidos de la primera parte del curso y la segunda, sobre los contenidos de la última. Los/as estudiantes Reglamentados que alcancen la suficiencia en la primera parte y no así en la segunda, accederán a la calidad de Eximidos en los restantes períodos en que mantengan la reglamentación. (...)
- La duración de la Prueba Total Final es de (5) cinco unidades horarias.
(CES, Circular 3392, Exp. 3/6159/17 y adjuntos, REPAG Plan 94 “Martha Averbug”)

Nos parece importante destacar y fundamentar la necesidad de mantener esta instancia. Somos conscientes de la existencia de planteos que proponen analogar el proceso de evaluación de quinto y sexto año con el de cuarto, en el entendido que eso redundaría en un beneficio para las y los estudiantes.

No acordamos con esta visión. Este cambio propuesto no modifica ningún aspecto sustancial del proceso de evaluación planteado: las temáticas, la duración, la modalidad de preguntas son las mismas. La única diferencia es que se quita el tribunal examinador. Entendemos que la presencia del tribunal en esta instancia, lejos de ser un obstáculo, es una garantía para los y las estudiantes, así como para los y las docentes. Ante una realidad donde las Inspecciones no visitan con frecuencia los turnos nocturnos, la revisión entre pares muchas veces se constituye como el único control democrático de los cursos que reciben los y las estudiantes.

Finalmente, no debemos olvidar que la instancia de examen (como cualquier otra instancia de evaluación) es, también, una instancia de aprendizaje. Contar con una prueba que se encuentra fuera del calendario de cursos -teniendo en cuenta que el estudiantado es el centro de este Plan- les permite manejar un tiempo de preparación adecuado para la instancia evaluativa, donde sistematizan, sintetizan y revisitan los conceptos trabajados en el aula.

Volvemos a resaltar lo expresado en la ATD Nacional Ordinaria XXXVIII Piriápolis, 2018: Bajo la consigna “Experiencia Piloto”, en el año 2017, dos liceos han implementado el REPAG de primero de bachillerato a los cursos de segundo y tercero de bachillerato. Al autorizar esta modificación, el CES sigue desconociendo lo establecido por la Ley General de Educación, N° 18437, que en el art. 70 establece la obligatoriedad de consultar preceptivamente a la ATD ante cualquier modificación de Planes y/o Programas.

VOTACIÓN - Punto 2, subcomisión B – Plan 94 “Martha Averbug”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	69	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	228	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Bachillerato virtual

El Plan 94 comprende a los y las estudiantes adultos/as y extraedad en toda su diversidad y complejidad. Enmarcado en este Plan se encuentra la modalidad Libre Asistido, modalidad que contempla situaciones que imposibilitan la asistencia regular al centro educativo.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje la interacción presencial entre las y los compañeros con las y los docentes es de gran importancia, sin embargo hay situaciones extraordinarias y puntuales que imposibilitan la asistencia. El libre asistido es la modalidad que contempla esos casos puntuales.

Debemos destacar que no es una modalidad que deba ser universalizada, sino que debe respetarse su especificidad.

Tomando como base el documento “Bachillerato Virtual” que se presenta como el “componente virtual de la modalidad libre-asistido”, nos surgen algunas interrogantes sobre las que invitamos a reflexionar:

Como primer punto debemos señalar que esta modalidad no puede ser considerada la implementación del “componente virtual de la modalidad libre asistido” tal y como se plantea sino la configuración de una nueva modalidad. La modalidad libre asistido prevé dotar de infraestructura informática para continuar el trabajo a distancia (lo que nunca se concretó en los hechos), pero como complemento de los encuentros presenciales semanales y no reemplazándolos, por lo que este “proyecto borrador” constituye una modalidad distinta que cambia un aspecto sustantivo de su proceso de funcionamiento.

En la fundamentación no aparece claramente desarrollado el destinatario de este bachillerato, lo cual puede llevar a la aplicación indiscriminada del mismo. Podría terminar perjudicando a las y los estudiantes que no tienen otra opción que inscribirse en la modalidad libre asistido, como por ejemplo una o un estudiante que no tiene acceso a transporte público que le permita asistir con regularidad.

Con respecto a la elección de horas de esta modalidad, la redacción resulta confusa y contradictoria. En una parte del documento manifiesta que para el primer cuatrimestre las horas deberán ser elegidas en diciembre, mientras que en otra sección, expresa que para el primer período se elegirán las horas en la última semana de marzo y para el segundo período en la penúltima semana de agosto.

En lo que refiere a los y las docentes, resalta que deben tener determinada capacitación que sería excluyente para poder elegir esas horas. Se podría terminar conformando una lista complementaria de habilitados/as, práctica discutible que atenta contra los derechos laborales.

Tampoco queda clara la posibilidad real de implementar este curso (de 8 semanas de duración) dados los tiempos que maneja el propio “proyecto borrador”. Disponiendo nuevamente de horas no pagas por parte de los y las docentes.

No está explícito en este proyecto cómo han de implementarse las “clases de consultoría presenciales”, particularmente en lo referido a la cantidad de horas que deben realizarse. Por otra parte aparece la posibilidad de evaluación para la acreditación final (Segunda Prueba Parcial o Total) a través de un proyecto interdisciplinario. Sin embargo no observamos en el documento borrador espacios de coordinación de los y las docentes que deberían orientar a sus estudiantes en la elaboración del proyecto. La dinámica de grupo-asignatura dificulta, además, la posibilidad de la puesta en práctica de este tipo de proyectos, que requerirían otra dinámica de trabajo para el equipo docente. La conformación del tribunal únicamente con los y las docentes de las asignaturas participantes limita las garantías que ofrecen los tribunales integrados por tres docentes de la misma disciplina.

Esta modalidad ya se está implementando en varios liceos: 1, 10, 15 y 58 de Montevideo⁸, y en el Liceo de Santa Rosa en Canelones⁹¹⁰. El comienzo de cursos está planteada para el 26 de agosto de este año.

Nos llama la atención la elección de los centros para comenzar a desarrollar esta modalidad; la mayoría de ellos ubicados en lugares céntricos, de fácil accesibilidad y con una amplia oferta de planes y posibilidades para atender las situaciones particulares que puedan existir.

Entendemos que esta modalidad tiene razón de ser (aunque el fundamento que aparece en el “proyecto borrador” no es claro en los motivos por los que se propone) como una solución última para situaciones donde no es posible el cursado en el resto de las modalidades existentes. No parece ser el caso de las instituciones escogidas.

El curso de capacitación docente ya se ha llevado a cabo en el primer semestre del año en San José, Durazno y Maldonado con un encuentro presencial y trabajo desde la plataforma. Tampoco es transparente el modo en que se dio esta elección de centros, así como la selección de los y las docentes que participaron en este primer curso de formación.

Nuevamente nos encontramos frente al desconocimiento del artículo 70 de la Ley General de Educación N° 18437 que establece la obligatoriedad de consultar a la ATD preceptivamente ante cualquier modificación de Planes y/o programas. Este hecho, ocurrido en reiteradas ocasiones, no solo es contrario a la legalidad vigente sino que lesiona a la ATD como espacio de reflexión técnico-pedagógica del colectivo docente y atenta contra la importancia de la voz profesional de los y las docentes.

Bachillerato artístico

Esta ATD Nacional quiere volver a insistir sobre la necesidad de dar respuesta al legítimo reclamo de varias salas docentes y ATD liceales sobre el pedido de la incorporación y contextualización del Bachillerato Artístico al Plan 94. En ese sentido, refrendamos lo postulado por la XXXVIII ATD Nacional Ordinaria (Piriápolis, 2018).

VOTACIÓN - Punto 3, Bachillerato Virtual

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	69	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	230,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

⁸ El Liceo N°1 tendrá 1 grupo de Historia de 5to Humanístico, 1 grupo de Filosofía, 1 de Derecho y 1 de Literatura de 6to de Derecho. El Liceo N° 15 tendrá 1 grupo de Contabilidad de 6to, 1 grupo de Filosofía y otro de Física de 6to. El Liceo 58 tendrá 1 grupo de Historia de 6to. El Liceo 15 tendrá 1 grupo de Matemática de 5to, 1 grupo de Matemática “A” que comprendería 6to de Economía y Medicina y un grupo de Matemática “B” de 6to de Economía.

⁹ El Liceo de Santa Rosa tendrá un grupo de Química, 1 de Italiano correspondiente a 6to de Derecho, 1 grupo de Derecho correspondiente a 6to Medicina y Derecho, 1 grupo de Contabilidad de 6to de Derecho y uno de Biología de 6to de Medicina.

Subcomisión C - Educación en Contextos de Encierro

En primera instancia queremos expresar que refrendamos lo resuelto en la XXXVI ATD Nacional del año 2016, realizada entre el 11 y 17 de setiembre en Piriápolis, Maldonado sobre Educación en Contextos de Encierro. Se adjunta el documento de la XXXVI ATD Nacional.

Por otra parte, queremos expresar que nuestro país, al día de hoy, agosto de 2019, posee el mayor número de reclusos y reclusas de toda su historia, 11.000 personas privadas de libertad (Bonomi, 2019). Como profesionales de la educación, lejos de pensarlo al sujeto de la educación como un/a “fracasado/a” (término totalmente inapropiado para referenciarlo), no podemos dejar de mencionar la subjetividad en que se reafirma el constructo social de que las cárceles son un sistema donde encerramos nuestros “fracasos” sociales, entendiendo esto como un suceso lastimoso, inopinado y funesto (según la RAE): fracasos de nuestras políticas sociales, laborales, sanitarias, educativas y de familia; inclusive la propia institución carcelaria también lo es, ya que su objetivo es asegurarle al procesado y penado una reeducación, actitudes hacia el trabajo, la profilaxis del delito, con la intencionalidad de recuperarlos para la convivencia social, como señala el artículo 26 de la Constitución de la República.

También el número de reincidentes va *in crescendo*, y con ello la opinión popular y generalizada que las cárceles son escuelas del crimen y no centros de rehabilitación, peor, el propio Estado debería velar por su seguridad, y, sin embargo, las muertes en cárceles son frecuentes. Lamentablemente se percibe un aumento de violencia en la ejecución de los delitos, lo que implica una política de Estado que combata de raíz estas situaciones. Entonces podemos comenzar analizando los “modelos” de contextos de encierro mediante experiencias exitosas como por ejemplo la Unidad N°28 de Paso del Ataque en el departamento de Rivera, Uruguay, el Centro Penitenciario APAC (Asociación para la Protección y Asistencia a los Condenados) en Brasil, y la prisión de Helsinki en Finlandia. Para esto debemos partir de qué se considera “ser exitoso/a” en este siglo XXI. Los medios masivos de comunicación postulan un modelo de éxito basado en la capacidad de consumo. Ser exitoso/a es tener una capacidad ilimitada de compra, poseer autos de alta gama, ropa de marca, viajar a lugares exclusivos, etc. Se sabe también que en la esfera internacional los países centrales, con un 20% de la población mundial, consumen un 80% de la producción del planeta, un modelo inhumano y excluyente. A su vez debemos considerar una realidad social en la que:

La inmensa mayoría se declara feliz, a pesar de lo cual la tristeza y la tensión, las depresiones y la ansiedad forman un río que crece de manera inquietante. (...) Nuestras sociedades son cada vez más ricas, pero un número creciente de personas vive en la precariedad y debe economizar en todas las partidas del presupuesto, ya que la falta de dinero se ha vuelto un problema cada vez más acuciante. Nos curan cada vez mejor, pero eso no impide que el individuo se esté convirtiendo en una especie de hipocondríaco crónico. Los cuerpos son libres, la infelicidad sexual persiste. Las incitaciones al hedonismo están por todas partes: las inquietudes, las decepciones, las inseguridades sociales y personales aumentan. Son estos aspectos los que hacen de la sociedad del hiperconsumo la civilización de la felicidad paradójica. (Lipovetsky, 2007:12)

Esta tendencia al hedonismo, al hiperconsumo, genera en muchas personas la frustración, síntoma recurrente en los contextos de encierro, lo que nos lleva a tomarla en cuenta ante la situación de nuestras cárceles. Marina Camejo propone hacerlo de la siguiente manera:

Las posibilidades locativas de nuestras cárceles han hecho de las mismas Complejos en los que la sobrepoblación, el hacinamiento, la violencia desmedida, la soledad, la presencia de enfermedades, (entre ellas tuberculosis, VIH, etc.), el ocio compulsivo, el consumo masivo de drogas, la presencia de drogas, la presencia de pacientes psiquiátricos sin tratamiento o tratamientos inadecuados, el trato indigno aunado a torturas, muertes y delitos sea moneda corriente. Al interior de las instituciones carcelarias se dan violaciones a los derechos humanos de las personas privadas de libertad así como los funcionarios penitenciarios. (Camejo, 2017:2)

Tampoco podemos dejar de pensar en que los números siguen siendo alarmantes en ciertos sectores de la población ya que “en un período de 50 años (1963-2013) la cantidad de privados de libertad se incrementó un 700% en nuestro país, un dato no menor lo constituye el aumento de la prisionización juvenil, quienes representan el 75% de la población carcelaria menor de 35 años”. (Garcé, 2015:182). En cuanto a la prisionización juvenil, esta comenzó a gestarse ya en la década de los sesenta, cuestión que fue advertida por el Dr. Carlos Martínez Moreno al denunciar la debilidad del sistema cuando expresó que:

El régimen se ha dado en vivir el más peligroso de los sueños, el sueño de encarcelar a los jóvenes. El más peligroso y el más irreal, en la medida en que prefiere aprisionarlos a comprenderlos. Porque aparentemente no los entiende ni quiere ni cree que valga la pena entenderlos; considera más fácil cercarlos. (Martínez Moreno, 1994: 219)

Votación punto 4, subcomisión C – Educación en Contextos de Encierro

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	21	0	Afirmativo
Colegio Departamental	142,4	88	0	Negativo
Resultado Negativo				

El campo de las tensiones

No olvidemos que la cárcel ha sido pensada como un espacio de control y vigilancia donde la seguridad juega un rol primordial, pero algo ha de cambiar cuando la cárcel se propone como un espacio educativo, esto supone llevar la escuela a la cárcel en otras palabras es llevar la lógica de la escuela a un terreno que no ha sido pensado con la misma lógica (...) En aquella lo que prima es el castigo y el disciplinamiento (...) Claro está que el disciplinamiento no es exclusivo de la cárcel, pero en la escuela adopta otra forma; (...). [Lo que subyace de esto es que] la lógica del castigo obedece a un imaginario punitivo que nada tiene que ver con la justicia ni la reparación del daño. Esta lógica obedece más al populismo y a la venganza que a la solución del problema de la violencia. De esta manera la educación en las cárceles es fundamental para revertir esta lógica y ofrecer a los presos opciones para su desarrollo personal. (Rangel, 2013: 22)

Vislumbramos una marginalidad provocada por el modelo o paradigma vigente que conduce a la frustración en su multidimensionalidad, y a la violencia del sujeto, que en definitiva es

excluyente.

¿Qué proponemos ante todo lo expresado? Un cambio de modelo, porque “es imprescindible un giro antropológico que ponga como modelo de éxito objetivos a medida de lo humano. Para ello la educación debe cumplir un papel protagónico en ese cambio de modelo”. (Tedesco, 2011)

Antes que nada, es imperante expresar que se necesita muchísima voluntad educativa y, por ende, política, porque se ha desdibujado el fin último de todo lo que representa la educación, el sujeto en toda su dimensión. A todo esto, surge otra pregunta: ¿hemos logrado algo relevante con el sujeto educándolo/a “en el adentro”, entendido como la prisión, para que tenga cabida en “el afuera”, entendido como el acervo cultural de la humanidad?

Pensamos que se hace vital que “el afuera” se incorpore “en el adentro”, y para ello se hace imperante la creación e implementación de espacios culturales de la vida real y cotidiana organizados desde la vivencia de las personas. Ante esto se hace necesaria una construcción de perspectiva. Entonces, bajo esta intencionalidad, el o la profesional de la educación debe crear esos “mundos”, esos espacios, generando el deseo social y que “siga pasando algo en vez de nada” como lo menciona Jonas. Para que pase ese “algo” en ese espacio del “nosotros”, el/la profesional de la educación debe saber hacer, saber estar y saber escuchar, a la vez de poner a andar (accionar) los conocimientos ofreciendo contenidos interesantes, desafiantes (para sujetos y colegas), dando la palabra, mediando y sosteniendo el proceso educativo de los sujetos.

Descubre entonces que las estrategias educativas centradas en el desarrollo individual y en los contenidos ya no son justamente liberadoras, porque el vivir juntos/as implica un compromiso con el otro y la otra, que no es un producto, sino una construcción voluntaria y electiva, constituyéndose en un objetivo político y de aprendizaje. Sabe bien el/la profesional de la educación que el sistema educativo debe contribuir a esas demandas sociales de compensación del déficit de experiencias de socialización democráticas, reviendo su descentralización y autonomía. Él/ella propone porque sabe que autonomía e individualización, articuladas con la promoción de experiencias de conectividad con el otro, utilizando programas de intercambios, fortalecen la libertad y la identidad. Lo hace además porque debe contribuir desde el aprender a aprender ante el gran volumen de conocimientos y la velocidad de la información.

Ahora, ¿por qué estos cambios de perspectiva? Varias son las razones. La principal razón de peso es la de producir efectos en los sujetos, y para hacerlo, el/la docente tiene autoridad pedagógica de intervención en los otros cuatro elementos de la relación educativa (fin, contenidos, sujetos y contexto institucional) poniendo el acento en lo que hace. Solo ella/él puede manejar el binomio saber-enigma y sacarle el mayor provecho en pos del sujeto. Es ella/él quien puede realizar acciones educativas que le permitan al propio sujeto de la educación abrir lo que Nuñez denomina “redes” y Molina “puentes”, presentándole nuevos lugares, filiándolo, interconectándolo con los demás en una sociedad que también esté en “el adentro”, que forme parte y ocupe esos espacios del “adentro”, que en definitiva son los espacios del “nosotros/as” a los que hacíamos referencia.

Concordando con esta lógica surge otra inquietud bajo la pregunta ¿qué necesitamos para lograr que lo de “afuera” se ensamble con lo de “adentro” en pos del sujeto? Para intentar una respuesta nos posicionamos desde una concepción pedagógica que hace referencia al sistema educativo y expresa que

si bien educa para la producción, dista mucho de la visión contemporánea de educar para el mercado. No piensa solo en capacitar para las exigencias puntuales del mercado, sino que pretende desarrollar un ser humano capaz de comprender las leyes de la naturaleza, para poder innovar, y las de la sociedad para poder convivir. La educación omnilateral, en un sentido polifacético, desarrolla las aptitudes para toda la sociedad. La tarea de los docentes consiste en desarrollar no una única capacidad de pensar, sino muchas capacidades particulares de pensar; no es reforzar nuestra capacidad general de prestar atención, sino en desarrollar diferentes facultades de concentrar la tensión en diferentes materias. (Luria et al, 2004).

Mediante este proceso los seres humanos van formando su espíritu, y la educación deberá instruirlos para que realicen sus propias elecciones, formándolos, proporcionándoles conocimientos y destrezas para ese “saber elegir”. Trabajar las subjetividades, fortalecer la educación en valores, “humanizar” -en todo lo que significa su real dimensión- también implica forjar las convicciones para actuar con justicia social. La característica de multilateralidad de la educación facilitará la inclusión de las personas privadas de libertad haciendo que esos “puentes”, esas “redes” funcionen como tales desde un “afuera” hacia un “adentro”, haciendo de ellos una parte de la solución.

Por otra parte, debemos reconocer el efecto que provocan las experiencias vivenciales en los sujetos que transitan por los espacios educativos. Esto nos permite refundar la idea humanizante de nuestras prácticas, naturalizar el empoderamiento del proceso educativo, generando un nuevo clima de socialización. Potenciándose con pares que, a través de acciones voluntarias, sean facilitadores y garantes del vínculo profesional de la educación-sujeto. Para esto proponemos referentes de acompañamiento educativo, lo cual implica necesariamente institucionalizar la figura de este perfil dentro del área educativa de los espacios en los contextos de encierro.

Por medio de estas acciones el o la profesional de la educación debe organizar las vivencias y experiencias, trascender el espacio áulico, visualizando al sujeto como constructor de nuevas perspectivas, reconociendo su verdadero protagonismo. De esta manera se constituye en garante del derecho del/la estudiante a la educación a través de la crítica y el cuestionamiento del sistema normalizador. Buscamos redireccionar el espacio educativo, generando un terreno de posibilidades para el sujeto. Esto solo es factible si la solución nace de una constante búsqueda de la construcción de nuevas perspectivas necesariamente con el otro y la otra, siendo este/a otro/a el sujeto medular.

Consideramos que no hay solución posible sin la participación activa de los sujetos de la educación.

Entendemos sumamente necesario continuar y profundizar el estudio de la situación de la Educación en los Contextos de Encierro, particularmente el Convenio CES-INISA en su instrumentación *in situ*, así como también la situación socio-educativa de las mujeres privadas de libertad.

VOTACIÓN - Punto 5, el campo de las tensiones

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	47	23	0	Negativo
Colegio Departamental	142,4	88	0	Negativo

Resultado Negativo

Propuestas de la comisión

1- Solicitar que la Comisión Permanente de Educación de Adultos y Extraedad continúe su trabajo, con un número de 5 miembros y sus respectivos suplentes, abocándose también al estudio de los informes de Sistematización y Perfil de los Espacios de cuidados y educación para hijos e hijas de estudiantes de Enseñanza Media (Sistema de Cuidados - INAU).

VOTACIÓN - Punto 6, propuesta 1

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	67	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	230,4	0	0	Afirmativo
Resultado afirmativo				

2- Solicitar la creación de una Comisión Permanente abocada al estudio de la situación de la Educación en los Contextos de Encierro, enfatizando en el Convenio CES-INISA, especialmente en su instrumentación *in situ*, así como también la situación socio-educativa de las mujeres privadas de libertad. Esta Comisión estará compuesta por 5 miembros titulares e igual número de suplentes.

VOTACIÓN - Punto 7, propuesta 2

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	67	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	183,2	0	47,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

3- Exhortar a las ATD liceales a:

- analizar y pronunciarse sobre el “proyecto borrador” de la modalidad de “Bachillerato virtual”;
- en línea con lo anterior, sugerimos reflexionar en torno a la adecuación y funcionamiento de la modalidad libre-asistido del Plan 94 para evaluarla y sugerir posibles modificaciones.

VOTACIÓN - Punto 8, propuesta 3

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	67	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	227,2	0	3,2	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

4- Exhortamos a las ATD liceales a comenzar un proceso de análisis y evaluación de la

malla curricular del Plan 94 con miras a proponer posibles cambios; el Plan 94 funciona con una malla curricular del Plan 76 y con contenidos programáticos de la Reformulación 2006.

VOTACIÓN - Punto 9, propuesta 4

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	66	0	2	Afirmativo
Colegio Departamental	230,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

5- Solicitar se adjunte a este informe los documentos:

- “Proyecto borrador de Bachillerato Virtual”.
- Informe sobre Educación en Contextos de Encierro de la XXXVI ATD Nacional.
- Relevamiento de los liceos con Plan 2013 realizado por la Mesa Permanente.

VOTACIÓN - Punto 10, propuesta 5

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	67	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	227,6	0	2,8	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Fundamentación por artículo 70 del voto negativo en el apartado de la subcomisión “c”, del documento proveniente de esta comisión

El documento elaborado por la comisión C resulta impreciso en cuanto a las fuentes citadas y datos presentados.

Por otra parte, se incluyen conceptos que han sido históricamente cuestionados por la ATD. En relación a esto parece contradictorio realizar una crítica a la sociedad de consumo como generadora de desigualdad, para luego enfatizar la necesidad de la inclusión de este concepto a la propuesta educativa.

Nos resulta preocupante que se hable en términos de “Modelos exitosos” en contextos de encierro, que se plantea serán analizados, cosa que no sucede a lo largo del documento. Consideramos que no existe un “modelo exitoso” dentro del paradigma punitivista a través del encierro y que no podemos definir el proceso educativo en términos de éxito y fracaso. Por otra parte, teniendo por delante una consulta popular que propone una reforma que implica un retroceso histórico respecto a los conceptos de seguridad y criminalización, resulta alarmante que en el documento se refrenda una idea de *crisis* por el aumento de la violencia, tal como expresa la siguiente cita: “Lamentablemente se percibe un aumento de violencia en la ejecución de los delitos”.

El documento en términos generales estigmatiza a la persona que estudia en situación de privación de libertad, haciendo alusión a modos de violencia provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Así mismo, en el plano pedagógico, hay afirmaciones que contradicen los principios definidos históricamente por esta ATD. Se define el rol docente en términos de competencias:

“saber hacer”, “saber estar” y “saber escuchar”, en este rol el docente debe “contribuir desde el aprender a aprender”. Así como se plantea más adelante la necesidad de “fortalecer la educación en valores”.

En conclusión, el apartado carece de fundamentación teórica de peso, y toma conceptos que consideramos no pueden ser incluidos en un documento emanado de ATD.

Firma Andrea Ruiz Díaz

Referencias bibliográficas

- BONOMI, Eduardo (2019) en el *Congreso Latinoamericano de políticas pospenitenciarias* del 13 de junio de 2019. Recuperado el 10/09/2019 de <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/bonomi-politicas-rehabilitacion-penitenciaria>
- CAMEJO, Marina (2017) *¿Educación en contextos de encierro? Desafíos para la inserción social*. Trabajo presentado en las XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-Udelar. Recuperado el 10/09/2019 de http://jornadas.cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2017/10/Educaci%C3%B3n-en-contextos-de-encierro_Marina-Camejo.pdf
- GARCÉ GARCÍA Y SANTOS, Álvaro (2015) *Crisis y después: seguimiento de las respuestas estatales a la emergencia humanitaria en el sistema penitenciario*. Citado en Camejo, M. *op. cit.*
- LIPOVETSKY, Gilles (2007) *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Editorial Anagrama, Barcelona
- LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis; VIGOTSKY, Lev (2004) *Psicología y Pedagogía*, Editorial Akal
- MARTÍNEZ MORENO, Carlos (1994) *Los días que vivimos*. Citado en Camejo, M. *op. cit.*
- RANGEL, Hugo (2013) *Educación contra Corriente en las Cárceles Latinoamericanas: la enseñanza vs. el castigo*. Citado en Camejo, M. *op. cit.*
- RUIZ, Deyse (2011) *La extraedad escolar ¿Una anomalía social?* Primera edición digital. Citado en el Libro de la XXXVIII ATD Nacional Ordinaria de Piriápolis, 2018. Recuperado el 10/09/2019 de <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf>
- TEDESCO, Juan Carlos (2011) *Los desafíos de la Educación básica en el siglo XXI*, Revista Iberoamericana de Educación N° 55

**COMISIÓN DE PROFESIONALIZACIÓN Y ESTATUTO DOCENTE,
REZAGO, EXTRAEDAD Y PROPUESTAS EDUCATIVAS**

Presidente: Julio Oddone (Montevideo)

Secretarios: Nicolás Machado (Montevideo) Mabel Mallo (Canelones)

Augusto Caussán (Artigas)	Adriana Charamelo (Montevideo)
Sandra Torres (Canelones)	Andrés Galeano (Montevideo)
Leonor Berna (Canelones)	Ivana Diakakis (Montevideo)
Antonio Ferreira (Canelones)	Florencia Lograña (Montevideo)
Diego Suarez (Canelones)	Mariony Márquez (Montevideo)
Dante Villalba (Canelones)	Anita López (Paysandú)
Luis Fratti (Cerro Largo)	Melina Arboleya (Río Negro)
Patricia Santos (Cerro Largo)	Maximiliano Goñi (Río Negro)
Yamandú Gutiérrez (Cerro Largo)	Marcos Zanetti (Rocha)
Analía Dini (Canelones)	Joel Gonnet (Soriano)
Gabriela Pons (Colonia)	Rosa Abogadro (Soriano)
Paula Echeverría (Colonia)	Soraya Chocho (Soriano)
Eliana Laport (Colonia)	Magdalena Suárez (Tacuarembó)
Ana Caballero (Lavalleja)	Silvia Leites (Tacuarembó)
Virginia Muniz (Maldonado)	Andrés Rava (Treinta y Tres)
Alvaro Ferreira (Maldonado)	Shirley Porteiro (Montevideo)
Milena Charbonnier (Soriano)	

Régimen de trabajo

Se realizó la elección de Presidente y Secretarios.

El presente informe recoge el trabajo de la Comisión de Profesionalización y Estatuto docente. Rezago, Extraedad y Propuestas Educativas.

Se resuelve que el cuerpo del informe contenga el tratamiento de los siguientes puntos:

- Documento sobre Progresiones de Aprendizajes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP - CODICEN.
- Rezago y Extraedad.
- Profesionalización docente.

VOTACIÓN –informe en General.

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	1	10	Afirmativo
Colegio Departamental	174,2	0	51,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Documento sobre Progresiones de Aprendizajes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP - CODICEN

“La vida se convierte en creación sólo cuando se libera definitivamente de las formas sociales que la deforman y mutilan. Los problemas de la educación se resolverán cuando se resuelvan los problemas de la vida”. Lev Vigotsky.

Para comenzar es necesario entender que las progresiones de aprendizaje, el Marco Curricular de Referencia Nacional (en adelante MCRN) y las evaluaciones formativas, todas ellas propuestas por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la A.N.E.P.-CO.DI.CEN, vienen a constituir una tríada de definiciones claves que buscan una alteración de la política curricular.

Esta propuesta contó con un informe de consultoría a cargo de la Dra. Paula Pogré y la Profa. Lorena Meckes.

Es de interés conocer algunos aspectos relevantes sobre la formación, producción académica, inserción institucional y campos de interés de estas profesionales, para lograr un mayor acercamiento y comprensión general del documento.

Lorena Meckes fue consultora en materia de estándares educacionales y evaluación de la O.C.D.E. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico). Paula Pogré es Dra. en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y su tesis doctoral se basa en su participación en *Project Zero* de la *Harvard Graduate School of Education* a partir de un *think tank* llamado *Latin American Initiative toward Understanding and Development (L@titud)* que es el encargado de divulgar las innovaciones del *Project Zero* para América Latina. La innovación que se promueve desde estas organizaciones es la EpC o Enseñanza para la Comprensión.

Con la finalidad de entender de qué se trata esta innovación, se debe conocer los nudos problemáticos y concepciones que se manifiestan sobre enseñanza y aprendizaje.

“Durante mucho tiempo los maestros y profesores pensamos que quien sabía algo, ‘naturalmente’ podría poner ese conocimiento en acción. Nos ocupamos de que se enseñara la mayor cantidad de contenidos posibles, en la idea de que cuanto más se sabía, mejor se iba a actuar.

Por otra parte, el centro de la mirada en el proceso de enseñanza estaba puesto en el maestro que explicando, diciendo, mostrando, ponía –supuestamente- a los estudiantes en contacto con el saber. La imposibilidad de nuestros estudiantes de aplicar y/ o transferir aquello que habían aprendido nos hizo dudar del aprendizaje mismo, pero no necesariamente de nuestra enseñanza. Acuñamos conceptos como el de aprendizaje genuino, el de aprendizaje significativo, para poder identificar los aprendizajes que sí perduraban, los que sí permitían resolver situaciones novedosas. Aún así, pocas veces hemos relacionado estos aprendizajes con la enseñanza, llegando incluso a pensar que la mayor parte sucede por fuera del acto intencional de la enseñanza y, mucho más aún, que la mayor parte de las veces estos aprendizajes se construyen fuera de la escuela.” (Pogré, 2007, pp. 28-29)

Se desprende del análisis de los planteos de Pogré cierta desconfianza en la transmisión y construcción de saberes. Asimismo realiza una crítica a la centralidad del enseñante. Aparece un cuestionamiento a los aprendizajes generados a través de la relación del sujeto que enseña (maestro/profesor) y el sujeto que aprende.

Otra de las preocupaciones centrales se podría traducir en la insuficiencia del dispositivo institucional y curricular predominante para lograr la competencia denominada "saber hacer". En este sentido la propuesta EpC parece ser otra variante de la educación por competencias y el aprendizaje profundo.

En lo que refiere a las progresiones de aprendizajes estas constituyen una descripción de recorridos en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una trayectoria escolar.

Es importante señalar (aunque sea solamente para entender mejor de qué se trata concretamente la propuesta presentada en el documento) el desarrollo de una experiencia concreta en la Ciudad de Buenos Aires.¹⁰

Así definen la función de las progresiones: "En este sentido, como instrumento para la evaluación formativa, las progresiones resultan un complemento del marco curricular en el que se basan y dialogan con los materiales de desarrollo curricular que apuntan a fortalecer la intervención didáctica".¹¹

Aquí es posible visualizar al menos tres cuestiones: primero, las progresiones son un complemento del marco curricular; segundo, las progresiones vendrían a cumplir un rol de nexo entre el marco curricular y los materiales de desarrollo curricular (planes y programas) y tercero, se insiste en el concepto de evaluación formativa.

Sobre este último punto la evaluación formativa se promueve desde el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA - ANEP).

La intencionalidad de las evaluaciones se define así: "Esta propuesta no apunta a evaluar los contenidos específicos de cada disciplina, sino que procura conocer cómo los estudiantes ponen en juego diversas habilidades transversales a todas las áreas disciplinares al resolver las actividades de la prueba." (SEA Propuesta Formativa para la Educación Media, 2019, p.2).

Este tipo de evaluaciones busca medir la adquisición de competencias.

Por la vía de la evaluación se termina incidiendo en lo que se enseña en el aula, esto es, si se evalúan competencias no tiene sentido enseñar habilidades y contenidos disciplinarios.

Este tipo de evaluaciones compromete el dominio técnico del docente y su autonomía para definir los saberes con los que trabajar en el aula. En otras palabras, la evaluación se antepone definiendo qué es lo que se debe enseñar en el aula.

"Las progresiones se plantean por ciclo. Esta decisión fue adoptada con el propósito de alentar una mirada más amplia que el grado como horizonte de intervención, contemplar los logros de los niños en perspectiva y favorecer su uso para la definición de secuencias de trabajo específicas que se ajusten a las necesidades reales de aprendizaje" (SEA, 2019, p.2).

De la anterior cita se desprende que las progresiones vienen a sustituir a la "enseñanza graduada" que toma como unidad el año lectivo. La base sobre la que se plantea la conveniencia de implementar la enseñanza no graduada" es la de relativizar la conveniencia de la unidad año lectivo para evaluar los aprendizajes.

La enseñanza no graduada se presenta con el atractivo de la flexibilidad, del movimiento, de

¹⁰ Bajo el gobierno de Rodríguez Larreta (PRO) quien apoyó al actual presidente Mauricio Macri.

¹¹ Ídem.

lo abierto y lo no reglado.

La crítica a la concepción de la enseñanza graduada y sus dificultades para evaluar los aprendizajes se fundamenta en las concepciones del “*deep learning*” que promueve la Red Global de Aprendizajes.

Se plantea en los siguientes términos: “El objetivo general de NPDL¹² en Uruguay se resume a la implementación de un enfoque pedagógico denominado ‘aprendizaje profundo’ que propone que los estudiantes adquieran las competencias y disposiciones que los preparará para ser creativos, estar conectados, solucionar problemas de la vida real, les permita convertirse en seres humanos sanos y holísticos que no solo contribuyan, sino que también creen el bien común en un mundo interdependiente, creativo y basado en el conocimiento.” (Fullan, 2014).

El énfasis de todos los *think tanks* que promueven una reforma global de la educación y que los Estados han venido adoptando ponen el énfasis en la figura del individuo-emprendedor. Los cambios en el mercado de trabajo exigen nuevas demandas al sistema educativo.

“En otros términos, el deber de calificar dentro de las expectativas del mercado, y, más aún, el de comprender esas expectativas y elaborar un plan, con sus condiciones y recursos propios, para atenderlas y garantizar su propia empleabilidad, se tornó, sobre la base de la teoría del capital humano, un ‘emprendimiento’ que debe ser asumido individualmente por los trabajadores.”¹³ (Antunes y Pinto, 2017, p. 102)

Para formar emprendedores la creatividad, proactividad y lo “holístico” constituyen requisitos. Formar estas competencias desde la más temprana niñez es una aspiración que va construyendo consensos.

Las competencias que se buscan enseñar guardan directa relación con las nuevas demandas y la necesidad de ajuste. Un sistema capitalista que elimina permanentemente puestos de trabajo necesita la figura del emprendedor, que cumple la función de sustituir la del trabajador/a. Si el trabajo está en crisis, los puestos de trabajo serán cada vez más insuficientes, además también serán precarios. La figura entra en crisis (también) y debe ser sustituida por otra.

De lo que se trata es de forjar otro tipo de subjetividad en la fuerza de trabajo, el emprendedor invierte en su propia fuerza de trabajo, no ya como una mercancía sino como parte de un negocio. Ser emprendedor es disponerse a gestionar su propia vida como si fuese la gestión de una empresa, convirtiéndose de alguna manera en un empresario de sí mismo.

Como plantean Antunes y Pinto (2017):

“Es esa la moldura de las ‘reformas educativas’ y que traen implícitas en su concepción: una escuela (y una educación) flexibilizada para atender las exigencias y los imperativos empresariales; una formación volátil, superficial y adiestrada para suplir las necesidades de un mercado de trabajo ‘polifuncional’, ‘multifuncional’ y flexible. No es difícil percibir que la educación instrumental del siglo XXI diseñada por los capitales en la fase más destructiva, no podrá desenvolverse en un sentido humanista y crítico (...)” (p. 104)

¹² Nuevas Pedagogías *Deep Learning*

¹³ La traducción es nuestra.

Análisis crítico de las progresiones de aprendizaje

“Lo que no se ve aquí, el problema que se pasa completamente por alto, es el hecho de que la escuela estaría funcionando como ese “espacio común” donde no puede alzarse una voz crítica, disidente, que intente cortar o suspender la lógica inmanente, inercial, de la vida cotidiana. Lo que se suprime en este “espacio común” es el emplazamiento de la verdad, la distancia estructural necesaria que permite detener el flujo pragmático en que se mueve la institución escolar.”

Santiago Cardozo¹⁴

El documento preliminar “Progresiones de Aprendizaje: dominio lingüístico - discursivo” explicita claramente que está circunscrito en políticas educativas más amplias, a saber: el Marco Curricular de Referencia Nacional, y por consiguiente también se relaciona con el Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas, ambos documentos emanados de la División Sectorial de Planeamiento Educativo del Codicen de la ANEP:

Agrega el citado documento que “La formulación de progresiones de aprendizaje se encuadra dentro de las actividades que contiene el Plan de Trabajo que orientó la producción del MCRN. De hecho, todas estas acciones tienen su fundamento en líneas de política educativa que se vienen impulsando desde la ANEP a lo largo de este quinquenio.

Estas iniciativas dan cuenta de un proceso de trabajo que, gradualmente, intenta avanzar en la consolidación de una política curricular en clave sistémica, a través de la cual se contribuya al desarrollo de “trayectorias educativas protegidas, continuas y completas”.

En relación al MCRN, la ATD ya se ha posicionado pedagógicamente, evidenciando las contradicciones internas que lo sustentan:

“El documento emanado de este equipo de trabajo muestra un cuidado excesivo por la forma y la presentación, licuando los contenidos en concordancia con la propia naturaleza ideológica de su propuesta. Coexisten autores de la pedagogía crítica con posturas pertenecientes a paradigmas diametralmente opuestos” (XXXVII ATD Nacional).

En este sentido se concluía que “en síntesis, este marco no puede pretender orientar la praxis pedagógica nacional cuando coexisten contradicciones tan flagrantes, vacíos tan significativos y una fundamentación tan laxa y permisiva que habilitaría el arribo constante de los nuevos gritos de las modas pseudo educativas del porvenir.” (XXXVII ATD Nacional)

El dominio lingüístico discursivo

Es clara la relación que se articula en la concepción de los dominios de aprendizaje con la pedagogía basada en competencias.

Específicamente en el dominio denominado “lingüístico-discursivo”, se otorga un lugar secundario a la enseñanza de la lengua como campo de conocimiento, cediendo el protagonismo pedagógico a factores superficiales y pragmáticos. En este aspecto, resulta peligroso desnaturalizar la dimensión disciplinar en la enseñanza de la lengua y enfatizar su componente comunicativo, pragmático e inmanente.

Esta postura es opuesta a la sostenida por la ATD históricamente. Es imperioso entonces, que desde la didáctica de la lengua se evidencie la relación intrínseca entre el discurso y su preceptiva materialización, desde el conocimiento de la lengua, dando especial relevancia a la abstracción metalingüística para trascender una mirada superficial y utilitaria.

¹⁴ Cardozo, Santiago “El páramo de la comunicación” Disponible:

<http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Cardozo%20Santiago/Elparamodelacomunicacion.htm>

Decir esto implica entender que la tarea de enseñar lengua en sus diferentes dimensiones debe considerar que esta es, simultáneamente, una herramienta insustituible y poderosa, un campo de conocimiento y un medio de reflexión en que lo conceptual no puede ser minimizado, ya que de hacerlo, puede perderse de vista que el lenguaje es una entidad depositaria de valores sociales y culturales que inciden permanentemente en el desarrollo integral del sujeto, y favorece el espíritu crítico.

Si entendemos las habilidades y estrategias de carácter lingüístico solamente como un mero ejercicio, sin relación con los saberes, acabamos renunciando a que las mismas tengan el potencial epistémico exigido.

La lengua como disciplina

La enseñanza de la lengua debe apuntar a potenciar en los estudiantes sus márgenes de intervención, favoreciendo en ellos la reflexión acerca de su desempeño en el uso de la lengua - tanto oral como escrita - para que estén en condiciones de optar en lugar de ser objeto de un proceso de determinación cultural.

Los usos lingüísticos están cargados de valoraciones, sobre las que es necesario reflexionar. Asimismo, es imperativo para el docente de lengua la revisión de sus propios parámetros y de la praxis cotidiana.

De la tarea pedagógica en la que participe el estudiante debe poder acceder a decisiones conscientes, evaluarse a sí mismo y a su entorno, eligiendo libremente qué usos lingüísticos mantener, cuáles modificar, cuáles descartar, visualizando la importancia de los diversos contextos comunicativos, para poder guiarse por un criterio de adecuación de acuerdo a sus propios intereses.

La importancia de la reflexión metalingüística

Defendemos la importancia de la reflexión metalingüística, de abordar las estructuras, las normas y su visualización a través del análisis del discurso. Así se aporta considerablemente a la mejora del desempeño lecto-escritor.

Como toda disciplina del conocimiento, la teoría se ve retroalimentada de forma dialéctica en la praxis.

Es por esto que se concuerda con el análisis de Antonio Paoli: “La ‘gramática normativa’ puede no estar escrita, pero ciertamente se construye, se socializa y se afirma en los sistemas de comunicación, enseñanza y de control en general. Lo que en una sociedad se denomina ‘formas correctas de hablar’, constituyen ese orden normativo. La prohibición de ciertas palabras, la alabanza a ciertos discursos, los modos de hacer crítica y de usar el lenguaje crítico, la censura a los medios. Todo esto y mucho más, ayudan a consolidar las gramáticas normativas.” (pp. 38-39).

Al respecto de la cuestión gramatical en la enseñanza del Idioma Español, Santiago Cardozo se interroga: “¿No hay acaso una relación directa entre la hegemonía de comunicación, la aparición de la oralidad como objeto de estudio, la modificación del concepto de alfabetización, el predominio de la pragmática en desmedro de la gramática y los resultados negativos en lengua que distintas evaluaciones (domésticas e internacionales) han constatado? ¿No puede interpretarse que las transformaciones en el campo de la didáctica de la lengua (en la formación discursiva de la didáctica de la lengua) han provocado o contribuido a provocar la situación actual?” (Cardozo, 2017)

Estas consideraciones develan cuestiones indispensables para situar en una perspectiva crítica a la propuesta de renovación curricular.

La hegemonía didáctica actual en torno a la enseñanza de la lengua ha cambiado

epistemológicamente desde una visión disciplinar hacia una visión comunicativa, que a nuestro entender es reduccionista y no mejora los desempeños en el campo de la lecto - escritura, como evidencian varios estudios.

Santiago Cardozo, amplía estos principios, pues identifica el lenguaje como una forma más de la realidad, señala que es razón y pensamiento, es el que permite el acceso del hombre a operaciones racionales más complejas.

El lenguaje construye realidad.

Desde el niño iletrado, la enseñanza en el ciclo escolar se orienta a ofrecer las oportunidades para que los alumnos produzcan y comprendan textos orales y escritos adecuados a diversas situaciones de comunicación, para lo cual deberán apropiarse de los aspectos convencionales del sistema así como de las estrategias discursivas.

No se apropia la lengua con la promoción del uso, sino que el maestro debe enseñar en forma sistemática y cada vez más profunda a reflexionar sobre la propia lengua, como sistema y como instrumento de comunicación y socialización.

La escuela permite plantear situaciones nuevas para el estudiante que requieren y justifican el uso de variedades lingüísticas específicas, en las que el registro escrito ocupa un lugar fundamental.¹⁵

El documento de ANEP sobre Políticas Lingüísticas, señala que la lengua materna es el único punto de partida posible del vínculo educativo. Define la lengua como el conjunto de experiencias vividas por el sujeto que le permiten constituirse como hablante.

Si bien es el punto de partida para relacionarse con la institución educativa, no significa que la lengua materna deba ser objeto de enseñanza, ya que pertenece al universo de lo individual y subjetivo (ANEP-CODICEN, 2008).

A lo largo de su vida y fundamentalmente a través del pasaje por el sistema educativo, el estudiante se apropia de otra variedad de lengua que le permitirá interactuar en ámbitos públicos y formales, se trata de la lengua estándar.

En suma, se considera pertinente puntualizar la discrepancia con la concepción de punto de partida (lengua materna) y punto de llegada (lengua estándar-lengua meta) dado que son concepciones artificiosas y alejadas de la realidad. Para alcanzar los conocimientos es fundamental que el estudiante conozca la lengua en tanto sistema, así como también su funcionamiento social.

Es relevante destacar la dimensión ética del lenguaje en el proceso de construcción de un ciudadano crítico y reflexivo, en el entendido de que las valoraciones se construyen y reconstruyen en diálogo con otros interlocutores y otras culturas, la búsqueda de la mutua comprensión y respeto se constituyen en los pilares fundadores de una convivencia armónica (Habermas, 1987).

VOTACIÓN - Punto 1, documento sobre Progresiones de aprendizajes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de CODICEN – ANEP

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	2	6	Afirmativo
Colegio Departamental	215,4	0	2,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

¹⁵ ANEP-CEIP- Programa de Educación Inicial y Primaria. AÑO 2008.

Comisión Rezago y Extraedad

Esta Comisión *Ad hoc*, se ha conformado de acuerdo al Exp. 3/561/19, con el cometido de discutir las propuestas pedagógicas para la atención de los estudiantes extraedad, teniendo en cuenta los programas vigentes del C.E.S. y aspectos relativos al estudio de la literatura actual sobre rezago educativo.

Rezago y abandono son definiciones que se encuentran en la literatura cuando se hace referencia al “fracaso escolar”. El fracaso escolar es un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico.

“Comprender el fenómeno del fracaso escolar va mucho más allá de conocer la magnitud de la repitencia, la deserción o retraso escolar, principales indicadores en que se expresa dicho fracaso. La disminución de esta compleja problemática socioeducativa requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello, se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario” (Roman, 2013).

Una problemática que acompaña la expulsión del sistema educativo es el rezago escolar, el cual se genera a partir del ingreso tardío, la repitencia e interrupción temporaria de los estudios (Boniolo y Najmias, 2018) son conceptos inevitablemente imbricados entre sí y a su vez inmersos en una problemática más amplia y profunda.

Desde una óptica exitista, el estudiante rezagado es subjetivado en una categoría “residual” y el concepto de fracaso se instala en la sociedad como categoría de pensamiento en la que se ubican todos los que no cumplen con las expectativas de logros del sistema, con la consiguiente construcción institucional *a priori* de un “sujeto carente”.

Tal como plantea Martinis: “El sujeto de la educación es construido desde lugar de la carencia y la imposibilidad de aprender y no desde el lugar de la posibilidad.” (Martinis, 2012, p. 12).

Esta construcción discursiva se instala desde una concepción economicista del sujeto y por tanto se debe señalar su carácter reduccionista.

El indicador rezago es establecido desde los organismos nacionales e internacionales como una categoría de análisis que se define a partir de una comparación instrumental, centrándose en una medición temporal, en una relación de costos y carencias, cuyos elementos de definición parten del análisis de la situación educativa desde una variable mercantil.

En realidad, la relación se establece entre elementos estadísticos: número de inscriptos, edad, cuántos avanzan en su cohorte, quiénes no promueven al curso siguiente, niveles de egreso, entre otros.

Cuando nos centramos en el proceso de aprendizaje, la consideración de la medida estadística tiende a aislar la evaluación del proceso.

Desde la dicotomía éxito-fracaso que plantea el discurso y la práctica de matriz neoliberal, debemos insistir en la multicausalidad y multidimensionalidad del rezago, ya que no es el factor cronológico el único que está implicado en su trayectoria educativa, sino factores socio-familiares, económicos, culturales, de aprendizaje, sin desconocer otros que inciden en la integración educativa del estudiante en un sentido individual y único.

Esta comisión propone una resignificación del término rezago, desde una visión pedagógica,

poniendo el acento en lo que consideramos rezago académico.

“El fracaso escolar, no como un problema individual, sino como un indicador que permite dar cuenta de problemáticas sociales mayores, resulta en un insumo para pensar políticas sociales transversales, tendientes a reducir la reproducción de desigualdades.” (Boniolo y Najmias, 2018: 219)

En la enseñanza secundaria el rezago se presenta de dos formas: el heredado de la educación primaria y el que se produce en el propio sistema. Según datos del Ineed (2016) egresaron de primaria con rezago un 29% (Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016, p.36).

Datos 2018 del Monitor Educativo de los alumnos con extra-edad en CB:

Según el Ineed (2017) se observa que la matriculación en educación secundaria es prácticamente universal entre quienes no repitieron Primaria. Sin embargo, al considerar a los que repitieron una sola vez en Educación Primaria, constatamos que el 15% no se inscribe en secundaria y, entre quienes repitieron más de una vez, el 33% tampoco lo hace.

Por lo tanto, es muy claro que la repetición en Primaria repercute sobre la finalización de ese ciclo, condicionando la inscripción en el ciclo siguiente. Entre quienes sí se inscriben en educación media, el 50% (aproximadamente) vuelven a tener un evento de repetición en ese nivel (pp.18-19).

Fracaso escolar

Como se planteó anteriormente, el fracaso escolar es un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico.

Se han realizado investigaciones desde varias disciplinas para analizar las causas de este fenómeno. Reunir las conclusiones que se extraen de la bibliografía estudiada al respecto, ha llevado a esta Comisión a acordar con aquellas cuyo enfoque dividen los factores causales en endógenos y exógenos.

Los factores endógenos son aquellos que dependen estructural, organizativa y culturalmente de la institución educativa. Los factores exógenos refieren a las estructuras económicas, sociales y culturales, así como las decisiones políticas, que están por fuera de la institución educativa pero que igualmente la condicionan.

Sobre estos últimos, los docentes en tanto profesionales de la educación, no pueden actuar.

A continuación presentamos un cuadro donde se enumeran algunos de los factores antes mencionados:

Factores exógenos	Factores endógenos
Nivel socio económico de la familia	Equipamiento- Infraestructura escolar
Escolaridad de los padres y de adultos del hogar. Composición familiar.	Cuerpo docente
Características de la vivienda	Material educativo
Grado de vulnerabilidad social	Programas de Alimentación y salud escolar

Origen étnico	Becas
Situación nutricional de los niños.	
Incidencia del trabajo infantil y adolescente.(OEA, 2000)	
Factores políticos y organizativos	Factores políticos y organizativos
La estructura del gasto público	Estructura del sistema educativo
Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela.	Articulación entre los diferentes niveles de gobierno.
Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil.	Propuesta Curricular y Metodológica
Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales. de las minorías étnicas y grupos vulnerables	Mecanismos de Supervisión y apoyo académico a los establecimientos
Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales.
	Articulación con otros actores extra educativos. (CEIP, CETP, ASSE, MEC, entre otros)
Factores culturales	Factores culturales
Actitud, valoración hacia la educación	Capital cultural de los docentes
Pautas de crianza y socialización	Valoración y expectativas de los docentes respecto de los alumnos
Acceso a actividades culturales	Clima y ambiente escolar
Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familia	
Expectativas y Aspiraciones	
Capital Cultural de las familias	
Uso del tiempo de los niños y jóvenes	

VOTACIÓN - Punto 2, rezago y extraedad

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	48	0	8	Afirmativo
Colegio Departamental	214,6	0	4,8	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

2. Repetición y rezago

En los últimos tiempos la problemática del rezago y la desvinculación se ha tornado un tema público que embandera las críticas hacia el sistema educativo acusado de una “crisis no resuelta”. Cuando es evaluado desde una perspectiva resultadista, el foco se centra en la repetición, a la que se pone en tela de juicio como recurso pedagógico.

En esta coyuntura política, la ANEP implementa acciones mediáticas - “Enlace 360: un encuentro con las nuevas pedagogías” y Seminario “Acompañar las trayectorias educativas: repetición y después” - gestando un proceso de revisión de la repetición.

En el año 2007 los docentes representados en la ATD Nacional señalaban con preocupación el incremento de la matrícula y con carácter propositivo se decía que "(...) una alternativa a implementar [eran] las aulas extendidas. Las concebimos como un espacio pedagógico que contiene todas aquellas apoyaturas que el estudiante necesita para superar sus dificultades. Es así que a partir del estudiante ubicado en un grupo común, tenga además apoyo y/o atención a sus dificultades. Se trata de espacios y tiempos, en los que se atienden necesidades específicas del estudiante (...)". "Contemplar la heterogeneidad no implica la existencia de un plan o programa diferencial, sino el desarrollo de acciones que permitan al estudiante alcanzar los niveles correspondientes de un curso. No se trata de crear liceos diferenciales." (XXXIII ATD 2007)

Más allá del rezago en términos cronológicos podemos instalar la idea de un rezago funcional. Entendemos por este último la situación en la que se encuentra un estudiante que estando en el nivel esperado para su edad, no logró los aprendizajes que le permitan desempeñarse y proseguir su continuidad educativa.

El rezago funcional sería aquel producido por estos planes que tuvieron y tienen como característica una acreditación de carácter administrativo, vaciada de saberes, que niega al sujeto el acervo cultural de la humanidad, lo estigmatiza como sujeto incapaz de aprender, negando también el desarrollo de su capacidad crítica.

Tanto el rezago como la desvinculación de Educación Secundaria son temas que deben ser solucionados desde un análisis pormenorizado de las diversas dimensiones que están involucradas. Se necesita resignificar el campo semántico y simbólico de los conceptos pedagógicos conquistados desde el ejercicio profesional de la enseñanza. Conceptos que, desde la lógica mercantilizadora y tecnocrática buscan transformarse y resignificarse al servicio de los intereses que fomentan la inserción del mandato hegemónico.

Planes y programas revisados por las ATD

Las autoridades de la ANEP no han considerado las críticas emanadas de este colectivo docente, y en cambio continúan sosteniendo una serie de políticas focalizadas a través de la multiplicación de planes y programas que evidenciamos en la grilla adjunta

PROGRAMA	ACREDITAN	DURACIÓN	MODALIDAD	DESTINATARIOS	OTROS
PLAN REF.2006	Ciclo completo	6 años	Presencial	Egresados de primaria	Repaq. criticado por la Atd.
PLAN 2009 Modalidad A	Ciclo básico	Un año y medio	Presencial	Mayores de 17?	
PLAN 2012	Ciclo básico	1 año y medio	Presencial (3horas)	15 A 20 años	Figura central: coarticulador . No tiene programas ni repaq. Se sugiere no trabajar contenidos formales.
PLAN 2016	Ciclo básico	3 años	Presencial con extensión horaria para talleres.	Vulnerabilidad socio-educativa	Duplas y tríos. Prof.tutor , se trabajan y evalúan competencias socioemocionales. Faltan recursos para almuerzo y talleres.
TIEMPO COMPLETO	Ciclo básico	3 años	Ref.2006, talleres de teatro, cocina, líderes, fútbol, etc. Tienen desayuno y almuerzo.	13 a 17 años	Jornada de 8horas
TIEMPO EXTENDIDO	Ciclo básico	3 años	Plan 2006, con extensión para talleres y actividades que cada liceo elige ofrecer.	13 a 17 años	Talleres y actividades como recreación, deporte, campamentos, expresión artísticas, etc.; adaptadas al contexto
PROYECTO AULAS COMUNITARIAS (PAC)	Primer año	1 año	4 materias en cada semestre	13 y 17 años Vulnerabilidad socio-educativa	A cargo de organizaciones de la Sociedad Civil.
AREAS PEDAGOGICAS	Ciclo básico	1 y 1/2 a 3 años. Depende del proceso de cada estudiante.	Presencial. Horarios personalizados.	Estudiantes entre 15 a 20 años, desertores, repitentes, extra edad.	Convenio CES INAU. Plan 93. Existe modalidad multigrado, interdisciplinar, duplas o tríos.

PROGRAMA	ACREDITAN	DURACIÓN	MODALIDAD	DESTINATARIOS	OTROS
TRANSITO EDUCATIVO		Segundo semestre	Actividades de motivación y vinculación escuela-liceo.	Alumnos de primaria	
PLAN 94, LIBRE ASISTITO	Bachillerato		Semipresencial	Mayores de 18 y/o condicionamientos laborales	Propuesta Atd
COMPROMISO EDUCATIVO	4to año de liceo	Un año	Aoyo financiero a la concurrencia de los alumnos	Alumnos de cuarto año	No importa el rendimiento solo la asistencia. Financia Mec
PROYECTO URUGUAY ESTUDIA (PUE)	Ciclo básico	15 horas	Libre tutorado , 15 clases, con eventual beca del Ces	Mayores de 21 años	Se acredita por proyecto y asistencia.
PROYECTO URUGUAY ESTUDIA (plan 2009, mod.B).	Bachillerato	15 encuentros de apoyatura	Presencial para preparar programa	Con hasta 4 asignaturas pendientes	Alumnos alejados del sistema por dos años, Financia Mec
PROCES culminación de estudios secundarios	Educación media	14 semanas de 3 horas por semana promedio.	Presencial y semipresencial, Plan 2009 y capacitación en un oficio, carpintería o peluquería o herrería, etc.	Estudiante- funcionario/ empleado-adulto	Convenio Ces y organismo público-privado que lo solicitan y financian.
CECAP	Ciclo Básico	Un año y medio, sin repetición	Plan 2009 y capacitación en un oficio, carpintería o peluquería o herrería, etc.	15 a 20 años	Convenio Mec-Ces . Funciona en centros de barrio de las intendencias con un referente docente.
PLAN 94 MARTA AVERBURG	Bachillerato	3 años	Presencial, anual o semestral	Mayores de 18 años y/o con condicionamientos laborales	Propuesta de ATD, con modelo asignaturista .
PLAN 2013	Ciclo básico	Tres años,	Presencial, semestralizado .	Alumnos extraedad y	

Los mismos no resolvieron la problemática del rezago sino que la agravaron al producir generaciones de jóvenes, que aún teniendo acreditado el Ciclo Básico, encuentran dificultades académicas para avanzar en estudios superiores, debido a una formación pauperizada.

Repasamos las críticas que la ATD ha realizado al diseño y la implementación de este cúmulo de acciones compensatorias y que redundan en la subordinación absoluta de la educación al mercado y la renuncia a una praxis emancipadora.

Esta especie de “reforma de la reforma” - decíamos en la ATD 2013 - ha producido en nuestro país “los efectos de una bomba de fragmentación sobre el sistema educativo”. La aplicación de esta “multitud de microproyectos, se alinea con cierta lógica del capitalismo tardío cuyo discurso políticamente correcto, por un lado, ha seducido a intelectuales y políticos progresistas y por otro ha sido adoptado acríticamente por los oficinistas de la inercia burocrática de la educación. El sistema educativo se atomiza en decenas de propuestas particularistas, acotadas, porque se propone una sociedad sin agentes poderosos de subjetividad política. Se instituye algo así como una educación ‘a la carta’, una especie de ‘cuentapropismo’ educativo para uso de pobres” (XXXII ATD Nacional 2013).

En aquella ATD se advertía además que no resultaba sencillo intervenir críticamente en esta realidad. El entorno educativo flexible y desarticulado, habilita a que en cada liceo coexistan y se superpongan varios planes y proyectos, imponiendo una ética asistencial, con un perfil “amigable” y permisivo.

En concreto, estos planes reflejan una forma de salida acelerada donde no se trabajan o jerarquizan los contenidos y tan solo se busca mantener a los estudiantes “entretenidos”.

Esta prioridad asignada a la asistencia por sobre el rendimiento escolar, pervierte la función específica del sistema educativo, en consonancia con un proceso que lleva más de dos décadas de vaciamiento académico y apuesta al asistencialismo.

En otras palabras, la función de contención social de la institución educativa se ve sobredimensionada en detrimento de los aprendizajes. “La enseñanza media se convierte así “en un escenario masificado y perverso, que se limita a contener a los adolescentes (...) que dispensa visibilidad política a gerentes y tecnócratas, pero que enseña poco y mal” (ATD Nacional, 2005).

José Luis Rebellato (1997) plantea: “No está demás aclarar que muchas veces nuestra propuesta de acción social apunta intencionadamente hacia un modelo que promueva la autonomía, pero en los hechos pone en práctica un modelo asistencialista. Esto sucede, o por las contradicciones entre nuestro discurso y nuestra práctica, o por el enfrentamiento con las urgencias que tienen que ver con necesidades de sobrevivencia. Pero de este modo, el asistencialismo pasa a operar como un mecanismo funcional a los modelos neoliberales, los cuales –entre otros aspectos- requieren el alejamiento del ciudadano respecto al ejercicio del protagonismo democrático.” (XXXII ATD Nacional).

Por otra parte, estos planes tienden a lograr que los profesores implicados se auto-perciban como pioneros de un laboratorio pedagógico. Con frecuencia “ponen sus energías, su compromiso, su subjetividad misma, para hacer andar estos placebos pedagógico-asistenciales, que significan también una salida laboral para docentes sobreexplotados ” (XXXII ATD Nacional).

De modo ilustrativo se puede mencionar la conformación de culturas institucionales donde se le demanda al docente una alta dosis de trabajo voluntario para colaborar en la elaboración diaria de almuerzos y meriendas, el traslado de estudiantes a actividades externas al liceo y un largo etcétera.

Estas prácticas, a su vez, socavan la profesionalidad del docente transformándolo en un aplicador preocupado por las competencias socioemocionales y des -responsabilizado de las dimensiones políticas.

Al mismo tiempo han ingresado a las instituciones educativas agentes ajenos a la profesión docente como orientadores, tutores, referentes, coordinadores, co-articuladores, etc., que desdibujan el perfil del profesor y su percepción por parte de los estudiantes.

Frente a esta realidad, la ATD reivindica nuevamente dos planes que fueron originalmente pensados por este colectivo docente: el Plan 1994 y el Plan 2013 para adultos extra-edad o con condicionamientos laborales. Sin ningún tipo de financiamiento externo, estos programas lograron su permanencia, vigencia y aceptación.

VOTACIÓN - Punto 3 repetición y rezago

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	49	0	8	Afirmativo
Colegio Departamental	202,6	0	20	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Propuesta de dispositivo

¹⁶ Fundamentación

Tanto la educación primaria como la secundaria, pensadas en tanto partes del sistema nacional de educación pública, mantienen una deuda con una parte considerable de los estudiantes, a saber: la adquisición de herramientas básicas e imprescindibles de lectura y escritura.

Existe una brecha entre las pretensiones explicitadas en los perfiles de egreso y las prácticas de lectura y escritura que en los hechos pueden desplegar los estudiantes en el aula. Esto sucede independientemente del pasaje de grado, la culminación de los niveles y tramos educativos. Dicho en otras palabras, la acreditación de los ciclos educativos no siempre es garantía de la adquisición de las herramientas de lectura y escritura necesarias para poder afrontar el nivel educativo siguiente.

Diversos autores opinan que además de ser una herramienta la escritura tiene una gran potencialidad epistémica - en el sentido de Scardamalia y Bereitier (1992), Carlino (2005) y Castelló (2006) - lo que implica constituirse, potencialmente, como medio de construcción y transformación de saberes, por lo tanto, conforma una dimensión privilegiada de aprendizaje.

Cada disciplina tiene un modo de decir, un modo de textualizar y un género discursivo. Introducir a los estudiantes en estos aspectos constituye un medio de facilitar el aprendizaje en las disciplinas.

¹⁶ Dispositivo: término tomado entre la tradición focaultiana.

El desarrollo de prácticas letradas y su jerarquización dentro del sistema educativo puede redundar en la adquisición de habilidades claves para trabajar con los distintos saberes disciplinares. Una de las premisas, que fundamentan el planteo sobre la necesidad de hacer énfasis en la lectura y la escritura en la enseñanza secundaria, es que lenguaje y pensamiento están relacionados, son interdependientes, interactúan y se condicionan mutuamente.

Siguiendo a Roni y Carlino (2014) “El trabajo integrado entre determinadas tareas de escritura y contenidos disciplinares puede ser potencialmente epistémico. La lectura incide en la construcción cognoscitiva en la medida en que suele exigir poner en relación fuentes y saberes, y es precedida y proseguida por la escritura. Y la escritura (planificación-textualización-revisión) resulta una herramienta epistémica cuando impulsa procesos psicológicos que permiten elaborar el conocimiento y hacerlo propio.” (p.233)

Este tipo de experiencias, es decir, la construcción de espacios áulicos de lectura y escritura en la educación secundaria, se vienen desarrollando en distintos países. Los grados de institucionalización de estos espacios y prácticas relacionados con la lectura y la escritura varían de un país a otro.

Para construir esta propuesta uno de los insumos que analizamos de forma crítica es la experiencia del Programa de Escritura en la Escuela, creada por Federico Navarro en el Colegio de la Ciudad en Buenos Aires.

Valorar la escritura y su potencialidad epistémica en la construcción de saberes es un aspecto clave de la propuesta. Tal como lo plantean Navarro y Revel (2013): “La escritura es, justamente, una práctica transversal y compleja que permite aprovechar este caldo de cultivo e impactar directamente sobre los aprendizajes.” (p.73)

Existe evidencia al respecto de la necesidad de trabajar la lectura y escritura desde espacios pedagógicos que jerarquicen la enseñanza de prácticas letradas. Con respecto a los niveles de lectura existe evidencia de cuestiones problemáticas, así, la prueba Aristas 2017 plantea que con respecto a seis niveles de lectura (siendo 1 el más bajo y 6 el más alto) en los estudiantes de sexto año de escuela:

“El 11,4% de los estudiantes se encuentra en nivel 6. Estos alumnos reconocen la intención discursiva predominante en textos que presentan varias secuencias textuales en su interior o múltiples dimensiones comunicativas. Realizan conclusiones e interpretaciones valorando informaciones implícitas en el texto que se deducen a partir de la lectura global. ” (INEED, 2017, p.172)

Podemos leer e interpretar esta evidencia en forma inversa, solamente un 11,4% de los estudiantes están en condiciones de trabajar satisfactoriamente con los tipos de textos y ejercicios que se le presentarán en educación secundaria, al iniciar el ciclo básico.

En el año 2018 el INEED aplicó la prueba Aristas en tercer año de educación secundaria. Algunos de los resultados sobre los desempeños en lectura constituyen una evidencia del problema y la necesidad de generar dispositivos que permitan abordarlo.

Los resultados de la prueba de lectura señalan que solamente el 47,3% reconoce la intencionalidad predominante en textos con cierta complejidad. En lo que se llama lectura inferencial los resultados distan en gran medida de los logros esperados en los perfiles de egreso. Con relación a la lectura crítica solamente un 17,3% de los estudiantes caracteriza múltiples puntos de vista y los relaciona con posturas ideológicas presentes implícitamente en el texto.

Cabe resaltar la inequidad de los resultados al relacionar los niveles más bajos y más altos con los contextos socioeconómicos y culturales de los estudiantes. El informe plantea 6 niveles de desempeño siendo 1 el nivel más bajo y 6 el más alto. En este sentido el 0,8% de alumnos de contexto muy desfavorable se ubica en el nivel de desempeño 6, mientras que en este nivel

se halla el 8,1% de los de contexto muy favorable.

En el aula los docentes de educación secundaria se encuentran con trabajos escritos en los cuales los estudiantes no logran construir discursos explicativos, donde se pongan en práctica relaciones entre conceptos. Donde además se argumente, se justifique, se jerarquice o se realicen análisis a partir de información implícita. Al respecto, plantea Revel Chion:

“(…) muy extendidamente, frente al requerimiento de que elaboren una explicación, los estudiantes creen estar respondiendo de manera adecuada; sin embargo, ante esa demanda, suelen elaborar descripciones con mayor o menor nivel de detalle, o incorporar opiniones personales que intercalan con el marco teórico, sin advertir las diferencias entre ambos planos. En otros casos se limitan a ofrecer definiciones de algunos de los conceptos involucrados. (...) las descripciones que los estudiantes aportan quedan en un nivel inferior, pobre y limitado, que se circunscribe a la enunciación de atributos o la explicitación de etiquetas memorísticas.” (Navarro y Revel Chion, 2013, p. 109)

Los estudiantes deberían poder reconocer, ejercitar e incorporar, mediante el trabajo en el aula, las prácticas letradas de los textos a los que acceden y de las disciplinas que les son enseñadas. Deben poder construir y transformar originalmente textos. Todos estos modos de leer y escribir no se deben concebir como tácitos o intuitivos sino que deben ser explícitamente enseñados.

Si aún se entiende que el mandato de la escuela tiene como una de las metas principales la alfabetización de los niños mediante la enseñanza de una tecnología de la escritura, podría afirmarse a su vez que uno de los principales objetivos de la educación secundaria debería ser la apropiación crítica de la lectura y la escritura a partir de los saberes disciplinares.

Otros aspectos de la propuesta

El dispositivo se propone para trabajar la lectura y la escritura desde las disciplinas enseñadas en los liceos. Para construir el espacio será necesario contar con docentes especialistas en escritura. El perfil técnico y profesional de este docente de educación secundaria debe guardar relación con el dominio de la lengua.

Los profesores de las diversas asignaturas deberían contar con instancias de formación, espacios de trabajo colaborativo con estos profesionales en donde se expliciten los discursos, las formas de expresión y construcción discursiva de cada disciplina, donde se elaboren estrategias, trabajos prácticos, materiales y actividades para la clase.

Al principio es de interés que se coordine con el especialista en lengua con el objetivo de conocer las dinámicas de trabajo, las dificultades que presentan los estudiantes, el discurso oral y escrito utilizado en el aula y propender a la retroalimentación en la construcción de estrategias y materiales para trabajar la escritura mediante prácticas letradas.

La formación y perfeccionamiento de docentes en estos aspectos, los espacios de formación permanente y la acumulación de experiencias son claves y constituyen un requisito crítico (necesario e imprescindible) para el funcionamiento del dispositivo. Todas estas cuestiones, necesariamente, se deberán continuar discutiendo en una comisión que trabaje este tema.

Es fundamental señalar que:

(...) los docentes de las disciplinas necesitan herramientas lingüísticas y didácticas apropiadas y específicas para poder llevar a cabo un trabajo explícito y fructífero con las prácticas de lectura y escritura de sus estudiantes. Es decir, se requiere un entrenamiento y formación en didáctica de la escritura en las disciplinas para poder identificar las dimensiones del lenguaje involucradas en la producción escrita, utilizar un

metalenguaje para orientar el trabajo, y andamiar los procesos de desarrollo de las prácticas escritas más complejas. (Navarro y Revel, p.35)

En síntesis, uno de los objetivos fundamentales es generar un espacio para construir, en forma colectiva, prácticas de lectura y escritura tanto específicas de las asignaturas como transversales a todo el ciclo secundario.

El dispositivo se propone como un espacio curricular y aúlico obligatorio para toda una generación de estudiantes. Se deberá comenzar a trabajar con una generación y hacerle seguimiento es fundamental para evaluar logros, dificultades, debilidades y fortalezas accediendo también a la posibilidad de realizar ajustes.

El dispositivo procurará entonces contribuir a la formación de mejores lectores y escritores a partir de las necesidades académicas en cada una de las disciplinas. Para ello se deben construir colaborativamente estrategias didácticas que procuren viabilizar tal objetivo.

El diseño particular y específico del dispositivo consiste en un espacio aúlico diferenciado. El espacio estará a cargo del docente de la asignatura que trabajó y trabajará colaborativamente con el docente especialista en lecto-escritura. El docente especialista no es el encargado del grupo sino un colaborador que apoya en el diagnóstico, la elaboración y la realización de las actividades que guardan relación con las prácticas letradas.

La evaluación por lo tanto, estará a cargo del profesor de asignatura.

Se puede implementar el trabajo en varias modalidades, por ejemplo: anual, semestral, bimensual o trimensualmente. De esta manera los estudiantes trabajan en ese espacio (en la modalidad que se estipule) lecturas, géneros discursivos, fuentes, marcos teóricos y las necesidades comunicacionales y textuales de cada asignatura.

Se cree conveniente que el espacio de lecto-escritura sea parte obligatoria de los contenidos del plan de estudios.

Algunos aspectos a seguir pensando

- El dispositivo procura atacar uno de los aspectos críticos en la formación de los estudiantes en la educación secundaria, a saber: el rezago académico, esto es, el rezago en la adquisición de las habilidades cognitivas y saberes que se consideran deben haber logrado los estudiantes en el nivel educativo en el que se encuentra inserto.
- Muchas veces en las aulas se trabaja sobre la base de una teoría equívoca del lenguaje. En cuanto a los discursos disciplinares desarrollados en el aula la teoría por defecto parece ser la de la inmersión. Al ingresar al estudiante en un mundo de palabras, conceptos, definiciones, construcciones discursivas, propias de las disciplinas, se espera que el estudiante decodifique e incorpore de forma natural ese lenguaje específico, por verse “expuesto” al “lenguaje disciplinar”. Así:

“La analogía con el aprendizaje y el dominio de un idioma extranjero es clara al respecto: supongamos que, como hablantes expertos de español como lengua nativa, nos proponemos enseñar el idioma a un estudiante chino que solo conoce unas pocas palabras y estructuras. El hecho de comunicarnos fluidamente en español no implica de forma automática que podamos enseñar ese saber: se requiere un andamiaje didáctico, un metalenguaje operativo, un marco de referencia útil, y esto necesariamente involucra un entrenamiento docente específico previo”. (Navarro y Revel, p. 36)

- Se aspira a que desde el trabajo colaborativo entre docentes especialistas en lengua y docentes de asignatura puedan ir construyendo a lo largo del tiempo una Didáctica de la lengua disciplinar. Este espacio es fundamental para la formación permanente, el intercambio, la construcción de estrategias y materiales didácticos.

- Esta línea de acción debe ser acompañada con un fuerte proceso de formación permanente de los profesores de Idioma Español u otros profesores con formación específica.

Apoyaturas al DISPOSITIVO (adosadas a la malla curricular 2006)

Tras haber recorrido las distintas apoyaturas que se han instalado en las últimas décadas en la enseñanza secundaria, muchas de las cuales se eliminaron sin que hubiera mediado una evaluación de las mismas, se propone una segunda línea de acción de este dispositivo, que a través de una serie de intervenciones puedan a mediano plazo generar una atenuación al problema del bajo rendimiento escolar.

Además de reconocer el impacto que en el rendimiento escolar tiene ese núcleo duro de factores exógenos, cabe señalar que el sistema capitalista y su sociedad de hiperconsumo, considera a los saberes relevantes solo en su carácter utilitario, inmediato o como dicen algunos autores “para la vida”.

Es así que encontramos en todos los niveles educativos una falta de entusiasmo por la apropiación del saber. Esta nueva subjetividad también se caracteriza por una alta vulnerabilidad emocional y una baja resistencia a las frustraciones.

Al respecto, citamos a Byung Chul Han (2010)

“Los logros culturales de la humanidad, a los que pertenece la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa. La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Ésta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Dada, además, su escasa tolerancia al hastío, tampoco admite aquel aburrimiento profundo que sería de cierta importancia para un proceso creativo”.

En este contexto se hace indispensable que se rodee al estudiante con varias acciones, que actuando mancomunadamente puedan incidir positivamente.

Aún cuando se implementen todas las acciones recomendadas en las mejores condiciones, debemos advertir una vez más, que solo es posible lograr una atenuación del problema. Mientras persistan las condiciones de desigualdad social, cultural, y los efectos que la pobreza produce no es posible pensar en una solución plena del problema.

En este marco se ponen a consideración las siguientes acciones:

- Apoyatura pedagógica por asignatura. Se propone instaurar un régimen de apoyatura pedagógica por grupo y por asignatura. En el caso de Educación Física se suma a la ya existente como hora recreativa.
- Los grupos indiscutiblemente no pueden superar los veinte alumnos.
- Realizar el seguimiento individualizado e integral de los estudiantes requiere de un trabajo en equipo que cuente con la presencia de técnicos especializados, en diversas áreas. Es así que este equipo multidisciplinario debe contar con psicólogo, asistente social y educador social. Se propone crear una figura en dificultades de aprendizaje.
- Otro integrante fundamental es la figura del Profesor Orientador Pedagógico (POP). Este docente permitirá articular el trabajo realizado en el equipo multidisciplinario con los adscriptos y el equipo de dirección del liceo.

De aceptarse esta propuesta por parte del CES es necesario que se instale una comisión que defina y realice la instrumentación y seguimiento del dispositivo.

VOTACIÓN - Punto 4, propuesta de dispositivo

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	17	40	2	Negativo
Colegio Departamental	107	94,6	33	Negativo
Resultado Negativo				

Fundamentación de voto amprado en el artículo 70.

Voto a favor de toda la elaboración colectiva de la comisión ad hoc rezago y extraedad por ser un producto colectivo consensuado.

Hay momentos históricos que muestran si estamos a la altura de los acontecimientos o no. El dispositivo allí propuesto defiende las disciplinas, lo que constituye en este momento una de las principales tareas políticas.

Es una propuesta que está en consonancia con los principios pedagógicos defendidos por la ATD.

Tiene la virtud de poner el acento en uno de los mayores problemas de la educación, a saber: el déficit de la lectura y escritura de los estudiantes. Frente a la propuesta de Eduy21, nos permite salir a contraponer una propuesta sobre otras bases.

Es de enorme relevancia salir con un documento emanado de este colectivo, que tenga carácter propositivo.

Por todo lo expuesto considero un error omitir el tratamiento o quitarle apoyo a la propuesta.

3. Profesionalización docente

El presente informe toma como punto de partida el análisis del documento “Hacia una política integral de formación permanente para los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública” de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa – ANEP/CODICEN, e informes aprobados en ATDs Nacionales anteriores.

¿Formación permanente o capacitación?

“...se entiende que la formación permanente es un proceso siempre inacabado y conformado por recorridos que exceden la formación de grado. Se concibe diferente a lo que se ha denominado capacitación al considerar la clasificación establecida por Gatti y Luaces (2009:139): Formación deriva de forma; y alude básicamente al proceso por el cual un sujeto se desarrolla y «se forma» o se da una forma peculiar de ser y actuar en el mundo, en la vida... y, en consecuencia, también en el aula.(...) En cambio, la capacitación es un conjunto de acciones necesarias pero no suficientes en la formación del docente por las cuales este adquiere destrezas y habilidades concretas e instrumentales para desempeñarse en el aula, según parámetros de eficacia y eficiencia.” (Hacia una política integral de formación permanente para los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública 2019:9)

Si bien acordamos que formación y capacitación son conceptos diferentes - como aparece en la cita -, existen ambigüedades en el abordaje y la puesta en práctica de las propuestas emanadas de la ANEP.

Reafirmamos una vez más lo expresado en ATDs anteriores en referencia al tema:

“...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” (XXXVIATD 2016, p.103).

Consideramos la formación permanente como una forma de crecimiento académico y pedagógico que debe ser continuo.

Retomando el análisis del documento de Planeamiento Educativo de la ANEP, dividimos al mismo en tres ejes centrales:

- recursos
- modalidades de formación
- vínculos institucionales y formación permanente.

En cuanto a los recursos necesarios para la formación permanente, no se explicita la asignación de nuevos, sino que se propone una reasignación y optimización de los “ya existentes”:

“Resulta imprescindible identificar y cuantificar los cargos, funciones, proyectos y/o programas cuyos docentes cuentan con horas libres de docencia directa (para coordinación, extensión u otras tareas) en cada subsistema a los efectos de considerar su optimización en procesos de formación permanente. El uso flexible de esos tiempos permitirá agruparlos para la organización de seminarios, módulos u otros dispositivos de formación permanente.” (“Hacia una política integral de formación permanente para los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública”, 2019:16)

Del párrafo anterior se desprende la voluntad de transformar las horas de coordinación y otras, no consideradas por las autoridades como de aula, en horas destinadas a la formación permanente, lo que implicaría la pérdida de significado del espacio de coordinación tal como fue concebido y logrado a instancias de las ATD.

La Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) propone la creación de un “espacio de coordinación hacia un sistema de formación permanente”. Este será integrado por los cuatro desconcentrados de ANEP con el fin de articular, coordinar y evaluar las ofertas de formación permanente.

“Se sugiere que este espacio se conforme con técnicos responsables de las propuestas de formación permanente de los distintos Consejos y por referentes de la Dirección Sectorial de Planeamiento Educativo de CODICEN que oficien de coordinadores. Dicho espacio mantendrá encuentros periódicos con los integrantes de CODICEN y de los Consejos de Educación y de Formación en Educación a efectos de ir definiendo los indicadores de avance.”

Ante esto surgen las siguientes interrogantes: ¿Qué perfil tendrán los técnicos responsables? ¿Cuáles serán los criterios para la designación?

“Con respecto a la acreditación de propuestas de formación el Protocolo para la acreditación de cursos y/o actividades de formación, elaborado por la Comisión de Posgrado y formación permanente del CFE, es una referencia para que las propuestas de formación en la ANEP sean reconocidas por todos los desconcentrados. En este sentido, en el marco de esta política, se impulsará que toda propuesta de formación permanente que procure su acreditación se ajuste o sea diseñada según este protocolo con el apoyo del espacio coordinador del Sistema de Formación Permanente (CODICEN) en conjunto con la Comisión

de Posgrado y formación permanente del CFE.”

En dicho protocolo, en los artículos 5 y 6 se establece que la acreditación de las propuestas será específica para cada cohorte y año. Se cuestiona esta forma de acreditación, porque su subjetividad no ofrece garantías de que estas se evalúen de la misma manera. Esto implica una vulneración de derechos, en tanto las calificaciones pueden variar dependiendo de la comisión que las evalúa. Esta situación de precariedad se agudiza en el artículo 7.

Luego se proponen tres modalidades de formación:

La primera llamada “comunidades de práctica” que versa sobre la integración de un grupo que discute un tema de interés común. Entendemos que no se corresponde con la formación permanente, sino que refiere a prácticas que los docentes ya realizamos.

La segunda modalidad define lo que son los cursos:

“...son espacios asociados a formas de organización de la enseñanza y el aprendizaje que implican especialmente presencialidad y una relación «cara a cara». Muchas veces estas formas son combinadas con la virtualidad.” (ANEP, 2019:18)

Volvemos a preguntarnos: ¿Quiénes los dictarán? ¿En qué marco institucional?

La tercera modalidad, denominada “encuentros de trabajo”, es muy similar a las mencionadas anteriormente, aunque se diferencian respecto a la temporalidad. Tampoco queda definido cuál será el proceso de valoración institucional.

Planteamos que las modalidades propuestas deben tener un formato académico definido en una institucionalidad de formación pública superior.

Vínculos institucionales y formación permanente

Hemos constatado en esta última década una creciente tendencia a la privatización de la educación a través de diferentes “dispositivos” o modelos de formación de estudiantes de todos los niveles educativos. En la siguiente afirmación el documento, el documento “Fortalecer los vínculos interinstitucionales con otros organismos del Estado y otras organizaciones”. (Hacia una política integral de formación permanente para los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública”, 2019:13)

En primera instancia no habría mayores objeciones en lo que tiene que ver con la interacción entre organismos estatales (la ATD se ha expresado positivamente en potenciar estos vínculos), no obstante vemos con preocupación la referencia a “otras organizaciones”, cuyos intereses y objetivos operan en la órbita empresarial.

La participación de estos agentes privados fragiliza y tensiona la laicidad y autonomía, subordinando los principios de nuestra educación pública estatal a los principios del mercado. A manera de ejemplo presentamos algunas de las ONGs y/o empresas que tienen relación en la “formación de docentes” según lo explicitan en sus cometidos: Fundación Telefónica¹⁷,

¹⁷ Mediante “la metodología blended learning tiene el objetivo de aprender diferente. Una formación de calidad que presenta un paradigma de enseñanza que potencia un pensamiento ecléctico y práctico en los trabajadores, lo que se traduce en una mejora de la productividad para la empresa”. Cursos presenciales: Educación y tecnología, Robótica Educativa, Recursos Digitales, Innovación y Liderazgo. <https://www.fundaciontelefonica.uy/educacion-digital/somosprofuturo/formaciondocente/> Fundación Telefónica – Movistar es quien canaliza la acción social de Telefónica – Movistar en Uruguay. Fomentamos el uso de las tecnologías en las prácticas pedagógicas a través de la formación a docentes de Primaria, Secundaria y educadores de todo el país, además de acercar la tecnología a los niños y adolescentes a través de distintas propuestas

Reaching U¹⁸, Fundación UPM¹⁹.

Entendemos que la formación permanente tiene que estar en la órbita público-estatal, pues es el reservorio de los principios culturales y democráticos que debemos preservar.

Ya en ATD anteriores denunciábamos este tipo de procesos aparentemente de formación, que en realidad son: "...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. "La formación situada, no es profesionalización docente sino un disfraz de la precarización de la labor docente despojada de su carácter disciplinar y pedagógico." (Libro XXXVI ATD septiembre 2016:105).

VOTACIÓN - Punto 5, profesionalización docente

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	59	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	197,6	0	20	Afirmativo
Resultado afirmativo				

Propuestas de la comisión

- 1- Que la Comisión de Profesionalización y Estatuto Docente continúe trabajando con 7 miembros y sus respectivos suplentes.
- 2- Que la Comisión trabaje en pos de lograr una formación permanente en un marco académico superior.
- 3- Que la comisión de Propuestas Educativas continúe trabajando con 7 miembros y sus respectivos suplentes.
- 4- Que las ATD liceales se expidan sobre qué temáticas de formación permanente les interesaría abordar.

¹⁸ El Programa Directores de Excelencia (PDE) es un Postgrado en Educación enfocado en liderazgo, gestión e innovación educativa. Está dirigido a directivos de centros de todos los niveles del ciclo educativo. Propone un modelo de formación altamente innovador, que se centra en la práctica de gestión real en la institución educativa en la que el participante ejerce su rol de directivo. En 2019 comenzó a cursar la segunda generación del PDE. En esta edición, directivos de centros educativos del interior de Uruguay recibieron también el apoyo de Fundación UPM. <http://reachingu.org/project/directores-deexcelencia-2019/>

Somos una fundación que financia y co-crea programas de educación de calidad para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad en Uruguay. En colaboración con organizaciones que trabajan por la mejora de la educación, desarrollamos iniciativas en centros públicos y privados. Para eso: recibimos fondos de empresas, instituciones y personas, identificamos dónde y cómo invertirlos, garantizamos el uso responsable de los recursos y damos seguimiento al cumplimiento de los objetivos planteados.

¹⁹ El posgrado de formación docente en Currículum y Evaluación, desarrollado por la Universidad Católica del Uruguay e impulsado por Fundación UPM desde 2016, se presenta como "...una oportunidad para docentes del interior del país de actualizar su formación académica de forma descentralizada". El programa ofrece herramientas para el trabajo en el aula: aprendizaje basado en proyectos, diseño curricular inclusivo, integración de tecnología, mejora sistemática de la práctica, trabajo en equipo y evaluación de los aprendizajes. <https://www.upm.uy/fundacion/proyectos/proyectos-fundacion/posgradoformacion-docente/>

VOTACIÓN - Punto 6, propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	58	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	217,6	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Bibliografía

- ANEP (2019), Hacia una política integral de formación permanente para los docentes de la Administración Nacional de Educación Pública. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de <https://www.anep.edu.uy/15-d-noticias-dsie/formacion-continua-en-proteccion-trayectorias-educativas-en-todo-el-pais>
- Antunes, R. y Augusto G., (2017), *A fábrica da educação da especialização taylorista a flexibilização toyotista*, Brasil, Ed.Cortez.
- Acle, Roque, Zacatelco, Lozada y Martínez. (2007), Discapacidad y rezago escolar: riesgos actuales. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79810203.pdf>
- Agamben, Giorgio (2011), *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*, Valencia-España, Ed.Pre-Textos.
- Benveniste Emile (1997), *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI Editores.
- Bolón, Alma (2014), *Sistema, norma, habla: una tripartición contra el autoritarismo y el laxismo*. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Alma%20Bolón/Sistema%20norma%20habla.htm>. Publicado originalmente en Arquías, Nro. 1. Montevideo. ANEP-CFE- DDE-SED
- Canale, Michael y Swain, Merill (1996), *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. Editorial Signos.
- Cardozo González, Santiago: "Defender el lenguaje: un asunto de amor y política". Boletín Ades, setiembre 2017. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de <https://adesmontevideo.uy/santiago-cardozo-gonzalez-defender-el-lenguaje-un-asunto-de-amor-y-politica/>
- Fullan, M. (2014) *Big City School Reforms Lessons from New York, Toronto and London. Toronto, Ontario Principals Council: NY, Teachers College Press*. En:
- Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Revista Praxis Educativa, (17), pp.13-26.
- Habermas, Jürgen (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Ed.Taurus.
- INEED, Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- Marín, J. (2007), *El analfabetismo tecnológico*. Recuperado el 10 de setiembre de 2019 de http://www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/el_analfabetismo_tecnologico.pdf
- Martins, Carlos Eduardo (2011) *Globalización, Dependencia y Neoliberalismo en América Latina*, Editorial Boitempo, San Pablo.
- Martinis, Pablo y Redondo Patricia (2006) *Igualdad y educación escrituras(entre) dos orillas*, Buenos Aires, del estante editorial, pp.13- 31.
- Mejía, M. (2006), *Educación (es) en la (s) globalización (es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo. Citado por: Ortega Valencia, (2009). Recuperado de el 10 de setiembre de 2019 de <http://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/uch/38/mejia-marco-raul-educacion%28es%29-en-la%28s%29-globalizacion%28es%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez, Sandino (2012), *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje*

y el sujeto. Montevideo: Editorial HUM.

- Oficina de Planeamiento y Presupuesto “Rendición de cuentas 2018”. Disponible en: <https://transparenciapresupuestaria.opp.gub.uy/inicio/presupuesto-nacional/rc> [Recuperado 09/09/19]
- Ortega, P. (2009) La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes No.31. 2009. On line: <file:///C:/Users/HP/OneDrive/Desktop/659-Texto%20del%20art%C3%ADculo-2346-1-10-20110928.pdf> Consultado: 12/07/2009
- Otañi, Isabel y Gaspar, María. “Gramática, lectura y escritura: aportes para redefinir el lugar de la gramática en la escuela.” Recuperado 10/09/19 de http://ecaths1.s3.amazonaws.com/didacticaespecial/726879850.3_GasparyOtani_Gramatica_lectura_escritura.pdf
- Paoli, Antonio (1984), La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política. México, Ediciones Tioacán.
- Rebellato, José Luis (2000) La ética de la Liberación, Editorial Nordan-Comunidad, Montevideo.
- Román, Marcela (2013), Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto, REICE Educación, vol. 11, núm. 2, pp. 33-59. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España
- Sapir, Edward (1954), El lenguaje. México. FCE.
- SAHLBERG, Pasi (2015) Finish Lesson What can the world learn from educational change in Finland?. Editorial Teachers College, Columbia University, New York.
- Sahlberg, Pasi (2015) Finish Lesson What can the world learn from educational change in Finland?. Editorial Teachers College, Columbia University, New York.
- Žizek, S. (2009), El acoso de las fantasías. México, Siglo XXI.

Anexo

PROTOCOLO PARA ACREDITACIÓN DE CURSOS y/o ACTIVIDADES DE FORMACIÓN²¹

El presente protocolo surge de la necesidad de asignar créditos a diferentes propuestas de seminarios, cursos, certificaciones, especialidades, perfeccionamiento, diplomas y demás actividades formativas que llegan al Consejo de Formación en Educación, en el marco del desarrollo profesional docente.

La creditización permite la certificación de aprendizajes a ser contemplados en trayectos formativos abiertos y flexibles tal como lo exige la educación actual.

A continuación, se exponen los requisitos y criterios definidos por el Consejo de Formación en Educación para dichos espacios formativos de instituciones públicas, privadas y organismos internacionales.

Capítulo I - Características y requisitos de las instituciones oferentes de las actividades formativas a acreditar

Artículo 1. La institución debe contar con el reconocimiento como entidad formativa expedida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) o por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Artículo 2. La tramitación ante el CFE deberá contener la siguiente información acerca de la institución: naturaleza jurídica, características académicas y financieras, composición y perfiles de los órganos de dirección e información básica sobre localización e infraestructura. La información mencionada deberá ser acreditada en forma fehaciente, ya sea en original, copia auténtica o certificado notarial cuando correspondiere.

Capítulo II - Presentación del curso o actividad formativa para el cual se solicita la adjudicación de créditos

La misma debe componerse de: a) fundamentación y objetivos b) contenidos c) modo de evaluación d) destinatarios y requisitos e) carga horaria f) cantidad de créditos propuesta g) certificación que se otorga h) breve currículum de docentes a cargo (autodata) i) bibliografía básica

Capítulo III - Sobre los créditos académicos

Artículo 3.- Se define el crédito como la unidad de medida del trabajo académico.

²¹Recuperado el 10 de septiembre del 2019 de http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/posgrado_form_permanente/Protocolo_acreditacion2017.pdf

COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO Y POLÍTICAS DE LENGUAS

Lunes 9 de Setiembre de 2019

- Se conforma la Comisión de Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado.
- Se eligen Presidente y Secretarías de la Comisión.

Presidente: Karem Day (Montevideo)

Secretarías: Alexandra Chaves (Canelones)
 Florencia Ligugnana (Montevideo)
 Silvana Ramos (Durazno)

Integrantes:

Leonardo Fernandez (Canelones)	Yanela Almagro (Paysandú)
Yennifer Barreiro (Montevideo)	Ruben Cunha (Paysandú)
Marisa Rodríguez (Cerro Largo)	Carla Olivera (Río Negro)
Viviane De Oliveira (Cerro Largo)	Celia Bidenko (Río Negro)
Gabriela Machin (Colonia)	Luciana Leguizamón (Río Negro)
Andrea Gonzalez (Durazno)	José Luis Techera (Rocha)
Magela Rinaldi (Durazno)	Natalia Jawad (Rocha)
Rosario Rodriguez (Flores)	Lucy Rafael (Tacuarembó)
Susana Pereira (Flores)	Matías Morales (Tacuarembó)
Lucía Soria (Maldonado)	Rodrigo Camejo (Lavalleja)
Andrea Ruiz Díaz (Montevideo)	Claudia Marsicano (Treinta y Tres)
María Magdalena Acuña (Montevideo)	Sandra Rocha (Treinta y Tres)
Ethel Olascuaga (Treinta y Tres)	Claudia Silvera (Treinta y Tres)
Verónica Sfeir (Flores)	Andrés Vartabedian (Canelones)
Elsa Belloy (Paysandú)	Rosario Figuerón (Maldonado)
Magela Rinaldi (Durazno)	Oscar Ostocchi (Colonia)
Oscar Brocco (Tacuarembó)	Marcos Coimbra (Artigas)
Patricia Casadevall (Colonia)	Rosario Figuerón (Maldonado)
Marcela Da Col (Salto)	Martha Zipitría (Maldonado)
Sandra Gadea (Río Negro)	

Una vez conformada la comisión se procede a la lectura de los informes de la Comisión Permanente de Ciclo Básico y Bachillerato y de la Comisión a término de Política de Lenguas.

Además se da lectura a los siguientes documentos:

- Progresiones de aprendizaje.
- “Hacia los Liceos Mandela.”
- “Avances” del informe de Inspección sobre el trabajo en duplas, tríos y cuartetos pedagógicos.

VOTACIÓN - en general del informe Ciclo básico, bachillerato y política de lenguas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	50	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	25,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Formas que no transforman

Introducción

Los documentos abordados por esta comisión se mantienen dentro de la línea de políticas educativas reformistas e inconsultas. Políticas que han sido introducidas de manera paulatina en las instituciones educativas, sin tener en cuenta a los actores institucionales y colectivos docentes.

En este sentido, algunos de ellos vuelven a introducir lineamientos de trabajo en función de competencias y habilidades. Esto se manifiesta, por ejemplo, en el documento “Progresiones del Aprendizaje del dominio lingüístico” de la ANEP.

Una evidencia más de la toma de decisiones arbitrarias por parte de las autoridades de la Educación, que avasalla la autonomía del desconcentrado, es el retorno de los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) a la órbita del CODICEN.

Otro ejemplo de reformas paulatinas en las instituciones educativas es la conformación de duplas, tríos, y cuartetos pedagógicos, en planes para los cuales no fueron pensadas. Lineamientos que las inspecciones regionales alientan, las direcciones liceales aceptan y parte del profesorado ejecuta sin mayores reparos.

El documento de Progresiones apunta, una vez más, a políticas educativas eficientistas, que defienden las trayectorias o tramos educativos sin considerar una educación inclusiva de calidad. Dicho documento reafirma conceptos del Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), que han sido rechazados enfáticamente por la ATD.

Asistimos a un proceso de diseño e implementación de políticas educativas que se ejecutan de forma inconsulta, o lo que es peor, bajo una pseudo consulta a profesionales docentes y equipos de dirección. Estos insumos han sido trabajados sesgadamente y de forma dirigida, luego de una discusión reiterada del Marco Curricular de Referencia Nacional, tema sobre el que las ATD ya se han manifestado en reiteradas ocasiones, rechazándolo.

Si bien los ámbitos de participación se han abierto, y se ha sistematizado el proceso de la oferta educativa, se visibiliza en muchas instituciones (y los colectivos lo han hecho saber) la aún insuficiente propuesta educativa seria. Entendemos que continúa existiendo en diferentes liceos del país una dificultad importante en materia de infraestructura y recursos humanos (alarmante en los órdenes administrativos y de servicio). Las instituciones deben crecer con la intención de universalizar la Educación Secundaria. Esta universalidad deberá sumarse a una coherencia pedagógica que sea motor de igualdad.

Atravesamos un fuerte “ajuste”, que en muchos casos modifica toda una institución educativa al incorporar modalidades focalizadas, en las que la *oferta educativa* se estructura desde la segregación. Estas propuestas son altamente diferenciadas de las propuestas tradicionales, dado que en su mayoría son funcionales y desprovistas de contenidos.

La educación se flexibiliza, cambiando hacia la acreditación como alternativa de evaluación. El objeto a evaluar es la mera concreción de proyectos. Se utilizan propuestas en situaciones o poblaciones para las que no fueron pensadas (ejemplo, la aplicación de Plan 2013 en los turnos diurnos, con estudiantes que no son extraedad).

Como colectivo profesional docente no estamos ajenos a las circunstancias que definen el futuro de la Educación, que se concibe desde la Ley de Educación, los Congresos Nacionales y el MCRN. No desconocemos la intención de concretar (a pesar de las consultas reiteradamente rechazadas) los lineamientos esgrimidos en ellos.²²

Concebimos como un acto de responsabilidad, y es obligación de las autoridades respetar cada una de las ramas de la educación, de la misma forma que su representatividad en los

diferentes órganos competentes. De no cumplir con el carácter preceptivo de la ATD, corremos el riesgo de avalar por omisión procedimientos que violan estos principios y desconocen un proceso de construcción colectiva.

La finalidad manifiesta de las políticas educativas es la de superar la fragmentación, orientar los esfuerzos de todo el sistema educativo hacia una meta común que de coherencia, sistematización y continuidad al proceso de desarrollo de los alumnos. Un currículo que sea relevante y pertinente, adecuándose a las necesidades de la vida, la sociedad y el empleo y significativo que dé prioridad a lo básico e indispensable. Esto supone que no tenga exceso de contenidos.²³

La multiplicidad de las propuestas educativas: sentidos y problemas

Reiteradamente desde la mirada docente, y plasmado conceptualmente en muchas ATD, tanto liceales como nacionales se han criticado los objetivos meramente eficientistas, y el objetivo primario es la mera aprobación de las “trayectorias educativas”, las que incluyen en las propuestas modalidades diferenciadas que priorizan las habilidades y competencias para el mercado:

“Hoy, ¿cómo se hace visible este proceso de privatización? Una de las propuestas que se sigue manejando y que lo visibiliza es la de la flexibilidad curricular, que aparece como una propuesta de adaptar la currícula al medio, en definitiva, se termina desdibujando el principio de igualdad. Porque si queremos lograr una auténtica formación ciudadana, tenemos que ofrecer a los estudiantes una misma base de conocimientos” (ATD Liceal Salinas 2, 2017). Por lo anterior, se vuelve imprescindible abordar algunos puntos que se han tomado en cuenta a la hora de ofrecer planes de forma territorial, supeditando la calidad educativa a la practicidad y obtención de resultados a corto plazo.

Re/pensando los marcos epistemológicos

Ha sido también, tarea de esta comisión, hacer un análisis desde los fundamentos epistemológicos enmarcados en una pedagogía crítica como las que proponen: Gabriela Vázquez Olivera en “*La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina*”.²⁴

Los fines de la educación no son siempre los mismos, están ligados a la sociedad y al sujeto que se quiere formar, en los variados escenarios, las expectativas que le asignan a la educación se expresan en las diferentes políticas educativas impulsadas por el Estado, para orientar las prácticas en contextos específicos.

Las reformas educativas son los mecanismos privilegiados para buscar la adecuación de los sistemas escolares vinculados con lo que la sociedad necesita de la educación.

²² Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*, Washington, D.C., Banco Mundial, 1996, p. 27.

²³ Fuente Cepal 2010-2015.

²⁴ Vázquez Olivera, Gabriela (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Revista de Estudios Latinoamericanos. Formato digital

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&nrm=iso

Coincidimos con la autora que, el control social como mecanismo de intervención, puesto en marcha por los grupos de poder para realizar un orden social determinado incluye tanto controles internos (socialización primaria) como externos (aplicación de sanciones).

La mejor manera de entender la reforma es considerarla parte del proceso de regulación social, implica prácticas de gobierno, que producen valores sociales y relaciones de poder.

En el caso de América Latina, el Estado se constituyó tempranamente como un estado ausente, donde la educación era un derecho social. A lo largo del siglo XX se impulsaron diferentes reformas a los sistemas escolares, correspondientes a los modelos de organización económica, política y social, sin embargo, ninguna de ellas transformó la centralidad del Estado en la tarea educativa.

Al llegar el siglo XXI se inició un proceso en donde el modelo que se postula consiste en la superioridad del mercado y de los intereses individuales en todos los ámbitos de la vida social. En lo que refiere a la educación, las reformas han significado modificaciones tanto en la organización, gestión y financiamiento de los sistemas, como en los procesos pedagógicos y en los contenidos curriculares, pero lejos de configurar un proyecto propiamente educativo, emergen como nuevas herramientas de regulación para ser congruentes con el actual modelo hegemónico.

En este sentido significan profundas rupturas con los modelos que venían configurando los sistemas de educación pública e implican la instauración de nuevas pautas de control social. Estas reformas van en sintonía con una nueva temporalidad que está asociada con cambios a niveles productivos mundiales, vinculados a la deslocalización y jerarquización de espacios y poblaciones.

Desde el enfoque de estas pedagogías, los sistemas escolares se redireccionan hacia la instrucción, es decir, la capacitación de ciertos saberes puntuales que tienen una aplicación específica inmediata y no en el sentido del carácter formador de la educación. Desde la concepción económica de Hayek, la adquisición de múltiples conocimientos no garantiza la mejora sustancial de la sociedad, por lo tanto, el Estado sólo debe enfocarse en la inversión de saberes básicos para amplios sectores de la ciudadanía.

De esta manera, el modelo neoliberal restringe y recorta la responsabilidad estatal, desconociendo así la función docente. Las escuelas dejan de ser espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de saberes públicos. Esto se articula con un cambio en la formación de ciudadanía, donde ya no se construirá un ciudadano en clave de participación política y cívica, sino una ciudadanía que se asociará al consumo. Se es ciudadano en la medida que se participa en el mercado como tarea central de la actividad educativa, quedando excluida de los objetivos de una educación emancipadora.

Es en 1995 cuando el Banco Mundial define las Prioridades y Estrategias para la Educación estableciendo que en los países en vías de desarrollo, la educación debe ser concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos. "Desde el liberalismo clásico se categoriza al sujeto como *homo economicus*, mientras que, en el neoliberalismo se lo concibe como un individuo manipulable creado por el Estado y estimulado a estar perpetuamente dando respuesta."²⁵

En esta nueva realidad, mediada por el modelo económico capitalista-transnacional-corporativo, surge una nueva vinculación basada en criterios de consumidores (padres y estudiantes) y productores (profesores y equipo de dirección), donde en esta lógica se produce, al decir Michael W. Apple *esa extraña combinación de individualismo*

²⁵ Ibid

*marquetizado y control a través de la evaluación pública comparativa realizada de manera constante*²⁶.

Ahora bien, estas propuestas pedagógicas que se impulsan se centran en las pruebas estandarizadas, las que cercenan la posibilidad del desarrollo integral del ciudadano y de las comunidades. Éstas fortalecen la competencia individual y la naturalización del mérito, que permite la clasificación y jerarquización de los estudiantes, profesores y centros liceales.

Denunciamos que estas propuestas pedagógicas impuestas, pensadas por expertos, nos dirigen, hacia un vaciamiento ideológico alarmante, ocultando por un lado, el acceso a contenidos problematizadores de cada disciplina, que permiten la construcción de un sujeto autónomo, y al mismo tiempo produciendo una mayor desigualdad en aquellos sectores sociales más vulnerables, intentando negar la posibilidad de proyectarse como un sujeto libre²⁷.

Lo que se viene produciendo es una fuerte segmentación de los sistemas escolares y una profunda diferenciación social, donde se retroalimentan. Así, identificamos sistemas educativos divididos en sociedades divididas, adquiriendo una fisonomía de la estructura escolar, que se expande, condicionando las oportunidades y distribuyendo bienes simbólicos de una forma tan desigual, como se distribuyen los bienes económicos. Esta realidad, es especialmente visible en el espacio latinoamericano, donde históricamente existieron y existen sociedades extremadamente desiguales, y Uruguay no es ajeno a ello.

Nuestro derecho a la educación debería volver los conocimientos un bien de todos. Sin embargo, el sistema escolar partido y dividido, lejos de democratizar su acceso, conduce a los sujetos por los circuitos que mejor se adaptan a las marcas o estigmas, que dimensionan los derechos y oportunidades.

Todos tienen el mismo derecho a la educación, pero no todos tienen el mismo acceso a la educación y a la escuela, por lo que los resultados de los procesos de escolarización son tan desiguales como las condiciones de vida de los grupos, clases, estamentos o castas que componen la sociedad o, en términos más precisos, el mercado.

Uno de los elementos que nos preocupa es que estas nuevas modalidades abarcan una extensión del tiempo de permanencia en las instituciones, sin percibir trascendencia desde el punto de vista pedagógico, ni mejora en los aprendizajes.

Otra advertencia que queremos destacar es el desconocimiento de los docentes a la hora de elegir las nuevas modalidades, priorizando el aumento de la oferta educativa en el centro sin un análisis pedagógico profundo. Cada vez es más evidente la intención de insertar a Uruguay en proyectos internacionales promovidos por organismos económicos (BID, Banco Mundial y CEPAL).

Ideas sobre la conversión de los derechos sociales en servicios

Existe una fuerte presión mercantilizadora, que conforma una tendencia regional, de privatizar los derechos sociales como la educación, en servicios que pueden ser vendidos y que son promocionados como oportunidades para los que pueden acceder.

La educación viene sufriendo esta presión y en Uruguay se manifiesta como una nueva forma de responder a los cambios socio-económicos.

²⁶ M. W., Apple, *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores, 2012, p. 95.

²⁷ M. Friedman y R. Friedman, *Libertad de elegir*, trad. de Carlos Rocha, Barcelona, Orbis, 1983, p. 22.

En este sentido, ya se expresaba en el 2009: "... Los acuerdos de libre comercio, por la manera como se intenta implantarlos y también por estas nuevas formas de conducción privada que traen consigo, plantean una abierta contradicción con las nociones más elementales de democracia y participación dentro y fuera del ámbito escolar. Por la manera como son negociados y acordados, estos tratados refuerzan de manera importante la práctica de que las grandes decisiones que afectan el destino de las sociedades – como en economía y educación- ya no deben estar sujetas a mandatos colectivos." (Aboites. 2009:69)

Desde el estado actual del capitalismo-corporativo-transnacional se impulsa el desarrollo de un bachillerato genérico, donde el acceso a los saberes es limitado y con escasa significación social, así como la ausencia de la criticidad social, lo que nos lleva a una realidad donde tener méritos es la clave para acceder a las mejores oportunidades. En esta línea, expresa ABOITES (2009) que se produce un enfrentamiento entre la idea de educación y lo que los estudiantes tienen que conocer en profundidad, como por ejemplo, la historia de las comunidades, regiones y países, o la preparación adecuada en ciencia y tecnología para su aplicación en el conocimiento, re-configurándose el viejo dilema entre la escuela como formadora de sujetos o como centro de capacitación para el trabajo.

Los Juegos del Lenguaje

Reafirmamos que el aspecto lúdico que se prioriza sobre el aprendizaje está basado (como dice la propuesta 2016 en su bibliografía) en la llamada "pedagogía del ocio". Preocupa que se esté utilizando este marco teórico para sostener cambios significativos en la currícula. Desde estas nuevas pedagogías se hace referencia a categorías y autores, manipulando los significados y sentidos reales, y dejando en evidencia los intereses de los organismos internacionales y del propio sistema capitalista. En esta línea se toman los aportes de pensadores e intelectuales críticos para apoyar estas propuestas que nos imponen.

Desde esta realidad hiper-complejizada, entendemos que la alternativa posible es la de construir un sujeto pensante, crítico, reflexivo y autónomo y no un mero individuo que solamente se capacita desde las competencias, para implementar y sostener una racionalidad instrumental acorde a las reglas del mercado.

A diferencia de lo que plantean los documentos oficiales, que lo conciben y lo denominan como un *ciudadano del mundo*, que debe recorrer un trayecto estipulado, que en nombre de la multiculturalidad se insiste en la singularidad del individuo, haciendo un uso reiterativo de juegos en el lenguaje y significados semánticos, afirmando desde un en sí, un único sujeto que se constituye funcional al sistema económico y social hegemónico.

De esta forma se prescinde de las consultas a los colectivos docentes, negando la soberanía de los espacios pedagógicos existentes para la elaboración de las políticas educativas. Asimismo, también se constata la tergiversación de los espacios conquistados en las coordinaciones liceales, utilizándolos para avalar las decisiones de las autoridades, con mecanismos poco claros y poco representativos.

Sobre Progresiones de aprendizajes

Los Documentos de progresiones de aprendizaje se dividen entre dos tipos de dominios, el lingüístico discursivo y el dominio matemático, desde esta propuesta nos preguntamos ¿bajo qué criterios se seleccionan? ¿Acaso el lenguaje matemático no es un tipo de discurso lingüístico?

Consideramos que los objetivos de dichas divisiones podrían estar vinculados, aunque esto mismo sea intencionalmente negado, con los mecanismos de evaluación. La evaluación estandarizada, donde no importan los contenidos sino las competencias, es herramienta para medir los resultados que son necesarios para reafirmar estos sistemas de dominio, entendidas como progresiones de aprendizaje de la especificidad de cada dominio.

Por último, el documento borrador de progresiones de aprendizaje que divide por tramos, evita la concepción de gradualidad, tanto a nivel de Primaria como de Secundaria, poniendo bajo sospecha la anulación de la tan cuestionada repetición.

En suma, en esta primera parte del informe consideramos necesario retomar algunos aportes realizados por la Teoría Crítica y la Pedagogía Crítica Latinoamericana. Este encuadre epistemológico, nos obliga a replantearnos algunos temas fundamentales, como por ejemplo el tipo de sociedad en la que nos proyectamos al futuro, y por lo tanto qué características debería de tener la educación que la posibilite. Como plantea Gentili: *“Un sistema escolar que asume como ejes del proceso educativo el individualismo, la competencia, la medición- jerarquización, la estandarización y la sumisión de todos los actores del proceso educativo, no puede ser, en ningún sentido, una educación de calidad.”* (p. 121).

Otra cuestión fundamental que obliga a replantearse es el rol que tienen que desempeñar los profesores en su vínculo y participación en la teoría de la escolarización. Esto se traduce inevitablemente en la acción diaria y comprometida de sus prácticas educativas, sobre las que tiene que tomar partido, y como agrega Dardo Enrique Sardá, imperiosamente tiene que explicitar sus intenciones, las que identificamos como políticas. De esta forma, los profesores se transforman en luchadores por una vida cualitativamente mejor para todos, mediante la construcción de una sociedad basada en relaciones no explotadoras y en la justicia social, superándose la desigualdad y la exclusión, y al mismo tiempo, reivindicando y dignificando la labor docente.

VOTACIÓN. punto 1, reformas que no transforman

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	53	0	1	Afirmativo
Colegio Departamental	196	0	15,4	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Breve análisis del documento creado por el CES “Hacia los Liceos Mandela”

El documento elaborado por el CES sobre Liceos Mandela, desarrolla una propuesta de creación de liceos para alumnos en situación de discapacidad, con el propósito de cumplir con lo planteado por la Ley General de la Educación N°18.437 y la Constitución de la República.

Realizando la lectura del texto, consideramos importante señalar la diferencia entre lo postulado teóricamente y la propuesta concreta. Planteamos que, no se trata de la construcción de liceos e instituciones inclusivas nuevas, sino de una adaptación de algunos espacios en las instituciones liceales, que ya están en funcionamiento. Esto se complementa con la utilización de metodología para atender a estudiantes con diversas discapacidades mentales y físicas.

Los liceos seleccionados tienen en su población estudiantes en situación de discapacidad. En ese aspecto, es importante señalar que la ATD históricamente ha realizado postulados sobre inclusión e integración. “No siempre se explicita qué mundo, qué sociedad, qué universo de sentido es aquel en el que se pretende incluir, a cualquier costo, a los estudiantes. ¿Se trata de incluirlos en la clase de los explotables? ¿O de los auto-explotados en aras del consumo? ¿O se trata, meramente, de incluir en espacios de acumulación asistencialista? Frente a esta complicada superposición de programas que se diseñan e implementan en torno a la inclusión, los profesores proponemos la integración” “Se trata de generar las condiciones de posibilidad para la construcción de un sujeto que pueda tomar decisiones sobre sus modos personales de participación en la sociedad, en la cultura, en la civilización.”²⁸

En el mencionado documento se describe que el diseño del liceo inclusivo, se construye en diferentes etapas. Se enuncian claramente dos momentos del proceso, por un lado, la aproximación de la red de Escuelas Mandela a nivel territorial a los liceos que cumplirían con condiciones para su incorporación. Esta etapa ya estaría en proceso.

Por otro, el documento presentado por el CES afirma que UNICEF es quien “*aportaría recursos materiales y humanos, así como talleres de padres y cupos para un curso...* que no se especifica.”²⁹ Esta participación de UNICEF, no aparece seriamente justificada, y puede incluso pecar de ingenua. Sin embargo, entendemos que se evidencia una constante injerencia por parte de organismos y organizaciones internacionales en un ámbito esencialmente público-estatal, como es el caso del educativo. Se comprueba en los hechos dos problemas: por un lado, el corrimiento del propio Estado en relación al cumplimiento de ciertas funciones, al compartir la responsabilidad con instituciones no públicas y extranjeras. Y por otro, se profundiza en la segmentación de la educación de estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. La ideología neoliberal que subyace a la propuesta, muestra a su vez, un repliegue del Estado en la inversión e implementación de políticas integradoras.

“Aula ampliada”

Se plantea en el documento el concepto de aula ampliada, que integra al tiempo áulico presencial [1] un tiempo virtual, entre otros aspectos.

“Los estudiantes en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje se integrarán en el aula común, pero no necesariamente durante todo el tiempo (...). Esto significa o bien que no cursen en esta aula todas las materias o bien que las cursen pero no durante toda la carga horaria asignada. Para trabajar bajo este formato el aula común debe tener un número reducido de estudiantes.”³⁰

Esta propuesta compensatoria se relaciona con la idea de “*una trayectoria singularizable*”, es decir que, se refiere a la construcción de un proceso personal de forma individualizada. Es importante destacar que esta expresión se enmarca en la concepción de la educación a través de progresiones que emana del documento MCRN.

En este sentido está relacionado a un contexto discursivo que trasciende el ocuparse del estudiante con discapacidad, admite y construye nuevos significados a propósito de este lenguaje.

²⁸ Asamblea Técnica Docente Nacional Ordinaria, Brio Solis, 22 de Febrero 2015:59

²⁹ Documento CES, [Hacia los Liceos Mandela](#),

http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/162740/mod_resource/content/1/Documento_Liceos_Mandela.pdf p. 7

³⁰ Ibid

Cabe destacar que los equipos de acompañamiento que se integren en las aulas, deben ser idóneos, de acuerdo a las particularidades de los estudiantes que se quiere incorporar al proceso educativo, atendiendo la especificidad de sus dificultades. Es necesario que este aspecto se aborde con seriedad y el respeto que merece, en la medida que se trata de asegurar un derecho que se establece en la Constitución y en la ley General de Educación n°18.437.

Otro aspecto importante de señalar es que, según esta propuesta, *los estudiantes en situación de dificultades de aprendizaje, se integrarán en el aula común pero, no necesariamente durante todo el tiempo...* Este enunciado nos genera algunas interrogantes:

A partir de esta lógica, ¿la integración de estos estudiantes responde a las necesidades reales que tienen como sujetos o responde a los requerimientos del mercado y de las empresas, las que demandan mayor cantidad de consumidores para sostener el sistema?

La incorporación de estos estudiantes al proceso educativo, ¿no irá en sintonía con la necesidad que tiene el país en mejorar los niveles de egresos a nivel liceal, para poder ser tenidos en cuenta por parte de las inversiones extranjeras?

Retomando con la denominación *aula ampliada*, ella se explica porque parte del conocimiento se puede construir a través de una plataforma, la que permite, desde el enfoque del documento, el desarrollo de un adecuado acompañamiento pedagógico del estudiante de manera exhaustiva. Esto nos habilita a preguntarnos: la presencialidad ¿dónde queda? ¿Qué lugar ocupa el enriquecimiento que permite el contacto diario con el otro? Es imprescindible señalar que el vínculo personal entre docentes y estudiante es esencial en el proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje. El conocimiento es una relación. En este sentido, el trabajo en plataforma debe considerarse como un instrumento muy importante pero de ningún modo sustituyente de las instancias presenciales. A este respecto, es necesario que en las instituciones estén cubiertas las condiciones básicas de accesibilidad que aseguren la integración y permanencia del estudiante, para que pueda compartir más tiempo con sus pares y donde el vínculo no esté mediatizado a través de lo virtual.

Nada nos asegura que el estudiante en situación de discapacidad ingrese a un espacio virtual de aprendizaje y realice las actividades tal como plantea el documento, sin la presencia de un profesor tutor que monitoree de forma presencial, ayudando, explicando y apoyándolo.

“En formato virtual, se piensa la construcción de los conocimientos que los profesores presenten en los horarios y/o días que los estudiantes no concurren al aula. Se fundamenta que muchos estudiantes en situación de discapacidad o afectados por otras dificultades no sostienen horarios extensos.”

Se considera que estas propuestas educativas deben tener la seriedad que exige un proceso educativo en educación secundaria. No debemos olvidar que los alumnos en estas condiciones también deben estudiar de acuerdo a sus posibilidades y lograr la promoción con esfuerzo y dedicación, apelando así a una verdadera integración y para ello es fundamental la existencia de equipos de profesionales capacitados para el abordaje serio del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, es decir, una educación que realmente sea para todos igual.

VOTACIÓN - del punto 2, breve análisis del documento “Hacia los liceos Mandela”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	51	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	213,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Informe del documento “Avance”, realizado por Inspección de Institutos y Liceos- Coordinación de asignaturas – Grupo de trabajo en duplas, ternas y cuartetos.

El siguiente documento surge a partir de lo trabajado por la Inspección de Institutos y liceos junto a Coordinación de asignaturas y responde a inquietudes relacionadas con la expansión de la modalidad de trabajo en duplas, ternas o cuartetos (así se expresa en el documento oficial). Un documento que no posee una fundamentación teórica.

Se realiza una serie de valoraciones llevadas a cabo por los inspectores de asignatura que se enuncian en un listado:

- Esta modalidad, fue pensada para propuestas concretas (Tiempo Completo y Tiempo Extendido) pero se extendió a otros planes.
- No se prevé tiempo suficiente para planificación y monitoreo del trabajo,
- Se plantea que debe darse una discusión profunda sobre nivel de aprendizaje a alcanzar
- Se reduce el tiempo pedagógico en el aula.
- La implementación conlleva la pérdida de 3 horas semanales de clase.
- Existe conflicto entre los reglamentos de evaluación vigente y la propuesta de trabajo por dupla

Reiteramos que estas observaciones pertenecen a los reclamos históricos que ha realizado ATD sobre la precariedad e improvisación en la implementación y el desarrollo de estas modalidades.

Desde la ATD, denunciarnos la inexistencia de criterios claros y objetivos para la selección de dichas duplas, considerando que los docentes que seleccionan sus horas de trabajo para el año lectivo son informados sobre la conformación de dichas ternas en la mismo momento que ingresan a la Institución educativa, considerando la grilla horaria de cada turno. Por ello nos preguntamos, ¿Cuáles son los criterios pedagógicos que se utilizan para la conformación de éstas ternas entre los profesionales de la educación, la articulación de los horarios?

La ATD se ha expresado sobre la implementación de duplas y entre sus planteos se esboza la arbitrariedad con la que se aplican estas modalidades, sin considerar las implicancias pedagógicas que conllevan.

VOTACIÓN - punto 3, informe del documento titulado “Avance”

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	54	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	215,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Política de Lenguas

En marzo de 2018, a partir de la XXXVIII ATD Nacional (Piriápolis, 19 al 23 de marzo), se creó la Comisión -a término- de Política de Lenguas. La misma estuvo integrada por Patricia Casadevall, Marcos Coimbra, Marcela Da Col, Sandra Gadea y Mabel Mallo, como titulares; y Marta Farías, Lourdes González, Verónica Sfeir, Beatriz Toledo y Martha Zipitría, como suplentes.

Reiterados eran los reclamos laborales, para ese entonces, de muchos compañeros docentes pertenecientes a diferentes Centros de Lenguas Extranjeras (CLE). Además de abordar dicha problemática, y en el marco del inicio del estudio del Programa de Políticas Lingüísticas de la ANEP, el trabajo de la Comisión ha constatado la falta de una política “real” de lenguas en nuestro país: una política de Estado, a mediano y largo plazo, que trascienda los avatares político-partidarios y la mercantilización que ha venido sufriendo nuestro sistema educativo.

Dadas las dimensiones y la complejidad que implica el campo de las lenguas como tal, y del modo y con la variedad en el que se presenta en Educación Secundaria en particular, es importante destacar que la Comisión no ha podido abarcarlo como es debido en el tiempo de funcionamiento del que ha dispuesto. Sin embargo, ello no ha sido óbice para generar una serie de apreciaciones que esta Comisión de ATD toma en consideración.

El Programa de Políticas Lingüísticas (en adelante, PP.LL.), creado a partir del trabajo de la Comisión de Políticas Lingüísticas -surgida por resolución del CODICEN del 18 de diciembre de 2006, y que trabajara hasta noviembre de 2007-, se propuso desde un principio, según sus propias palabras: “(...) *formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras)*”.

Adquiriendo, desde aquel momento, una dimensión preponderante en el desarrollo de la política de lenguas en nuestro sistema educativo, y asumiendo dicha tarea en forma - digamos- avasallante, PP.LL. ha pretendido abarcar aspectos propios del Consejo de Educación Secundaria (CES), desconociendo la autonomía del desconcentrado y buscando imponer determinados lineamientos sin consultar a sus órganos asesores; apartándose para ello, incluso, de la normativa vigente.

En el año 2016, esta Asamblea realizó un informe desfavorable sobre la actuación que le correspondió en el caso del intento de implementación de un nuevo Programa de Inglés para Primer Año de Ciclo Básico (CB), conformando equipos técnicos propios para su diseño y planificación, y obviando la participación y consulta a la ATD. Recordemos 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”.

En 2016, la confección e intento de instrumentación de dicho Programa conllevó una serie de irregularidades por parte de PP.LL. y de la Inspección de Inglés del CES que fueron denunciadas oportunamente. El Informe de la Comisión de Propuestas Educativas y los Anexos 2 y 3 del Libro de la XXXVI ATD Nacional, Piriápolis, setiembre de 2016: Valoraciones de la Mesa Permanente de ATD-CES acerca del «Proyecto “Focus on First” 2016» y Comisión Extraordinaria de ATD-CES “Análisis de propuesta para el Programa de

Inglés de Primer Año de Ciclo Básico”, respectivamente, son meridianamente contundentes en tal sentido.

Dichos anexos dan cuenta de la forma en que PP.LL. y la Inspección de asignatura procedieron en aquella ocasión, retaceando información, dando largas al asunto y permitiendo el acceso al documento mencionado -Programa de Inglés- el día 11 de marzo de 2016, ya con los cursos iniciados y el Programa implementándose.

Programa que, a su vez, incorporaba nueva bibliografía obligatoria; opción editorial - Pearson- que comportaba otra serie de irregularidades y malos manejos detallados en aquel momento. El acceso, finalmente, a la documentación se produjo luego, y gracias a, los ingentes esfuerzos y constantes solicitudes que realizara la Mesa Permanente.

Al día de hoy, nos preocupa sobremanera que aún no se nos haya convocado para expedirnos en torno al Programa de Inglés para Segundo Año de CB, tomando en cuenta que en este 2019, luego de ciertos ajustes, el Programa de Inglés para Primer Año ha sido puesto en vigencia. ¿Volveremos a encontrarnos en 2020 con Salas de asignatura que promuevan la utilización de un Programa que no ha sido objeto de estudio de esta Asamblea? ¿Deberemos expedirnos nuevamente ya con el Programa puesto en funcionamiento o a pocos días de hacerlo? ¿Por qué exponer a los profesores de Inglés a discursos contradictorios en torno a la utilización de un Programa o no por parte de actores institucionales del propio subsistema? ¿Se puede hablar de un abordaje serio y profesional de la temática tomando en cuenta estas omisiones, marchas y contramarchas?

Esta Comisión de ATD se manifiesta claramente en contra de la política de hechos consumados que parece orientar el trabajo de PP.LL. en los últimos años.

En el año y medio transcurrido desde la conformación de la Comisión de Política de Lenguas en la órbita de la ATD, dicha Comisión se ha encontrado con dificultades similares a la hora de procurar el acceso a la información y la obtención de documentos necesarios para su trabajo.

Ejemplo de ello es lo que expresa la Comisión, en su informe previo a la realización de esta ATD, en torno al pasaje de los CLE a la órbita del CODICEN y la creación de los llamados “Polos Lingüísticos”:

En diciembre de 2018, a través de la página oficial del Consejo (sección Noticias), se constata la creación, por parte de CODICEN, de dos Polos Lingüísticos (Liceo 1 Chuy; Liceo 1 Rivera) que estarían funcionando en forma paralela al CLE de esas ciudades. Preocupa que otra vez no se haya consultado a la ATD y que no exista documentación respecto a estos proyectos. Estos documentos deberían estar en las páginas oficiales de la ANEP y del CES.

En virtud de esto surgen algunas interrogantes: en qué consisten, instrumentación, objetivos, cursos, docentes, programas, población a la que están dirigidos y por qué han sido instituidos en ciudades donde funcionan CLE.

Es preciso señalar que se ha vuelto una constante en la presente Administración no dar a conocer en forma clara y transparente las decisiones respecto a las políticas lingüísticas, más precisamente en lo que se refiere a los CLE.

Ejemplo de ello son:

1. La no difusión del Acta N° 26, Resol. 44, Exp. 2018-25-1-006364 del 21 de mayo de 2019, que resuelve la transferencia de los CLE a la órbita del CODICEN. Esta Comisión accedió a esta información recién el 21 de agosto y luego de reiteradas gestiones ante el CES puesto que no se encuentra en el Portal de la ANEP, así como tampoco el informe con diez

propuestas para los CLE en el ámbito de la ANEP, que aparece mencionado en fojas 26 a 30 de la misma. Es importante destacar aquí que los docentes de estos centros al pasar a la órbita del CODICEN perderían el espacio de participación y discusión técnico-pedagógico que tiene la ATD. Este aspecto preocupa sobremanera a los profesionales de la educación que trabajan en los CLE.

2. La falta de respuesta a una solicitud de esta Comisión sobre la “resignificación” de los CLE, la conceptualización de la denominación “polo lingüístico” y las actividades que allí se implementan, que se le hizo al Coordinador de Políticas Lingüísticas; en su lugar, se nos envió una copia de un documento dirigido al presidente del CODICEN sobre: “1- Los CLE a 20 años de sus creación; 2- Su integración a las nuevas modalidades y 3- Si es necesario realizar variantes a la propuesta inicial de los CLE”.

Esta Comisión de ATD Nacional hace suya la preocupación de la Comisión de Política de Lenguas e intenta obtener, una vez más, el documento referido en el Acta N° 26 de CODICEN, Resol. 44, Exp. 2018-25-1-006364 del 21 de mayo de 2019, que aparece como respuesta adjunta “de fs. 3 a 6 de obrados”: “(...) informe respecto de la conceptualización de la denominación “Polo” Lingüístico, así como de la actividad que en dicho marco se lleva adelante (...)”. El mismo se obtiene, vía CODICEN, ya en pleno proceso de trabajo, por lo que su análisis no puede realizarse de la forma adecuada.

Lo mismo sucede con la “propuesta de resignificación de los CLE” -como la designa el Acta-, que CODICEN solicitara al Coordinador Académico de la Dirección de Políticas Lingüísticas, Dr. Aldo Rodríguez, y que aparece mencionada como adjunta en “fs. 26 a 30 de obrados”, y que fuera obtenida en forma paralela al trabajo de la Comisión de Política de Lenguas, de manera no oficial.

En el mismo sentido, tanto el proceso de creación de los denominados “Polos Lingüísticos”, como el pasaje de los CLE a la órbita del CODICEN, presentan algunas particularidades que nos llaman poderosamente la atención y demandan nuestra reflexión crítica:

- El CODICEN de la ANEP, a través del Acta N° 72, de fecha 6 de noviembre de 2018, solicita a PP.LL. que eleve un informe -y lo reiteramos- “respecto de la conceptualización de la denominación “Polo” Lingüístico, así como de la actividad que en dicho marco se lleva adelante”. Esto sucede tres meses y medio después de la inauguración, en el liceo N° 1 de Chuy, departamento de Rocha, del primer “Polo Lingüístico” del país (20 de julio de 2018). Nos preguntamos cómo es posible que PP.LL. pueda inaugurar un “centro de interés” -como se define al Polo desde la Dirección de PP.LL.- en el ámbito del CODICEN, sin que éste, su organismo rector, conozca de qué se trata la propuesta. Cuál es el grado de autonomía que posee PP.LL. dentro del Consejo Directivo Central, es algo que no parece ser fácil de explicar.

- El acta N° 26, resolución 44, de CODICEN -ya citada-, resuelve “Encomendar a la Dirección de Políticas Lingüísticas en coordinación con la Dirección Sectorial Económico Financiera, la Gerencia de Administración y el Consejo de Educación Secundaria, llevar a cabo las acciones necesarias para la implementación del proceso de transferencia de la administración de los Centros de Lenguas Extranjeras (...)”. Nos preguntamos la fundamentación del inicio de este “proceso de transferencia” de los CLE a la órbita del CODICEN. ¿El CES interviene en esta decisión? ¿Lo solicita? ¿Qué lo motiva? De no ser así, ¿a qué política institucional del CODICEN responde? La Comisión de Política de Lenguas no pudo hallar respuestas a estas interrogantes. Trasladamos nuestro interés en conocer las razones de dicha “transferencia”.

- Dentro de este proceso, el acta N° 31, resolución 59, expediente 3/4930/2019 del

Consejo de Educación Secundaria, con fecha 8 de julio de 2019, resuelve: “Tomar conocimiento del cambio de radicación de la Dirección del Programa Centros de Lenguas Extranjeras desde la calle Canelones N° 1055, Apto. 903 al inmueble sito en Avda. Agraciada N° 3253, donde funciona la Dirección de Políticas Lingüísticas”; y lo hace basándose en el Oficio que la Dirección del PCLE le remitiera. La misma informaba que, de acuerdo a lo dispuesto por CODICEN (Acta N° 18, Resolución N° 66, Expediente 2019- 25-1-00/852), “(...) se realizó entre los días 21 y 22 del corriente el traslado de las oficinas de la Dirección del Programa (...)”. (Teniendo en cuenta que el Acta N° 31 está fechada el 8 de julio, es difícil entender a qué mes corresponden los días 21 y 22 “del corriente”, que no se especifica. Asumimos, por lo que antecede, que son días del mes de junio). Sabemos que puede resultar un dato menor el que acabamos de mencionar. Sin embargo, hacemos referencia a él como un eslabón más en la larga cadena de la política de hechos consumados que se viene llevando adelante por parte PP.LL. y CODICEN de la ANEP. El CES “toma conocimiento” del cambio de radicación referido cuando este ya se ha producido.

Nos parece pertinente y relevante destacar, pensando en que buena parte del trabajo realizado por la Comisión de Política de Lenguas estuvo condicionado por ello, y en que muchos compañeros confiaron en que su trabajo podría incidir en una reformulación positiva del vínculo CLE-CES, que dicha Comisión siempre consideró a los Centros de Lenguas Extranjeras dentro de la órbita del Consejo de Educación Secundaria, incluso al momento de elaborar las propuestas que aparecen en su informe final (Anexo 1). El hecho de que se los haya “transferido” completamente al ámbito del CODICEN, no invalida en absoluto la labor realizada, los relevamientos efectuados ni las proposiciones elaboradas. Quedará a criterio de PP.LL. y del propio CODICEN considerarlas o no. Sí debemos dejar claramente establecido que esta Comisión considera que los CLE debieron permanecer vinculados al CES en todo momento y que, política de hechos consumados mediante, deberían volver a estar bajo su égida rápidamente.

Nada garantiza que la decisión hubiera sido otra; sin embargo, de haberse convocado a la ATD Nacional en tiempo y forma, y de haber llegado a considerarse esta “transferencia” por parte de las propias ATD liceales, quizá el propio Consejo hubiera contado con nuevos e importantes elementos a tomar en cuenta al momento de verse enfrentado a esta decisión de CODICEN. Nuestra condición de órgano asesor, voz del profesorado nacional y garantía de construcción colectiva, una vez más, no fue asumida como relevante.

VOTACIÓN - punto 4, política de Lenguas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	54	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	215,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Propuestas de la comisión

- 1- Continuar con el funcionamiento de la Comisión Permanente de Ciclo Básico y Bachillerato de 7 miembros con sus respectivos suplentes.
- 2- Transformar la Comisión a término de Política de Lenguas en una comisión permanente que continúe con su trabajo. La misma será de 5 miembros y sus

respectivos suplentes.

3- Solicitar a las ATD liceales que se expidan sobre los documentos: “Hacia los liceos Mandela” y “Progresiones de Aprendizaje” anexados a este informe.

4- Se adjunte el Informe Final de la Comisión –a término- de Política de Lenguas.

VOTACIÓN - punto 5, propuestas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
Colegio Nacional	54	0	0	Afirmativo
Colegio Departamental	215,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

BIBLIOGRAFÍA

➤ Aboites, Hugo (2009); “*Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación*” En: *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Gentili, Pablo; Frigotto, Guadencio; Leher, Roberto; Stubrin, Florencia; Homo Sapiens Ediciones, Santa fé Argentina, 408 p. Disponible en formato digital en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20100611010211/Gentili.pdf>

□ Ces, Informe hacia los liceos Mandela.

http://aulas.ces.edu.uy/pluginfile.php/162740/mod_resource/content/1/Documento_Liceos_Mandela.pdf

➤ Gentili, Pablo. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Revista Iberoamericana de Extraído de Revista Iberoamericana OEI Número 49: <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>ducación, 49, 19-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie490673>.

➤ Sánchez Gómez, N. et. alt. La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux y McLaren Lectura de extracto: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Revista espacios. Año 2018. Volumen 39. Número 10. Formato digital en www.revistaespacios.com.

➤ Vázquez Olivera, Gabriela (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. Revista de Estudios Latinoamericanos. Formato digital http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-85742015000100004&lng=es&nrm=iso

INFORME DE LA COMISIÓN ELECTORAL SOBRE LA ELECCION DE LA MESA PERMANENTE

XXIX ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA DEL CES-CANELONES,
8 al 13 de setiembre

En Canelones, a los doce días del mes de setiembre de 2019, siendo las 21: 30hs. la Comisión Electoral se reúne para realizar el escrutinio. Durante el mismo llegan a la mesa las cartas de las profesoras Mabel Mallo y Edith Silveira que se adjuntan a continuación. Las mismas dan cuenta del retiro de sus candidaturas a la Mesa Permanente por la lista 2. A continuación se adjunta también detalle del escrutinio y de los delegados que resultaron electos.

La Mesa Electoral en pleno, realizadas las sumas correspondientes a las Mesas Receptoras obtiene:

Cargos por Montevideo:

Lista 1 obtiene 201 votos

Lista 2 obtiene 275 votos

Total de votos a listas: 476

Para determinar los cargos de Montevideo se sumaron los votos de las dos listas y eso se dividió entre dos, resultando un total de 238 votos.

Lista 1 obtiene 201 votos, cargos por primer cociente $201/238 = 0,84$

Lista 2 obtiene 275 votos, cargos por primer cociente: $275/238 = 1,16$

Por primer cociente se adjudica: a la lista 2, un cargo y a la lista 1, cero cargo

El segundo cargo se adjudica por segundo cociente: lista 1 resto 201 votos (segundo cociente $201/238=0,84$), lista 2 resto 37 votos (segundo cociente $37/238=0,16$)

Por segundo cociente se adjudica a la lista 1, un cargo por mayor segundo cociente.

Cargos por Montevideo

Lista 1 un cargo por segundo mayor cociente

Lista 2 un cargo por primer cociente

Cargos por el interior

Total de votos a listas 488,8

Lista 1-1 obtiene 197,2 votos

Lista 2-2 obtiene 291,6 votos

Para determinar los cargos por el interior se sumaron los votos de las dos listas, esto se dividió entre 3 (cargos), resultando un total de 162,93 votos.

Lista 1-1: 197,2 votos, cargos por primer cociente $197,2/162,93=1,21$

Lista 2-2: 291,6 votos, cargos por primer cociente $291,6/162,93= 1,78$

Por primer cociente se adjudica a la lista 1-1, un cargo y a la lista 2-2, un cargo

El tercer cargo se adjudica por segundo cociente.

Lista 1-1, resto: 34,27 votos (segundo cociente $34,27/162,93=0,21$)

Lista 2-2, resto: 128,67 votos (segundo cociente $128,67/162,93=0,79$)

Por segundo cociente se adjudica a la lista 2-2 un cargo por mayor segundo cociente.

Cargos del interior:

lista 1-1 un cargo por primer cociente

Lista 2-2 un cargo por primer cociente y un cargo por segundo mayor cociente.

Se registraron además un total de 43,6 votos anulados.

De lo expuesto la mesa electoral expresa que la mesa permanente quedará integrada por los profesores:

TITULAR	PRIMER SUPLENTE	SEGUNDO SUPLENTE
Andrés Galeano	-	-
Shirley Porteiro	Nicolás Machado	Gonzalo Conze
Rooney Teruel	Marcos Coimbra	Monica Maurente
Leonor Berná	Diego Suarez	Ana Caballero
Estela Gramajo	Nelson Gonzalez	Myriam Callejas

Comunica este resultado a la Asamblea, a los delegados y para constancia firman:
Federico Drömer, Carolina Sacco, Jenniffer Barreiro, José Porto, Fabiana Bautista.

Elección de las Comisiones Permanentes para el período 2020-2022

Canelones, 13 de setiembre de 2019

Siendo las 8:50 se reúne la Comisión Electoral para dar inicio a la votación de Comisiones Permanentes de la XXXIX ATD Nacional Ordinaria del CES.

Previa consulta a la Mesa actuante sobre el planillado y la forma de votación, a la hora 9:00 se inicia el acto eleccionario.

Cierra el horario de votación a la hora 11:00 habiendo sufragado un total de 123 delegados.

Saludo de la Consejera electa por los trabajadores Maestra Beatriz Ivaldi

Montevideo 12 de setiembre de 2019.

Asambleas Técnico Docentes.

Mesa Permanente de la Asamblea Nacional de Docentes de Enseñanza Secundaria.

Agradezco la invitación que oportunamente me hicieron llegar con motivo de la realización de la XXXIX Asamblea Nacional Ordinaria.

Desde el Consejo Directivo Central de la ANEP en mi calidad de Consejera Electa por los trabajadores hago llegar mi reconocimiento y un saludo fraternal a todo el colectivo docente reunido en esta instancia de compromiso con la educación pública.

Razones de agenda me impiden asistir al Acto de Clausura.

Reciban un afectuoso saludo

Mtra. María Elizabeth Ivaldi

Consejera

CODICEN

Acto de Clausura de la XXXIX ATD Nacional

Autoridades

Colegas,

Buenos días a todos. Estamos culminando la XXXIX asamblea nacional ordinaria, la primera del período 2019 – 2021, tras varias vicisitudes. En primer lugar, razones presupuestales pusieron en peligro su realización. A pesar de ello, con una jornada de trabajo menos y con los tiempos destinados a la elección de la Mesa Permanente y los delegados a Comisiones Permanentes, se aprobaron todos los documentos trabajados, los que llegarán a los liceos para que el profesorado nacional los conozca y tome postura sobre ellos.

En esta semana de intensa labor, se votó la formación de dos nuevas Comisiones Permanentes, la Comisión de Contexto de Encierro y la de Política de Lenguas, además de la continuidad de las comisiones que ya venían trabajando. Las jornadas no estuvieron exentas de desacuerdos ni de largas discusiones, pero siempre, a pesar de las discrepancias, primó la estima y responsabilidad que todos tenemos para con la educación secundaria.

Un nuevo escenario se presenta a partir de las elecciones nacionales de octubre, algunos candidatos ya plantean cambios significativos en la educación desde su lectura gasto – resultado. Mientras tanto, este colectivo sigue sosteniendo la necesidad de autonomía y co-gobierno para construir una política educativa de Estado sin ataduras a las decisiones de los gobiernos de turno. En la región, Argentina recorta el presupuesto destinado a la educación y Brasil amenaza su laicidad. Tiempos difíciles nos esperan, el profesorado nacional deberá asumir el desafío de defender la educación pública estatal. Por último, damos la bienvenida a los colegas electos para conformar la Mesa Permanente que dará continuidad al trabajo aprobado por esta asamblea y dirigirá a la asamblea nacional en los próximos tres años.

Prof. Marcela Da Col
Mesa Permanente

Anexo

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 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 134 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 reinserirse 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.

Anexo

INFORME DE LA COMISIÓN DE POLÍTICA DE LENGUAS

INTRODUCCIÓN

La Comisión de Políticas de Lenguas de la ATD se avocó al estudio del Programa de Políticas Lingüísticas de la ANEP.

El Programa presenta el siguiente cometido: *“formar ciudadanos plurilingües que puedan, por medio del uso de las lenguas, interactuar en ámbitos sociales, académicos y/o laborales. Para alcanzar la calidad de plurilingües los ciudadanos conocerán una lengua extranjera de comunicación internacional (inglés), una lengua de comunicación regional (portugués) y una tercera lengua extranjera vinculada a sus intereses personales (italiano, francés, alemán u otras”*.²⁰

Para ahondar en nuestro propósito nos centramos en el estudio de los cuatro documentos elaborados por la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública - constituida a partir de la resolución del 18 de diciembre de 2006 y vigente hasta el mes de noviembre de 2007-.

En esos documentos, elaborados en ese período de trabajo, queda claramente manifiesta la necesidad, que tiene nuestro país, de establecer políticas lingüísticas. Las razones que se aducen son las siguientes:

- Para hacer suya una cuestión de justicia histórica con relación al respeto que siempre debió haber hacia comunidades que tienen otras lenguas de origen.

- Para atender a las demandas sociales que exigen nuevos y más complejos usos del lenguaje y que obligan a repensar la cuestión de equidad del acceso a ellas sin exclusiones.

- Por razones pedagógicas, entre las que se destaca el hecho de que una política lingüística que busque la justicia social y la equidad potenciará enormemente el aprendizaje y podrá favorecer una mayor inclusión.

- Para revisar las concepciones del lenguaje que se fueron albergando en la tradición pedagógica y que dan sentido a algunas de sus prácticas adecuadas y justas, pero también a las inadecuadas e injustas.

*- Para poner sobre el tapete cuestiones relativas a la calidad, la continuidad y coherencia de las acciones del sistema educativo, que descansan, se refieren o son atravesadas por lo lingüístico.*²¹

Luego de un año de trabajo donde se realizaron lecturas, encuestas, entrevistas, visitas a diferentes lugares donde se llevaban adelante prácticas piloto y de consultas a las ATD liceales, coincidimos con esa Comisión en que Uruguay debe tener políticas lingüísticas que lleven adelante en forma

²⁰ <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas>

²¹ *Ídem op. Cit.*

sistemática el objetivo de formar ciudadanos plurilingües.

ANTECEDENTES

Presentación de una breve cronología de las diferentes etapas por las que ha transitado nuestro país en relación a las políticas lingüísticas (basada en el documento antes mencionado).

1860- Uruguay no presenta esfuerzos de planificación sistemática en ningún aspecto en cuanto a las políticas lingüísticas. Teniendo en cuenta el “alud” inmigratorio multinacional del que Uruguay se nutrió entre 1860 y 1920 presuponía una sociedad plurilingüe. Sin embargo, no fue ese el resultado.

1877- José Pedro Varela redacta la Ley de Educación Común, la cual es aprobada con modificaciones en el Decreto-Ley “Reglamento de la Instrucción Pública”, por el Gobierno de Latorre. Este Decreto consagraba la educación como laica, gratuita y obligatoria y además establecía el uso del español como “Idioma Nacional” en todas las escuelas del país.

1940- Desde este año en adelante las políticas lingüísticas en el ámbito de la educación se pueden caracterizar en cuatro direcciones:

1. Las relativas a la enseñanza del español en los niveles educativos que fueron progresivamente consolidándose.
2. Las relativas a la enseñanza de las lenguas extranjeras, sobre todo en la Enseñanza Media.
3. Las relativas a la enseñanza en la frontera con Brasil y al reconocimiento pedagógico del bilingüismo fronterizo.
4. Las relativas a las ofertas educativas.

1955- Se forman grupos de investigación de la Universidad de la República acerca de la sociolingüística, planificación lingüística y políticas lingüísticas.

1967- La planificación lingüístico- educativa en la frontera y las prácticas escolares fronterizas no habían sido puestas en consideración aún. Pero en 1967 se discutió por primera vez un plan de reforma. La Profa. Eloísa Etchegoyen de Lorenzo elaboró un proyecto que fue presentado en el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal para ser aplicado en la zona fronteriza.

1970- Investigaciones internacionales tienen en cuenta la realidad uruguaya en cuanto a políticas educativas.

1978- La prensa uruguaya le dedica un importantísimo espacio – el mayor en todo lo que va de la historia - al tema lingüístico fronterizo. El Ministerio de Educación y Cultura lleva a cabo la campaña de “Corrección Idiomática” y se pronunció en cuanto al “problema fronterizo”. Todo esto se produce a raíz del avance del portugués.

1986 - 1989- La Universidad de la República y el Consejo de Enseñanza Primaria en forma conjunta llevan a cabo el proyecto denominado Programa Pedagógico Experimental en Lectura y Escritura de Rivera (PROPELER).

1987- Una Comisión Especial – integrada por diversos actores – y el Consejo de Educación Primaria aprobaron la Propuesta de Implementación de la Educación Bilingüe del Sordo.

1991- Se elimina el PROPELER.

1995 - La formación del Programa Centros de Lenguas Extranjeras (PCLE) nace como respuesta a la decisión del Consejo Directivo Central (CODICEN) de establecer la lengua inglesa como única lengua obligatoria en Ciclo Básico.

1996 - Se crea el PCLE a partir del 7 de marzo (acta N°8 resolución 54 de CODICEN) con el objetivo de ofrecer al estudiante de Ciclo Básico, la posibilidad de acceder al estudio de francés, italiano y/o

portugués en el marco de las tendencias mundiales que pregonan el plurilingüismo.

1999 - Se agrega el idioma alemán a estas opciones.

1999-2001- Se realiza la Maestría en Estudios Fronterizos en Montevideo.

2001- El parlamento aprueba la Ley 17.378 de reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya (LSU) implementándose en el CES y en Primaria.

2001/2002- Se realiza la Diplomatura en Estudios Fronterizos en Rivera por la UDELAR.

2003 – Instauración del Programa de Inmersión Dual Español-Portugués en Escuelas Fronterizas en el ámbito de ANEP.

-Con el Plan Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) aparece el Bachillerato de Lenguas, que promueve la enseñanza del Portugués, orientada a un *“usuario de esa lengua extranjera en el ámbito de turismo”*, del Francés con el objetivo de *“desarrollar las habilidades lingüísticas en un marco del saber ser y saber hacer”* y *“acceder a las fuentes de información”* y del Italiano.²²

2006 - En febrero, se transfiere el PCLE al Consejo de Educación Secundaria (CES).

- Constitución de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (Resolución del CODICEN de 18 de diciembre de 2006). Esta Comisión trabajó hasta noviembre de 2007. En ese lapso de tiempo produjo cuatro documentos: Marco Orgánico de Referencia de las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública, Propuesta de Reestructura de los Componentes Curriculares y Extracurriculares del Dominio Lingüístico de los tres Subsistemas, Recomendaciones referidas a la Formación Docente para el Dominio Lingüístico y Aspectos Complementarios.

2007 - En febrero, en la II Asamblea Nacional Ordinaria del V período ejercicio 2006-2009, la ATD toma la decisión de enviar una delegada, Profa. Julia Darino, quien intervendrá en la redacción de un documento que institucionalice el PCLE. Esta delegada integraría una

Comisión de trabajo (formada por miembros de todos los desconcentrados) que trataría de manera amplia y profunda el dominio lingüístico de cada individuo y su vinculación con la educación formal e informal.

Es pertinente agregar que en dicha ATD Nacional se solicitó la conformación de una subcomisión de trabajo sobre políticas de lenguas integrada por cinco miembros representantes de lengua materna y lenguas extranjeras. La misma debería mantener constantes consultas con referentes nacionales e internacionales. La votación al respecto salió negativa.

2011 – Se implementa, en algunos CLE, un curso de profundización para aquellos estudiantes que deseen hacerlo.

2012 - Diseño de una propuesta para universalizar la enseñanza de inglés. El proyecto, cuyo enfoque principal es el estudiante de la Educación Pública, es transversal a todos los subsistemas. Para concretar este propósito se vuelve imprescindible referir a los antecedentes de la propuesta plasmada en el Documento Ampliación de la enseñanza de lenguas extranjeras: Propuesta Integral para la Educación Pública. Dicho informe fue elaborado por una comisión de técnicos designada a tales efectos y a pedido del CODICEN (acta N° 13 de la Resolución 11 del Expediente 1-1133/2012).

- Se extiende la oferta educativa de los CLE a los estudiantes de Formación Profesional del CETP (Circular 3096/12).

2018 - En marzo, a raíz de los reiterados planteos realizados por compañeros docentes de diferentes CLE, vinculados más que nada a cuestiones laborales, se crea la Comisión a término de Políticas de Lengua (XXXVIII ATD NCAL, Maldonado, marzo 2018). Esta comisión se aboca al estudio de este tema. La integran como titulares Patricia Casadevall, Marcos Coimbra, Marcela Da Col, Sandra Gadea

²² Ídem *op. cit.*

y Mabel Mallo; como suplentes Marta Farias, Lourdes González, Verónica Sfeir, Beatriz Toledo y Martha Zipitría.

LEGISLACIÓN URUGUAYA AL RESPECTO

El artículo 1° de la Ley General de Educación, Ley N° 18.437, declara a la Educación como derecho humano fundamental y al Estado como garante y promotor de una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

En el capítulo III de la misma ley, en cuanto a los fines de la Política Educativa Nacional, el artículo 13, en sus incisos A, B y D, refiere a “promover (...) la integración regional e internacional y la convivencia pacífica”; para que “todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial” y “propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad...”

El artículo 40, de la citada ley, en su apartado *La Educación Lingüística* afirma que la misma “tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.”

Estos artículos explicitan claramente la postura del Estado respecto al reconocimiento de la diversidad lingüística y su inclusión en la Educación formal. Ésta será tarea del Sistema Educativo Público.

PROGRAMA CENTROS DE LENGUA (PCLE)

La Circular N°3127 del 6/12/12 del CES aprueba e institucionaliza el PCLE, presentado por su directora Profa. Anamaría Moreno.

Esta Comisión leyó y estudió esta propuesta donde se detalla claramente el organigrama, contenidos, fundamentos y reglamentación de evaluación y pasaje de grado de sus cursos. Este documento es el que respalda el accionar del PCLE en la actualidad.

Al comenzar el trabajo de esta Comisión, el PCLE estaba bajo la supervisión de la Inspección de Inglés que cambió su designación por Inspección de Inglés y Lenguas Extranjeras.

De la búsqueda de información y entrevistas realizadas para tener una visión más amplia del programa surge este punteo:

1. El PCLE tiene una trayectoria funcional de larga data y con buenos resultados (de acuerdo a lo expresado por su directora y sus coordinadores en la encuesta)
2. Es un programa extracurricular y voluntario.
3. Se rige por el marco común de referencia europeo en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras.
4. Cuenta con 24 Centros en la actualidad, todos funcionando y que cubren casi la totalidad del país.

Se realizó una encuesta, enviada por correo electrónico a todos los CLE (algunas fueron resueltas por vía telefónica) que aportó diferentes datos, sistematizados y entregados para su análisis y discusión en la 2da. ATD liceal del 2/10/18 la cual brindó sugerencias y propuestas que se detallan a continuación:

1. El CES debería asumir como política regular la difusión de las propuestas educativas de los CLE (mensajes de ANTEL, anuncios publicitarios, folletería).
2. Dar mayor visibilidad al PCLE a través de su incorporación a la Plataforma GURÍ, a modo de preinscripción y/o ingresarlo en la boleta de inscripción.

3. Resolver las situaciones de coincidencia horaria entre sus clases y las actividades curriculares a contraturno de los centros educativos de Ed. Media (ej. Ed. Física o talleres en los Liceos de Tiempo Completo o Tiempo Extendido).
4. Mejorar la conectividad en los CLE.
5. Crear una plataforma que incorpore materiales y propuestas de lenguas extranjeras.
6. Incorporar dispositivos tecnológicos a las aulas (computadoras, televisiones de última generación, entre otros)
7. Proveer de boletos a los estudiantes dado que el transporte es una dificultad exógena que interfiere con la asistencia regular de los estudiantes a los centros.
8. Incluir a los CLE en la currícula, atendiendo las necesidades de los estudiantes.
9. Universalizar la propuesta a bachilleratos y estudiantes de turno nocturno, además de llevar la propuesta a centros rurales.
10. Rever la actual asignación de horas de coordinación y equipararla a la asignación de horas de coordinación para Plan 2006 (Pautas para actos de asignación designación 2019 – II.3.f).

Asimismo, la ATD liceal realizada el 11 de junio de 2019, ratificó muchas de las sugerencias y propuestas mencionadas anteriormente y agregó:

- Cada liceo debe tener la posibilidad de implementar el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, es decir, extender la modalidad de PCLE para brindar mayor acceso a la enseñanza de las mismas.

- De igual forma, algunos de los centros expresaron su profunda preocupación ante el inminente regreso a la órbita de CODICEN.

PROPUESTAS DE LA COMISIÓN (A TÉRMINO) DE POLÍTICAS DE LENGUAS

Esta Comisión acuerda con los planteos de los compañeros docentes, en general. Respecto al punto 8 no está de acuerdo pues los CLE deberían mantener su carácter opcional y extracurricular ampliando su propuesta de manera que contemple los intereses lingüísticos de todos los estudiantes de Educación Media.

- Propone, además, la sustitución de la Inspección de Inglés y segundas lenguas por un Departamento de Lenguas Extranjeras y LSU. Allí deberán estar el PCLE y las diferentes Inspecciones (en su defecto, Referentes) de Inglés, Portugués, Italiano, Francés, Alemán y LSU. Este departamento se ocupará del Programa de Políticas Lingüísticas.
- El Consejo de Educación Secundaria deberá contemplar los concursos para efectividad de los docentes de estos centros.
- Propone la creación de una Comisión compuesta por un representante designado por el CES, un representante de la ATD Nacional y el director del PCLE que se encargará de delinear claramente la política de lenguas a llevar adelante respecto a los CLE.

CONSIDERACIONES FINALES

En diciembre de 2018, través de la página oficial del Consejo (sección Noticias), se constata la creación, por parte de CODICEN, de dos Polos Lingüísticos (Liceo 1 Chuy; Liceo 1 Rivera) que estarían funcionando en forma paralela al CLE de esas ciudades.

Preocupa que otra vez no se haya consultado a la ATD y que no exista documentación respecto a estos proyectos. Estos documentos deberían estar en las páginas oficiales de la ANEP y del CES.

En virtud de esto surgen algunas interrogantes: en qué consisten, instrumentación, objetivos, cursos, docentes, programas, población a la que están dirigidos y por qué han sido instituidos en ciudades donde funcionan CLE.

Es preciso señalar, que se ha vuelto una constante en la presente Administración no dar a conocer en forma clara y transparente las decisiones respecto a las políticas lingüísticas, más precisamente en lo que se refiere a los CLE.

Ejemplo de ello son:

- La no difusión del acta N° 26, Resol. 44, Exp. 2018-25-1-006364 del 21 de mayo de 2019, que resuelve la transferencia de los CLE a la órbita de CODICEN. Esta Comisión accedió a esta información recién el 21 de agosto y luego de reiteradas gestiones ante el CES puesto que no se encuentra en el Portal de la ANEP así como tampoco el *informe con diez propuestas para los CLE en el ámbito de la ANEP, que aparecen mencionadas en fojas 26 a 30 de la misma*.

Es importante destacar aquí que los docentes de estos centros al pasar a la órbita del CODICEN perderían el espacio de participación y discusión técnico-pedagógico que tiene la ATD. Este aspecto preocupa sobremanera a los profesionales de la educación que trabajan en los CLE.

- La falta de respuesta a una solicitud de esta Comisión sobre la “*resignificación*” de los CLE, la conceptualización de la denominación “polo lingüístico” y las actividades que allí se implementan, que se le hizo al Coordinador de Políticas Lingüísticas; en su lugar, se nos envió una copia de un documento dirigido al presidente de CODICEN sobre: “1- Los CLE a 20 años de sus creación; 2- Su integración a las nuevas modalidades y 3- Si es necesario realizar variantes a la propuesta inicial de los CLE” (anexo ...)

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública (2006-2007) *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo: ANEP.
- Informe ATD febrero 2007.
- Políticas Lingüísticas – Plan de actividades 2016.
- CIRCULAR No.3127 del 6 de diciembre de 2012.
- RC 13/2/2010, del Consejo de Educación Secundaria Proyecto de Institucionalización del Programa Centros de Lenguas Extranjeras.
- Propuesta de institucionalización del Programa “Centros de Lenguas Extranjeras” .
- Ley General de Educación, N° 18.437.

Anexo

VALORACIONES DE LA MESA PERMANENTE SOBRE EL PLAN 2013

Marzo de 2017

Se han concretado cinco años de implementación del Plan 2013 y paulatinamente se van apreciando sus resultados. El Plan genera motivación en los diversos actores institucionales, promueve condiciones que impulsan un cambio cultural que motiva a la comunidad educativa y esta se hace consciente de sus logros.

El Plan motiva al estudiante al brindarle la oportunidad de obtener metas a corto plazo, aprobar asignaturas semestrales, eximir los módulos de las asignaturas anuales-modulares y aprobar la correlativa anterior mediante la realización de actividades compensatorias.

La población estudiantil que concurre a los liceos que implementan el Plan es muy heterogénea en cuanto a sus intereses y expectativas, problemáticas y niveles socioculturales.

Los mayores porcentajes de abandono estudiantil se dan en primero y en segundo año, las causas son variadas y entre ellas se destacan:

- Motivos de índole laboral – inicio de una actividad laboral, cambios de horarios, cansancio por jornadas prolongadas.
- Falta de continuidad en la asistencia y desmotivación marcada por la historia personal.
- Motivos familiares – cuidado de niños y niñas a cargo, madres solteras, jefas de hogar, traslados de residencia, problemas de salud de familiares, embarazos de riesgo, entre

otros. Como respuesta a la primera dificultad, en 2017 CODICEN aprueba las Salas de Cuidados a propuesta de la ATD del CES, para madres y/o padres con hijas e hijos pequeños que no cuentan con redes familiares que los cuiden mientras concurren a estudiar al liceo.

Este proyecto se lleva adelante mediante un convenio entre CODICEN, MIDES e INAU implementándose en 2017 y en forma piloto, en los liceos de Young N° 1, Canelones N° 2 y Liceo N° 11 de Montevideo.²³³⁴ En este momento el SNIC junto a CODICEN están evaluando extender la experiencia a tres liceos más durante 2018.

Asignaturas anuales-modulares

En relación a las asignaturas anuales-modulares, la posibilidad de aprobar las asignaturas correlativas mediante actividades compensatorias, constituye un beneficio para el estudiante, pues puede aprobar la asignatura sin rendir examen, pero se constata que le genera sobrecarga de tareas y en muchos casos le requiere más tiempo y concentración. Un dato recurrente es que cada vez son menos los estudiantes que optan por rendir examen, constituyendo esta instancia la última opción.

Semestralización

La semestralización fortalece el vínculo estudiante–docente, existe una atención más personalizada dado el ritmo impuesto por el curso, sumado a la mayor carga horaria de las asignaturas. Los estudiantes que tienen asistencia intermitente se ven perjudicados en relación a un curso anual, dado que afecta la continuidad de un curso breve pero intensivo. Si bien la posibilidad de lograr objetivos a corto plazo motiva a los estudiantes a continuar, para otros es sinónimo de metas logradas, lo que en algunos casos provoca la desvinculación educativa.

Una parte de los docentes que trabajan en el Plan valora como positiva la transformación de todas las asignaturas anuales-modulares a asignaturas semestrales, sin embargo la mayoría no acuerda con esta propuesta, esgrimen entre otras razones, la escasez de tiempo pedagógico para que los estudiantes logren madurar los conceptos fundamentales que cada nivel de la asignatura requiere y el tiempo que existe entre un curso de la asignatura y el siguiente.

²³ CODICEN, Res. N° 2, Exp. 2017-25-1-001713

Modalidad semipresencial

Son pocos los estudiantes que optan por la modalidad semipresencial y en los casos que esta ha sido solicitada, se han detectado dificultades para su implementación. Si bien las Horas de Apoyo ayudan, no son todas las asignaturas las que cuentan semanalmente con ellas, y en las que existen resultan insuficientes.

La falta de recursos digitales como una plataforma institucional y la inexistencia de POITE para guiar a los estudiantes, constituyen dificultades que deben solucionarse. A esto se suma que la gran mayoría de los estudiantes no reciben computadoras y no hay disponibles en el liceo para su préstamo.

Horas de Apoyo

El Plan 2013 cuenta con la existencia de las **Horas de Apoyo** y establece la derivación de estudiantes, con asistencia obligatoria, que deben realizar los docentes. En visitas a liceos y salas docentes, la Mesa ha constatado reiteradas veces que estas horas son utilizadas por muchos docentes como Horas Pizarrón, avanzando en el programa. Esta situación preocupa, dado que se desvirtúa la función pedagógica de este espacio.

Las Horas de Apoyo resultan una herramienta útil para los estudiantes con dificultades en la asignatura que cursan, o que se encuentran preparando las actividades compensatorias y para los que no pueden asistir a clases en forma regular y cursan en la modalidad semipresencial.

Se hace necesario trabajar más con los profesores en la concepción de este espacio, y brindarles herramientas para que las actividades sean planificadas, de esta forma los estudiantes no sólo podrán despejar dudas, sino que además reafirmen conceptos, amplíen información, promoviendo aprendizajes futuros.

La XXXVII ATD Nacional del año 2017 se expidió de manera afirmativa en apoyo a los liceos que, a pedido de las salas docentes, soliciten horas de **Apoyo Genérico** al igual que Plan 94 Martha Averbug. Esta posibilidad es desconocida en la mayoría de las salas que se han visitado, y pocas de ellas han discutido su pertinencia.

Frente a la demanda reiterada de los docentes en cuanto a lo escaso de los tiempos en los cursos semestrales para trabajar los contenidos planificados, atender a los estudiantes que pretenden “levantar” el curso correlativo anterior o el primer módulo y aplicar las actividades compensatorias, sumado a la asistencia intermitente de algunos estudiantes y la inexistencia de horas de Tutorías, entendemos que debería promoverse la discusión a la interna de las salas sobre las horas de **Apoyo Genérico** y las estrategias pedagógicas a implementar. Estas horas no deberían limitarse a reforzar los contenidos trabajados en la especificidad de las asignaturas, sino que también pueden constituir un espacio orientado a los estudiantes que presenten dificultades de diversa índole, por ejemplo lecto-escritura y producción de textos, razonamiento lógico-matemático, manejo espacio-temporal, entre otras. Se trata de nivelar a una población estudiantil que llega a los liceos con un acervo cultural muy heterogéneo.

Tendiendo a hacer esta aspiración efectiva, proponemos integrar al RePag de Plan 2013 el siguiente artículo:

Horas de Apoyo Genérico - son horas en las que el/la docente está a disposición de los/las estudiantes de la institución para asesorar, orientar y responder dudas sobre cualquier programa, de cualquier curso de su asignatura. Responderá a las interrogantes que se le presenten en ocasión de la evaluación propia de los cursos y trabajará con aquellos estudiantes que presenten un conjunto de dificultades que requieran una nivelación para lograr aprobar el grado que están cursando.

Necesidad de equipos multidisciplinarios

Lo anterior no inhibe el reclamo que se viene realizando desde el primer año de implementación del Plan y que ha sido una demanda recurrente: la necesidad de contar con equipos multidisciplinarios. La población estudiantil que concurre a estos liceos presenta problemáticas diversas, algunas generan problemas conductuales y vinculares que afectan el clima dentro y fuera del aula. Dentro del alumnado existe diversidad etaria y las realidades sociales en las que se hayan insertos resultan complejas, muchos de ellos tienen problemas familiares, económicos, laborales, hasta incluso de salud o consumo de sustancias, todo marca la necesidad de apoyo a los estudiantes y orientación a los docentes.

Asignaturas y/o actividades optativas

Otra inquietud que se reitera en las salas docentes en relación a las asignaturas optativas, es la necesidad de incrementar la oferta educativa, que no se limite a Educación Física (en los liceos que tengan espacio adecuado para llevarla adelante) e Informática en 3er. año, sino que se implementen talleres del área artística como: teatro, murga, coros, entre otros.

Informática

En todas las salas realizadas ha surgido la siguiente inquietud en relación a la asignatura Informática: los docentes solicitan que sea obligatoria y que al finalizar tercer año se le expida al estudiante un certificado de los cursos realizados. En este sentido la Mesa Permanente planteó la inquietud al CES, quien respondió que se realizaran las consultas al CETP, dado que es el único Consejo habilitado en Educación Media para emitir certificados con validez para el mercado laboral.

Durante 2017, se mantuvieron dos reuniones con Planeamiento Educativo del CETP y dos con Planeamiento Educativo del CES, además hubo un encuentro con el Coordinador de TICs del CES y con la Coordinadora de Informática del CES. En la segunda entrevista con Planeamiento Educativo del CETP, en la cual participó el Insp. de informática del CETP, se nos propuso que los estudiantes rindieran una prueba final en una Escuela de UTU –en el caso de Montevideo sería la de Brazo Oriental–, para de esa forma extenderles la certificación de sus conocimientos de Informática (estos podrán ser operador PC o conocimientos parciales en algún sistema operativo). Al respecto, aún no hemos obtenido respuesta de Planeamiento Educativo del CES.

La propuesta anteriormente expuesta debe ser sometida a consideración de la presente Asamblea Nacional.

Otras consideraciones

- Integrantes de la Mesa Permanente participaron de la Comisión de Educación de Adultos y Jóvenes, que funcionó en la órbita del CES hasta que este dispuso su disolución en el año 2016. En la resolución el CES determina también que la Comisión entregue todo su acervo y experiencia a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, quien se encargaría de ahí en adelante de realizar el seguimiento del Plan 2013 y del Plan 94 Marta Averbug, hasta la fecha desconocemos si existieron acciones desde Planeamiento respecto de esta tarea. Los integrantes de la Mesa Permanente continuamos asesorando a los liceos que se comunican para plantear interrogantes y asistiendo a coordinaciones y salas docentes, así como realizando salas regionales, algunas de estas últimas se han organizado conjuntamente con las inspecciones regionales.
- En muchos aspectos ambos planes han sufrido distorsiones en cuanto a sus fines y población objetivo. Se han implementado en turnos diurnos, con grupos de jóvenes en edades que corresponderían a Ref. 2006, al respecto resulta preocupante que desde distintas inspecciones de Institutos y Liceos se ha enviado el mensaje de que los planes elaborados por los colectivos son planes adecuados para poblaciones vulnerables que requieren un plan diferente, “más fácil”, “más corto”, “el semestralizado”. Esta ha sido la forma de referirse a estos planes y proponerlos como parte de las denominadas “innovaciones educativas”.
- En forma casi unánime todos los docentes en las salas de Plan 2013 a las que hemos asistido expresan falta de involucramiento de las inspecciones de asignatura, la inexistencia de orientación, la necesidad de trabajar con ellas en la creación de programas

adecuados, promoción de estrategias de trabajo con los estudiantes, entre otros aspectos.

- En referencia a la designación de las horas: la decisión del Consejo (producto de un acuerdo bipartito) de no elegir con horario a la vista atenta con lo que establece el Plan 2013 en su Artículo 5: *“Los estudiantes que se inscriban en forma parcial en uno o dos cursos simultáneamente, pueden, con los horarios a la vista, elegir los grupos – asignatura que mejor se adecuen a sus intereses y necesidades (...).”* La misma situación afecta a Plan 94.
- Desde octubre de 2013 la Mesa Permanente y los liceos que a la fecha implementan Plan 2013 están a la espera de una respuesta a todas las inquietudes y preguntas que se le realizaron al CIPA, sobre el manejo del sistema corporativo. Gran parte de las situaciones consultadas en ese momento, aún no han sido resueltas.

Anexo



Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

Bachillerato Virtual

Este bachillerato se estructura de acuerdo con la organización establecida por el Plan 1994 "Martha Averbug" y se cursa en modalidad telemática¹, a través de una plataforma virtual y acotados encuentros presenciales.

Asimismo, está enmarcado en la educación a distancia, que el Plan 94 contempla a través de la modalidad libre asistido. En esta, el acto educativo se lleva a cabo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios, en los que estudiantes y profesores solo se relacionan de manera presencial en un número de ocasiones preestablecidas.

Esto no implica que el docente desaparece, ni diluye su presencia sino que se replantean sus funciones ya que debe orientar los procesos de aprendizaje en su rol de docente-tutor. Al mismo tiempo, el estudiante asume un rol activo y protagónico en su proceso de aprendizaje.

Los fundamentos de este formato no están en la tecnología empleada ni en la cantidad o proporción respectiva de presencia/distancia, sino en los diseños pedagógicos, la metodología de enseñanza, el uso adecuado que se hace de los recursos y la preparación y disposición del profesorado. Por esto, requiere la tecnología necesaria y un equipo educativo sensibilizado, comprometido y formado para esta propuesta.

En este sentido, se concibe a las tecnologías no como producciones culturales aisladas sino como integradas en los contextos sociohistóricos de referencia. Su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento y habilita otros formatos organizacionales de espacio-tiempo, como lo presencial-virtual, lo sincrónico y asincrónico, en nuevos entornos de aprendizaje.

Se entiende por entorno de aprendizaje virtual aquel espacio de formación mediado por la tecnología en el que se favorece el aprendizaje, la interacción y el trabajo colaborativo. Es decir, la plataforma y las tecnologías funcionan como mediadoras del proceso de aprendizaje en el curso diseñado por el docente-tutor.

Tal como se prevé en la Ley de Educación 18.437, en el artículo 36, se

¹ El concepto de telemática refiere a la combinación de la informática y de la tecnología de la comunicación para el envío y la recepción de datos. La noción se asocia a diferentes técnicas, procesos, conocimientos y dispositivos propios de las telecomunicaciones y de la computación.

Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

desarrollarán las propuestas didácticas y recursos tecnológicos específicos así como el sistema de gestión para sostener esta modalidad de trabajo.

Ley de educación. Artículo 36 (De la educación a distancia y semipresencial). La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares; para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales.

Destinatarios

Artículo . Esta modalidad del bachillerato está dirigida a jóvenes y adultos que debido a condicionantes sociofamiliares, laborales y/o de salud, estén impedidos de asistir a clase con la regularidad requerida en los cursos presenciales, pero cuentan con la posibilidad de realizar los cursos a través de la plataforma.

Malla curricular

Artículo . La organización curricular será la del Plan 94.

	2º año de Bachillerato Diversificado			3er año de Bachillerato Diversificado						
	Humanístico	Biología	Científico	Derecho	Economía	Medicina	Ingeniería	Arquitectura	Agronomía	
Asignaturas	Biología	Filosofía	Biología	Dibujo	Contabilidad	Contabilidad	Biología	Filosofía	Dibujo	Biología / Botánica
	Dibujo	Historia	Inglés	Filosofía	Filosofía	Dibujo	Filosofía	Física	Filosofía	Filosofía
	Filosofía	Inglés	Filosofía	Física	Historia	Filosofía	Física	Inglés	Física	Física
	Física	Introducción a la Sociología	Física	Inglés	Inglés	Historia	Inglés	Matemática A	Historia del Arte	Geología
	Historia	Italiano	Dibujo	Matemática A	Introducción al Derecho	Inglés	Introducción al Derecho	Matemática B	Inglés	Inglés
	Inglés	Literatura	Literatura	Matemática B	Italiano	Literatura	Matemática	Matemática C	Literatura	Matemática
	Literatura	Matemática	Matemática	Química	Literatura	Matemática A	Química	Química	Matemática	Química
	Matemática		Química			Matemática B				
	Química									



Creación e implementación de los grupos-asignatura

Artículo . A los efectos se procederá de acuerdo con:

a. A partir del relevamiento en territorio de la población destinataria, el Equipo de Dirección evaluará la viabilidad de implementar el Bachillerato Virtual, atendiendo a las solicitudes y necesidades de los estudiantes y las posibilidades reales del centro educativo.

b. La preinscripción se realiza con el mismo procedimiento que en el caso de la Modalidad Libre Asistido a seguir: se realizará en el liceo por parte de quien el equipo directivo designe oportunamente (adscripción, administración). Se recomienda contar con un adscripto referente de esta propuesta. Se deberá realizar una entrevista con cada aspirante para informarle sobre las características de la modalidad y orientarlo en la inscripción en las asignaturas que sea más conveniente para él. El estudiante podrá preinscribirse en las asignaturas que tenga pendientes. Se le aconsejará que, a los efectos de sostener los cursos de manera adecuada, se inscriba en hasta tres asignaturas en cada cuatrimestre.

c. A nivel de Administración liceal se revisará la documentación del estudiante constatando su habilitación para la preinscripción a los grupos-asignatura que aspira a realizar, con un mínimo de 8 y un máximo de 15 alumnos por grupo.

d. Se completará el formulario de solicitud con los datos requeridos. El Director enviará por "RT" este formulario a la Inspección de Institutos y Liceos.

e. El Inspector de Institutos y Liceos analizará la solicitud y, de avalarla, la remitirá a Dirección de Gestión y Soporte de Enseñanza (DGSE), siguiendo la vía "RT".

f. La DGSE asignará en el Sistema Corporativo el número de horas avaladas por el Inspector correspondiente a los grupos-asignatura autorizados. La carga horaria

para cada grupo-asignatura será de 6 horas semanales en todas las asignaturas, incluyendo clases de consultoría presenciales (optativas para los estudiantes).

g. El período designado al docente será de 18 semanas, a fin de contemplar la instancia de acreditación final.

h. El curso de cada asignatura tendrá un mínimo de 14 semanas y un máximo de 16 semanas.

i. Considerando los periodos de los cursos y el proceso de designación docente, será necesario organizar el año lectivo para el inicio y finalización de cada período de acuerdo con las siguientes fechas:

Primer período: la fecha límite para enviar la solicitud de grupos es el 20 de marzo de cada año. Posteriormente a esta fecha, se realizará el trabajo de los Inspectores y DGSE. En la última semana de marzo se efectuará la elección de horas en Departamento Docente o en cada Comisión departamental de elección-designación (CODED). Los cursos se iniciarán en la primera semana de abril y culminarán, incluyendo las instancias de evaluación, la primera semana de agosto.

Segundo período: la fecha límite para enviar la solicitud de grupos es el 10 de agosto de cada año. Posteriormente a esta fecha, se realizará el trabajo de los Inspectores y DGSE. En la penúltima semana de agosto se efectuará la elección de horas en Departamento Docente o en cada CODED departamental. Los cursos se iniciarán en la última semana de agosto y culminarán, incluyendo las instancias de evaluación, la penúltima semana de diciembre.

Los cambios a este calendario serán autorizados, con informe de Inspección Grado III y IV, exclusivamente por el Consejo de Educación Secundaria. DGSE sólo cargará las horas autorizadas.

j. Una vez cargadas las horas, cada CODED procederá al ofrecimiento de los grupos-asignatura, en la franja horaria en que funcionan con horario a la vista, en actos de elección-designación. La CODED tendrá a la vista el horario de los

ces
Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

encuentros presenciales de los grupos-asignatura de la modalidad bachillerato virtual, previamente enviados desde cada Liceo. Se recomienda enviar los horarios al mismo tiempo que los grupos-asignatura para su publicación con la debida antelación.

Cada grupo-asignatura tendrá 6 unidades horarias semanales (Unidad horaria: 30 minutos). A cada docente se le asignará una carga horaria de 6 horas semanales. Dentro de las 6 horas están incluidas las horas de trabajo presenciales y no presenciales. Los topes de 48 / 50 o 60 horas, en la designación, serán los que se estén ejecutando en las rondas correspondientes en cada CODED. **Ninguna asignatura brindará menos de 3 unidades horarias mensuales presenciales dentro del total de las 6 unidades horarias semanales.**

k. A los efectos del cobro de haberes, rige lo dispuesto en Acta 7, Resolución 27, Expediente 3/2203/16, de fecha 16 de marzo de 2016, por lo cual alcanzará con la designación realizada en el Sistema Corporativo y la posesión remitida vía electrónica por la Administración del Liceo a División Hacienda.

l. Cada liceo implementará el curso de los grupos-asignatura habilitados a partir de la designación y toma de posesión efectiva de los docentes respectivos atendiendo los plazos dispuestos en obrados.

Artículo . Se podrá habilitar el Bachillerato virtual en forma co-existente a las modalidades y cursos presenciales del Plan 94 en un mismo centro.

Artículo . En este formato virtual, para el caso de 2° y 3°, las asignaturas con el mismo contenido programático podrán unificarse en un mismo grupo-asignatura, aunque pertenezcan a diferentes orientaciones u opciones. El criterio a seguir será el que se detalla:

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

Metodología de trabajo

En este formato virtual los estudiantes podrán acceder al curso en su aula virtual, el día y la hora que entiendan más adecuado. De esta forma se optimiza el tiempo dedicado a la formación, habilitando al estudiante a administrar los tiempos destinados al estudio, favoreciendo un ritmo personal de aprendizaje de acuerdo con su estilo y con su

situación personal de vida. El aula virtual estará diseñada por el docente tutor que tendrá en cuenta el tiempo que el estudiante deberá dedicar al estudio, esperando que este dedique al menos una carga horaria semanal de 3 horas por asignatura.

Artículo . Este formato integra:

a) Encuentros presenciales entre el estudiante y el docente-tutor, con una carga presencial obligatoria para el estudiante de 3 horas clase de 30 minutos una vez al mes. Ello permite adaptar el ritmo del aprendizaje, potenciando la personalización de la enseñanza.

b) El diseño de un curso en plataforma y la implementación de actividades, secuencias y/o recursos didácticos en soporte educativo digital y/o plataforma educativa.

Artículo . Se trabajará con los programas vigentes de cada curso, las pautas de las Inspecciones y los acuerdos de Salas docentes.

Artículo. El docente-tutor requerirá acreditar experiencia y formación en educación a distancia y/o comprometerse a realizar un curso de formación en educación a distancia. Se implementarán cursos a tales efectos a nivel regional.

Artículo . El docente-tutor proporcionará al estudiante orientación pedagógica brindando bibliografía, guías didácticas, ejercicios, situaciones problemáticas u otras actividades pertinentes, mediante una frecuente y fluida comunicación a través de la plataforma. De esta forma el estudiante transitará su propio camino de aprendizaje reconociendo dificultades y dudas que planteará en las instancias de consulta, presenciales o a través de la virtualidad. Los docentes y los estudiantes interactuarán a través de la plataforma virtual en actividades y tareas con una frecuencia de al menos una vez por semana.

Evaluación

Artículo . En todos los casos las actividades de evaluación deberán ser coherentes con el tipo de actividades y la metodología desarrolladas en el curso tanto en la plataforma como en las instancias presenciales. Sin perjuicio de otras estrategias que el docente emplee para evaluar el proceso del estudiante, se cumplirán dos instancias evaluativas, a saber:

1) **Acreditación parcial: Primera Prueba Parcial.** Se realizará a la mitad del curso, según calendario fijado institucionalmente, para evitar la superposición. Será de carácter

ces
Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

parcial ya que evalúa lo trabajado en la primera parte del curso.

La modalidad de la prueba será acordada y debidamente comunicada a los estudiantes. En caso de pruebas escritas presenciales, la duración será de 3 unidades horarias.

Los estudiantes que obtengan una calificación de 4 o 5 tendrán derecho a realizar una Prueba Parcial Complementaria. Esta se realizará en un plazo no mayor a diez días calendario. El contenido referirá a aquellos aspectos que resultaron insuficientes en la Primera Prueba Parcial.

2) Acreditación final. Segunda Prueba Parcial o Prueba total. Esta se realizará al culminar los cursos ante un tribunal integrado por tres docentes, uno de los cuales deberá ser, salvo razones fundadas, el docente-tutor del curso. Para el caso de proyectos interdisciplinarios, el tribunal podrá estar conformado por los docentes de las asignaturas participantes del proyecto.

Los docentes, en sala general o por asignatura, establecerán los acuerdos para decidir la modalidad más adecuada al proceso de aprendizaje y su contexto. Podrá ser:

a) Una prueba escrita, con una duración de 3 unidades horarias. El docente-tutor hará la propuesta de evaluación coordinando con las Salas respectivas, de acuerdo con la instrumentación del curso y la actuación del estudiante. En caso de que surjan dudas de la suficiencia de la producción escrita, el tribunal, conforme a los criterios generales de evaluación fijados por las Salas de Asignatura, juzgará como alternativa válida una prueba oral complementaria.

b) Como otra alternativa de evaluación a tener en cuenta por las Salas, y según las características de cada asignatura, se sugiere la presentación de un trabajo escrito o audiovisual y su defensa oral ante el Tribunal. Este trabajo, que puede ser un proyecto interdisciplinario, será elaborado en base a una serie de temas propuestos por los docentes-tutores y en relación a los contenidos programáticos correspondientes.

El tribunal estará conformado por los docentes de las asignaturas participantes del proyecto y se constituirá en la forma de acreditar dichas asignaturas.

Para determinar el carácter parcial o total de la segunda prueba rigen las siguientes



normas:

Eximido:

Eximen la primera parte del curso, por lo que rendirán Segunda Prueba Parcial aquellos estudiantes que cumplan los dos requisitos siguientes:

a) no superen el 30% de inasistencias a las clases presenciales. En virtud de las circunstancias que condicionan la asistencia de estos estudiantes, en caso de que se exceda este porcentaje, se podrá compensar computándose la asistencia a clases de consultoría presenciales. Las **clases de consultoría presenciales** no son de asistencia obligatoria, no obstante se registra quiénes asisten a efectos de que pueden compensar algunas inasistencias a las clases presenciales, si correspondiere.

b) hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, calificación mínima de 6 (seis).

No Eximido:

No eximen la primera parte del curso, por lo que rendirán la Prueba Total aquellos estudiantes que, habiendo cumplido con el requisito de asistencia, no hayan obtenido en la Primera Prueba Parcial o en el Complemento de la Primera Prueba Parcial, una calificación mínima de 6 (seis).

Los periodos de la Acreditación final son:

- Julio / Setiembre / Diciembre / Febrero / Abril

En aquellos casos que la culminación de los cursos no coincida con los periodos anteriormente establecidos, se implementará un periodo inmediato posterior a la culminación. La calidad se mantiene por cinco (5) periodos que se contabilizarán a partir de la fecha de culminación del curso.

El estudiante que habiéndose inscripto no curse, perderá el derecho a cursar en esta modalidad el curso siguiente, de no mediar una justificación de las razones de su abandono.

ces
Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

Orientaciones para la implementación:

En los centros educativos

Los centros educativos necesitan contar con los recursos tecnológicos básicos para el desarrollo de los cursos, medios informáticos, conectividad, entre otros.

Así mismo se deberá asignar a un adscripto del centro a fin de que se constituya en referente para la orientación de los estudiantes.

Es necesario, también, un equipo educativo sensibilizado y formado para orientar y sostener la propuesta de trabajo:

- Que haga un relevamiento de la población destinataria y solicite los grupos
- Que oriente la inscripción
- Que organice el espacio-tiempo para encuentros presenciales
- Que programe las instancias de evaluación para que no se superpongan asignaturas
- Que realice salas docentes de intercambio, acuerdos y construcción colectiva.

Es importante que en el comienzo de la experiencia en cada liceo exista un período de formación para aquellos docentes que elijan por primera vez esta modalidad. Para el primer cuatrimestre se debería designar en diciembre para que el curso se haga en febrero-marzo.

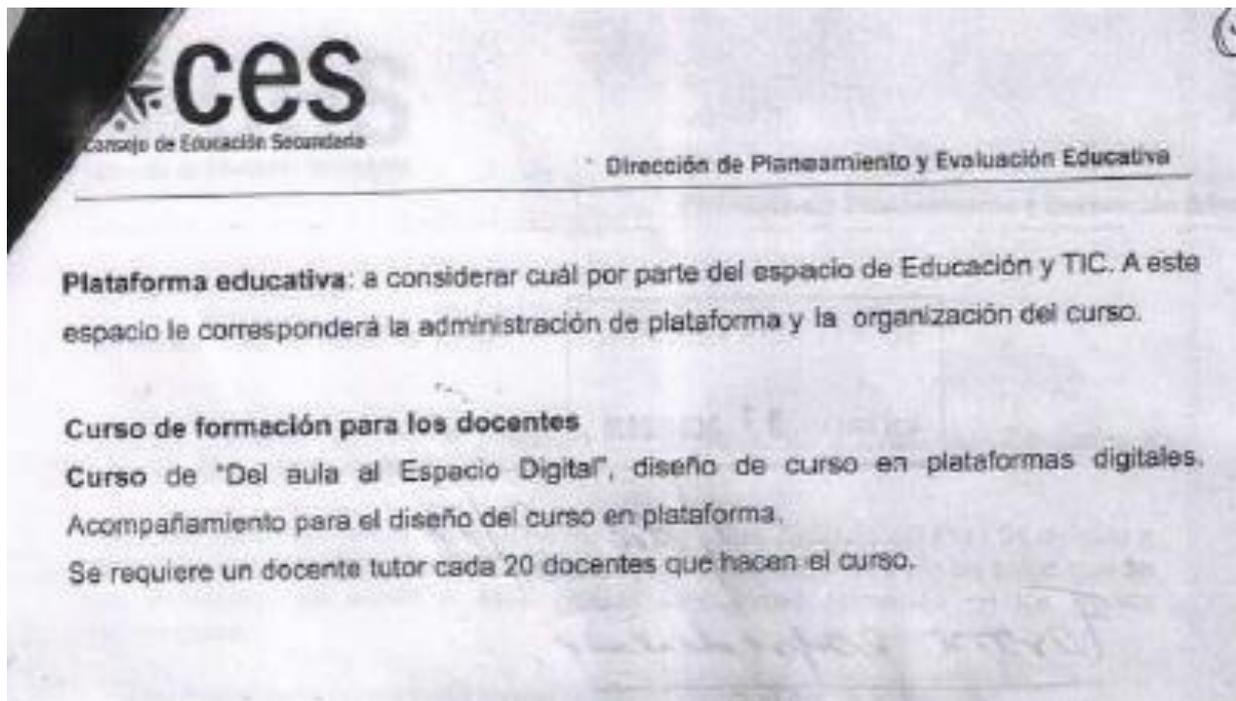
Se debiera dar continuidad a los cursos en el siguiente cuatrimestre y que los mismos docentes pudieran elegir en ambos.

DGSE

Designación docente por parte de la DGSE, 6 horas por grupo asignatura por 18 semanas.

Sistema Corporativo

Sistema Corporativo: genera el dispositivo para la inscripción de los estudiantes, para que se registre su inscripción a cada uno de los grupos asignaturas.



**ces**
Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

Exp. N°3 / 11075 / 18
Montevideo, 22 de mayo de 2019.

Visto los presentes obrados la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa a fin de clarificar lo presentado informa:

- Se trata del componente virtual de la modalidad Libre Asistido del Plan 94 dirigido a jóvenes y adultos, con condicionantes sociofamiliares, laborales y/o de salud que se ven impedidos de asistir a clase con la regularidad requerida en los cursos presenciales.
- Se formaliza este componente virtual que la modalidad prevé al integrar:
 - a. Encuentros presenciales entre el estudiante con el docente-tutor. Ello permite adaptar el ritmo del aprendizaje, potenciando la personalización de la enseñanza.
 - b. El diseño de un curso en plataforma y la implementación de actividades, secuencias y/o recursos didácticos en soporte educativo digital y/o plataforma educativa.
 - c. La figura del docente-tutor diseña el curso y brinda al estudiante orientación pedagógica, manteniendo una frecuente y fluida comunicación a través de la plataforma.

En este sentido, se propone, a modo de experiencia exploratoria, la creación e implementación de grupos asignatura, con el componente de la virtualidad a través del andamiaje de la plataforma educativa.

Se sugiere esta implementación en centros educativos que ya cuentan con planes de jóvenes y adultos, en departamentos como Montevideo, Durazno, San José, Artigas, en los cuales se indague previamente el cumplimiento de las condiciones requeridas para la implementación, tales como conectividad, recursos tecnológicos, un referente pedagógico administrativo.

Esta propuesta se acompañará con la correspondiente formación a los docentes que opten por dictar estos cursos, en articulación con el Espacio de Educación y TIC.

Con lo informado, se solicita pase al CES para su consideración y eventual aprobación.

Pase a Secretaría General a todo efecto.


Prof. Patricia Kuzma



Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

ces
Consejo de Educación Secundaria

14

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

Oficio 9/2019
14 de junio de 2019.

La Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa eleva al CES para ser adjuntado al Exp. 11075/18 la propuesta de implementación en la formalización de la virtualidad de la modalidad libre asistido.

La presente propuesta surge del intercambio sostenido con las inspectoras regionales Marta Kandratavicus, Silvia Izquierdo y Fátima Quintana. Asimismo se realizaron las correspondientes consultas, a través de ellas, con los centros educativos.

Se detalla a continuación los principales aspectos de la implementación:

Formalización de la virtualidad en Modalidad Libre Asistido del Plan 94 M. Averbug
Año 2019

Población Objetivo

Estudiantes mayores de 18 años con condicionamientos socio familiares, laborales y/o de salud, que no se encuentren en registro de inscripción en 2019. En esta primera instancia piloto, se priorizarán estudiantes que tengan hasta 3 asignaturas para culminar el ciclo, la Educación Media Superior.

Se toma en cuenta el art. 49 de la circular 3392/18 REPAG Plan 94.

Artículo 49. Esta modalidad está dirigida a jóvenes y adultos que, por condicionantes sociofamiliares, laborales y/o de salud, o privados de libertad, no están posibilitados de asistir a clase con la regularidad requerida en los cursos presenciales.

Asimismo brinda la oportunidad de culminar la Enseñanza Media Superior a estudiantes que, habiendo cursado Bachillerato en otros Planes, mantienen asignaturas pendientes de aprobación.

Número estimado de grupos-asignatura a formarse por centro:

Se formarían 3-4 grupos por centro educativo de acuerdo a la cantidad de inscriptos, con un mínimo de inscriptos, que surja del relevamiento realizado previamente por el centro.

De esta forma se considera el proceso de relevamiento que establece la modalidad libre asistido en la confección de los grupos.

Inscripción de estudiantes y formación de grupos-asignatura

ces
Consejo de Educación Secundaria

Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

Elección de horas

Las horas correspondientes a los grupos-asignaturas serán ofrecidas en elección de horas siguiendo los procedimientos reglamentarios y el protocolo establecido para la elección de libre asistido. (Circular 3392/18)

Horas docentes

6 horas docentes de 30 '
El período designado al docente será de 18 semanas.

Encuentro presencial mensual de 1.30 h (3 unidades horarias)
Espacio de apoyo y orientación presencial al estudiante (optativo) 1 h mensual
4 encuentros presenciales

Formación para el docente

Los docentes que opten por horas en esta modalidad recibirán el curso "Del aula al espacio virtual", coordinado por el Espacio de Educación y TIC, con una duración de 8 semanas de trabajo en plataforma y un único encuentro presencial en fecha que se establecerá previamente a la elección de horas.

Centros que realizan el relevamiento para participar de esta experiencia :

Departamento	Centro educativo
San José	Puntas de Valdez (8 grupos)
Montevideo	Liceo N.º 9 (3-4 grupos)
	Liceo N.º 1 (3 grupos)
	Liceo N.º 15 (3 grupos)
	Liceo N.º 10 (3 grupos)
	Liceo N.º 58 (3-4 grupos)
Canelones	Santa Rosa (3-4 grupos)
	Médanos de Solymar

Serian entre 24 a 30 grupos asignatura; una máximo entre 180 y 200 horas.

Pase a integrarse al Exp. 11075/18 para consideración del CES.

Consejo de Educación Secundaria
CES

Patricia Kuzman

