



**ANEP**

## **Consejo de Educación Secundaria**

**XXXVIII ATD NACIONAL ORDINARIA**

**III ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA**

**EJERCICIO 2016-2019**

**Piriápolis, 19 al 23 de marzo de 2018**

**Mesa Permanente De ATD**

**Rincón 707 Esq. Juncal – Montevideo**

**Teléfonos: 2908.36.57 – 2902.44.00**

**Telfax: 2902.29.50**

**Cel: 091.605.570**

**E-Mail: [atdces@gmail.com](mailto:atdces@gmail.com)**



## **CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

DIRECTORA GENERAL: Profa. Celsa Puente

CONSEJERO: Prof. Javier Landoni

CONSEJERA: Profa. Isabel Jaureguy

## **MESA PERMANENTE NACIONAL**

PRESIDENTE: Mag. Edith Silveira

VICEPRESIDENTE: Profa. Marcela Da Col

SECRETARIO: Prof. José Rodríguez

SECRETARIA: Profa. Ana Vieira

SECRETARIO: Prof. Rooney Teruel

## ÍNDICE

DISCURSO INAUGURAL DE LA XXXVIII ATD NACIONAL, MAG. EDITH SILVEIRA.....	Pág. 2
PALABRAS DEL PROF. WALTER FERNÁNDEZ VAL.....	Pág. 6
PALABRAS DE LA CONSEJERA ELECTA PROFA. ISABEL JAUREGUY.....	Pág. 8
HOMENAJE A LA PROFA. IRIS RILA.....	Pág. 10
INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES.....	Pág. 11
TEMARIO.....	Pág. 12
RÉGIMEN DE TRABAJO.....	Pág. 13
INFORME DE COMISIÓN DE PODERES.....	Pág. 16
INFORME DE COMISIÓN DE PRESUPUESTO.....	Pág. 17
INFORME DE LA COMISIÓN DE ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN PROCESO.....	Pág. 42
ANEXO. DOCUMENTO DE PLANEAMIENTO Y EVALUACIÓN EDUCATIVA: AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	Pág. 74
COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO.....	Pág. 78
DECLARACIÓN DE LA XXXVIII ATD NACIONAL.....	Pág. 98
CREACIÓN DE COMISIÓN A TÉRMINO: POLÍTICA DE LENGUAS.....	Pág. 99
AMPLIACIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE: ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO.....	Pág. 99
DISCURSO DE CIERRE DE LA XXXVIII ATD NACIONAL.....	Pág. 100

**DISCURSO INAUGURAL DE LA XXXVIII ATD NACIONAL A CARGO DE LA  
MAG. EDITH SILVEIRA, PRESIDENTE DE ATD**

Piriápolis, 19 de marzo de 2018

Prof. Walter Fernández representante de la Consejera electa de CODICEN,  
Maestra Elizabeth Ivaldi.

Sra. Consejera electa por los trabajadores en el CES, Profa. Isabel Jaureguy.  
Profesores delegados.

Nos encontramos hoy para la apertura de la XXXVIII Asamblea Nacional Técnico Docente, que es un cuerpo asesor del Consejo de Educación Secundaria y por esto es una parte de la organización institucional del sub-sistema, su existencia está determinada por la Ley de Educación 18.437 que es la norma vigente en este momento.

La organización e integración de la Asamblea es de absoluta transparencia y representa a la totalidad de los profesores por su procedimiento de elección y participación.

Una elección obligatoria organizada y controlada por un organismo externo a la ANEP, pero parte del estado uruguayo, la Corte Electoral.

Así que, hoy estamos reunidos aquí con la fuerza y el peso que este ordenamiento y estos procedimientos de representación le dan a la ATD del CES y a su órgano más importante, la Asamblea Nacional Ordinaria.

Esta Asamblea que inauguramos hoy, no está, como no lo estuvieron todas las anteriores fuera de su contexto, la marcan el momento del año en que se realiza, las condiciones sociales y políticas del país y las concepciones que sobre la educación pública se problematizan en este momento en nuestra sociedad.

Estamos a pocos meses de la realización del III Congreso Nacional de Educación Enriqueta Compte y Riqué, cuyos pronunciamientos estarán en el análisis de la Asamblea, porque nuestros delegados participaron del mismo.

También hay que señalar que la ATD es un organismo de amplia representación territorial en ella se aprecian las particularidades de cada lugar del país donde existen centros educativos, centros que reciben la población de estudiantes con características y problemáticas propias de cada uno de ellos.

Corresponde señalar entonces, que desde ese lugar analizamos nuestro contexto sopesándolo de

modo crítico, en el sentido de la ponderación de las situaciones, sus causas y sus posibles efectos, así como la incidencia que podríamos tener como colectivo integrante del sistema educativo y las acciones educativas dentro de la sociedad.

En el lapso que ha transcurrido desde nuestra Asamblea Nacional Ordinaria anterior, poco más de un año, hay cambios y circunstancias que es importante señalar en cuanto a la realidad del ejercicio de la profesión docente y a las características de la enseñanza, cambios que se corresponden de manera biunívoca con los logros y aprendizajes de los estudiantes.

Entendemos que es necesario focalizar y enumerar algunos núdulos del trabajo y los procedimientos que aparecen hoy en nuestro escenario de trabajo.

- La situación del manejo presupuestal y los recortes al gasto de la ANEP resultan un punto nodal de nuestra situación en la cartografía de las acciones educativas, tanto de la universalización de la matrícula, como del logro de resultados de aprendizajes validables y significativos.

Esta realidad queda delimitada por el recorte presupuestal a la ANEP en su conjunto y la redistribución de dinero que esa circunstancia generó dentro de los subsistemas de la misma.

Dentro de ese panorama el subsistema que más acotado resultó el Consejo de Educación Secundaria.

La realidad de las partidas adjudicadas y la redirección del dinero de préstamos internacionales a otros subsistemas de la ANEP hizo que en el CES la asignación de recursos fuera afectada de manera notoria.

Readecuación de gastos en infraestructura, de funcionamiento y de gestión, de programas y acciones de apoyo a estudiantes vulnerables y a programas existentes condicionan la enseñanza y sus circunstancias y, por ende, esto condiciona los aprendizajes.

Las mismas causas también afectan el funcionamiento de la ATD como organismo consultivo.

A la adecuación que la Mesa Permanente debió realizar a causa de esas circunstancias –no es la única afectada en el sub-sistema– responden algunos cambios en el funcionamiento de la ATD, como la reducción de la duración de la Asamblea Nacional, de siete a cinco días y ciertos ajustes en el funcionamiento de las Comisiones Permanentes.

Cabe señalar que, estos hechos no parten del Consejo del CES, sino de la realidad de este sub-sistema dentro del presupuesto general de la ANEP y las decisiones que ha tomado el CODICEN en la reorganización de los gastos.

Decisiones que, en nuestro análisis coliden con la autonomía del CES. Sirve como ejemplo, la redirección de las partidas de dinero del préstamo del BID, PAEMFE al gasto de otros sub-sistemas, lo que afecta a varios rubros del CES.

- Otro punto de nuestra situación hoy está determinado por los cambios que se superponen y realizan con la herramienta de resoluciones y circulares, de los que resultan acciones sobre la marcha del año lectivo, que van determinando cambios e incertidumbres en el funcionamiento de los centros y del sistema todo. Por ejemplo, la Circular N° 3384 que implica, con respecto a los fallos y el pasaje de grado repensar la situación de estudiantes y la planificación de los grupos sobre el comienzo mismo de los cursos.

La suma de estas resoluciones, que operan con la emisión de circulares implican alteraciones de planes y programas, que ocurren de modo asistemático y por eso dificultan la gestión de los centros y las acciones de enseñanza.

Con la Circular referida antes ocurre, que el cambio que se registra es el de considerar por asignatura un nivel como el CB, que se concebía como un bloque de conocimientos generales.

Creemos que esa discusión merecería una consideración más detallada y profunda sin óbice de que no ha sido laudada en una discusión de ATD.

- Otro aspecto a señalar es el traslado de estrategias didácticas que alteran al currículo establecido y su evaluación entre diversos planes, reformulaciones y propuestas. Como ejemplo de estas acciones menciono la aplicación de duplas docentes propias de la Propuesta 2016 (que no tiene un REPAG formulado y debatido por los agentes del sistema) a la Reformulación 2006 en CB en algunos liceos de Paysandú. Me pregunto cómo se adecua esta reorganización con el REPAG, sí redactado y existente de la R 2006.

- Por otro lado, la organización de multiplicidad de comisiones, grupos de discusión y otras variantes de trabajo acerca de infinidad de iniciativas, de propuestas de planes y programas, nuevas formas de describir cargos, de estrategias de atención a la diversidad y de regímenes especiales que actúan sin coordinación y se superponen.

- Otro tema a considerar es la aparición de intervenciones de agentes de fuera del sub-sistema, que actúan dentro de los centros sin una evaluación medida y acordada en unas pautas o un protocolo establecido y que dejan a los equipos de dirección sujetos a unas búsquedas de información para las que no tienen tiempo, ni herramientas.

En este panorama con un abanico de posibilidades y de acciones inabarcable, el Consejo del CES no ha remitido un temario para esta Asamblea, dejó al plenario de la misma la lectura de esta acción.

De lo conversado en la instancia de encuentro donde se solicitó el temario hay dos ítems que se mencionaron.

El primero pensar en los cambios posibles para establecer en el bachillerato, como la creación de nuevas orientaciones o el establecimiento de las que están en otras modalidades, por ejemplo, bachillerato artístico para los cuartos turnos de los liceos.

Así como otras posibilidades de culminación de la segunda etapa de la Enseñanza Media.

El otro asunto que se menciona en ese encuentro es la preocupación por la realidad de los centros con cuartos turnos – nocturnos por el porcentaje del presupuesto del Consejo que insumen y la dificultad de retención de los alumnos que estos centros demuestran en relación con la cursada en sus dos tramos CB y Bachillerato.

En lo que respecta a la tarea que realizaremos en esta Asamblea, en el material que los delegados recibieron para su trabajo están incluidos los informes de actividad de la Mesa Permanente, los informes de las Comisiones Permanentes, los informes de la participación en comisiones y actuaciones en distintas oportunidades de los miembros de la Mesa, como la participación en la organización del Congreso Nacional de Educación y en el Congreso mismo, la recopilación de la actuado en relación con el Plan 2013, al que hemos apoyado y seguido, porque surge del trabajo de la Asamblea, como también la instalación de lugares de cuidado de menores, para que las madres y los padres puedan acceder a la educación respetando a esta como un derecho humano y los informes de la participación de las distintas CODED departamentales.

Cuando vemos las tareas y la participación de la ATD en los distintos lugares y la respuesta a las variadas demandas de trabajo aquilatamos, que se ha hecho y se hace mucho desde aquí por la mejor educación pública posible.

También es cierto que queda mucho aún por hacer, en eso estamos los profesores reunidos en este encuentro, por lo que desde la Mesa y desde el lugar con el que me han honrado les deseamos una labor profunda y renovadora y no puedo menos que agradecerles en nombre de todos los que tenemos un compromiso con la enseñanza pública y por ende con el país.

Muchas gracias delegados y es un honor trabajar con ustedes como siempre.



**PALABRAS DEL PROF. WALTER FERNÁNDEZ VAL, SECRETARIO DE LA  
CONSEJERA ELECTA DE CODICEN MTRA. ELIZABETH IVALDI**

Buenos días.

En primer lugar transmito el saludo de la Consejera electa a propuesta del PIT CNT, Elizabeth Ivaldi, compromisos de asistir al acto del 19 de marzo por José Pedro Varela le impidieron estar aquí.

Lo primero que quiero transmitir es que nosotros estamos trabajando en algunas áreas, la primera de ellas es presupuesto. Ya acordamos con el compañero Holt Martínez que le vamos a enviar algún trabajo de presupuesto. Un presupuesto quinquenal que está pautado y caracterizado por tres componentes fundamentales, el primero de ellos es la imposibilidad de planificación, los presupuestos quinquenales que era nuestra planificación a mediano plazo se han vuelto anuales o bianuales. Nos espera una nueva rendición de cuentas este año y nos jugaremos los recursos hasta 2020.

Lo segundo, es que en este período el Poder Legislativo ha violado sistemáticamente la autonomía financiera del ente, porque ha determinado qué hacer con el fondo de inasistencias, que es el que el CODICEN tiene como colchón para atenuar algunos imprevistos que surgen año a año. Una de las cosas a las que se refirió Edith Silveira fue el recorte presupuestal en educación secundaria, el cual arrastra un déficit importante y que es muy difícil de paliar porque los legisladores han destinado el dinero que en general CODICEN tiene para estas cosas, hacia otro destino que es Rentas Generales.

Y lo tercero que quiero nombrar, es el menoscabo del Poder Ejecutivo con la negociación colectiva. Es de público conocimiento que la última rendición de cuentas se entrega diez días antes del vencimiento del plazo, cortando toda negociación colectiva.

Algo muy importante para los trabajadores, es el cambio en las certificaciones médicas. Esto es producto de la lucha de los trabajadores en una comisión bipartita, donde se reúne el CODICEN con la Coordinadora de Sindicatos de la Educación, en esa coordinadora han estado históricamente todos los consejeros electos propuestos por el PIT CNT, Néstor Pereyra, Teresita Capurro y ahora la Consejera Ivaldi. La propuesta de pasar al BPS certificaciones médicas, que sobretodo para el interior es muy importante dado que hay localidades muy distantes de los certificadores, hace que sea automática con su médico del FONASA, es una propuesta de la CSEU de hace tres o cuatro años. Con la lucha y no exento de dificultades y contradicciones, el 1°

de marzo se plasma este cambio importante que hace a las condiciones laborales.

Para terminar, un punto en que estamos trabajando es un protocolo de acoso laboral, hace cuatro años que estamos con este protocolo, el acoso laboral existe, las denuncias nos llegan al CODICEN y supongo que a los consejos desconcentrados también, y no hay un protocolo de cómo proceder. Ese protocolo bajó a consulta de los colectivos y estaría próximo a firmarse un convenio que después se convierte en resolución y que va a regir a toda la ANEP.

Lo último que quería nombrar es que también estamos trabajando con una cuestión que la ATD de secundaria ha tenido la iniciativa, lugares para hijos de madres adolescentes estudiantes, cómo canalizar eso, tenemos pendiente algunas reuniones con la Mesa Permanente de ATD por ese tema.

Gracias compañeros.

## **PALABRAS DE LA CONSEJERA ELECTA PROFA. ISABEL JAUREGUY**

Buenos días profesores y profesoras.

Mucho gusto de estar acompañándolos en la apertura de la ATD, si nada me lo impide voy también a acompañarlos en el cierre, porque creo que participar en la apertura y en el cierre es acompañar y darle el lugar que este espacio tiene en materia de asesoramiento al CES.

Yo creo que discutir o debatir sobre el tema educativo no es fácil nunca y todos los tiempos tienen su complejidad. Pero entiendo que en estos últimos años y en los próximos años, esa discusión y esa problematización se va a agudizar. Si yo tuviera que sintetizar, a riesgo de simplificarlo, creo que el principal problema que vamos a asistir, es a interpretar qué significa el concepto del derecho a la educación.

El derecho a la educación en mi opinión, es nada más ni nada menos que el derecho a aprender que tienen los estudiantes. Y me parece que ahí tenemos visiones desencontradas en quienes integramos organismos de dirección, tanto a nivel de CODICEN como a nivel de los consejos de educación. No se trata simplemente de garantizar de alguna manera el acceso, sino que hay que garantizar el acceso, la permanencia, el egreso y el aprendizaje, porque si yo genero propuestas educativas para Ciclo Básico que corren paralelas a los programas regulares, donde los estudiantes van a egresar sin demasiados aprendizajes más que cuando entraron, lo que estoy es logrando simplemente una certificación.

Yo creo que hay un par de temas que este año, la ATD más que nunca tiene que estar atenta de trabajarlos. Uno de ellos es la repetición, yo pienso que hay que discutir este tema sin ningún prejuicio, intelectual, pedagógico o conceptual. Si la repetición es o no es una herramienta pedagógica, si ayuda o no, me parece que es una discusión fantástica. Creo que de todos modos en el Uruguay de hoy, en la ANEP de hoy, yo no tengo otra cosa que una solución administrativa, si quiero mejorar la repetición. Porque si yo no agrego otro tipo de apoyos, otro tipo de estructura, otro tipo de modalidad curricular y quiero mejorar la repetición con lo que ya tengo, la única solución es de carácter administrativo. Simplifico, hago atajos, y creo que en esa materia la ATD tiene que estar atenta.

He insistido en que convoquen a la Mesa Permanente a un grupo de trabajo que se instaló en la Dirección de Planeamiento sobre el “bachillerato generalista”. Esto es una propuesta que los consejeros políticos le han solicitado a la Dirección de Planeamiento que elabore, y hay que iniciar allí una discusión profunda, porque una cosa es que yo tenga una opción artística, biológica,

científica y humanística y pueda agregar –podría ser– otra opción, que sea un poco de todo pero que no esté tan limitado, que tenga una visión un poco más amplia, otra cosa es que ese bachillerato vaya a tener por ejemplo menos horas de clase, menos carga curricular, o si se va a aprobar por proyectos muy generales en tiempos más acotados. Ese es un trabajo que está en una etapa muy inicial, y la ATD deberá ser imprescindiblemente convocada aún para la discusión inicial.

Si yo sumo repetición, “bachillerato generalista”, la multiplicidad de planes y programas que se han venido un poco desvirtuando especialmente en las franjas de edad, creo que tenemos ahí otro problema que tal vez en el apuro se están tomando decisiones, que no les asigno intencionalidad, pero hay ciertos planes que están pensados para ciertas edades más adultas y es claro que hay un corrimiento a edades más tempranas de planes que están pensados para otra franja de edad.

Para todos es difícil, para el Consejo de Educación Secundaria en particular y para mí en especial, es muy compleja la relación con el Consejo Directivo Central. Yo entiendo que el Consejo Directivo Central reiteradamente toma decisiones que son violatorias de la autonomía propia de los consejos de educación, y toma por ese mecanismo de las resoluciones que a mí no me parecen oportunas, no le corresponde al CODICEN decir cuándo los liceos ponen las reuniones de evaluación. Cuando el Consejo de Educación Secundaria hace la propuesta de empezar el 5 con los primeros, el 7 con los segundos, el 12 con los cuartos, el 16 con los quintos y sextos, cuando el Consejo hace ese planteo, de iniciar no tardíamente las clases, sino en los tiempos en que se pueden empezar y el CODICEN dice que todos tenemos que empezar juntos, hay allí alguna dificultad, de entender cuál es el lugar que le toca al CODICEN, como lugar exclusivamente de coordinación. Eso también hace que la tensión muchas veces entre el Consejo de Educación Secundaria y el CODICEN no sea de total encuentro.

Pienso que los desacuerdos y los disensos son bienvenidos, porque así se construyen las organizaciones y así se construye la democracia y lo importante es que todos tengan un lugar, para que aparezcan voces discordantes.

Celebro acompañarlos, buen trabajo en la semana y ¡ánimo profesores!

## **HOMENAJE A LA PROFA. IRIS RILA**

Se da lectura al mensaje del Profesor Julián Mazzoni, ex presidente de la ATD Nacional.

“La compañera Iris, fundadora de la Agrupación Pedagógica Siglo XXI, fue delegada de la ATD en momentos difíciles, en los que la derrota de la Reforma de Rama se produjo, pero las nuevas autoridades estaban «minadas» por la pedagogía «bancomundialista».

Representó con firmeza y dignidad los postulados de la ATD en la Comisión que elaboró la Reformulación, abandonando ese ámbito cuando permanecer allí era dejar principios.

Profesora de Literatura egresada del IPA y directora de liceo, una terrible enfermedad fue minando su salud y su intelecto. La recordaremos siempre como una luchadora, firme, de bajo perfil, apegada a los principios, siempre de buen humor y dispuesta a ayudar a los compañeros”.

## INTEGRACIÓN DE LA COMISIÓN DE PODERES

Piriápolis, 19 de marzo de 2018

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

nos dirigimos a ustedes a los efectos de trasladar al Plenario, en acuerdo de las listas 201, 202 e independientes, la siguiente propuesta de integración de la Comisión de Poderes.

Por la lista 201 – Titular: Gustavo Marichal; Suplente: Andrés Vartabedian

Por la lista 202 – Titular: Gustavo Galarza; Suplente: Gabriela Rosadilla

Por la lista independiente – Titular: Sonia Oclo; Suplente: Mónica Maurente

Firman:

Marisel Techera

Ana Vieira

Marcela Da Col

VOTACIÓN – Integración de la Comisión de PODERES

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	54	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	151,8	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## TEMARIO

### 1. PRESUPUESTO

Valoraciones críticas de las reducciones de partidas al presupuesto actual para la educación pública en ANEP. (Considerar que el subsistema más afectado por esas reducciones es el CES). Se propone: realizar un análisis del presupuesto de la ANEP y su proyección a la Rendición de Cuentas de 2018 y la elaboración de una propuesta de esta Asamblea.

### 2. ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN PROCESO

- Ciclo Básico y Bachillerato – Considerar la propuesta de la Comisión de Autoevaluación de Planeamiento del CES, referida a los centros que resuelvan participar. Pensar la evaluación como parte constitutiva de un PUNED. Sus distintas formas. Aspectos que deben estar contemplados en el REPAG.
- Política de Lenguas – Hacia una Política de Lenguas dentro del PUNED (sordos y lenguas extranjeras).
- La reforma educativa implantada por medio de resoluciones y circulares.
- La educación como un derecho humano: el reconocimiento de las diferencias en los estudiantes de secundaria. El discurso de la inclusión y el incumplimiento de la educación como derecho humano básico. Responsabilidades del Estado y propuestas de este colectivo hacia un Plan Único de Educación (PUNED).

### 3. ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO

- Evaluación del Plan 94 Martha Averbug y la inclusión del Bachillerato Artístico.
- Plan 2013 – Revisión de fundamentación y REPAG a cinco años lectivos de implementación en el CES.
- Políticas educativas en contextos de encierro. Interacción institucional.

VOTACIÓN – Temario

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	57	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	155,8	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## RÉGIMEN DE TRABAJO

### **Lunes 19**

07:30 y 08:30 *Salida de ómnibus de 3 Cruces*  
09:00 a 10:00 *Acreditaciones*  
10:30 a 12:00 ACTO DE APERTURA  
13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
14:30 a 18:00 1<sup>er</sup>. PLENARIO  
18:00 a 18:30 *Merienda*  
18:30 a 21:00 CONSTITUCIÓN DE COMISIONES  
21:00 a 22:00 *Cena*  
22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

### **Martes 20**

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES  
13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
15:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES  
18:00 a 18:30 *Merienda*  
18:30 a 20:30 TRABAJO EN COMISIONES  
20:30 a 22:00 *Cena*  
22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

### **Miercoles 21**

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES  
13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
15:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES  
18:00 a 18:30 *Merienda*  
18:30 a 20:30 2do. PLENARIO  
20:30 a 22:00 *Cena*  
22:30 3<sup>er</sup>. PLENARIO

### **Jueves 22**

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
09:00 a 12:30 4to. PLENARIO  
13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
15:00 a 18:00 5to. PLENARIO  
18:00 a 18:30 *Merienda*  
18:30 a 20:30 6to. PLENARIO  
20:30 a 22:00 *Cena*

### **Viernes 23**

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
09:00 a 12:30 7mo. PLENARIO  
13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
15:00 a 17:00 8vo. PLENARIO  
17:00 a 18:00 ACTO DE CLAUSURA



VOTACIÓN – Régimen de trabajo

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	59	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	143	0	10,2	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

Durante el desarrollo de la Asamblea, se someten a votación tres mociones de modificación del régimen de trabajo.

Moción 1) “Se propone modificar el régimen de trabajo, continuando la labor en comisiones hasta la hora 20:30”.

VOTACIÓN – Modificación del régimen de trabajo 1

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	60	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	173,6	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

Moción 2) “Considerando que el día 22 de marzo el PIT CNT ha convocado la realización de un paro general parcial a nivel nacional, al amparo del artículo 48 del Reglamento de ATD del CES numeral 3, los abajo firmantes solicitan al plenario la interrupción de las actividades del día jueves en el horario de 9:00 a 13:00 horas, modificando el régimen de trabajo de la presente asamblea. De este modo, se garantiza el ejercicio del derecho a huelga consagrado en el artículo 57 de la Constitución de la República. Aquellos integrantes de filiales de la Fenapes que aprobaron un paro de 24 horas, respetarán la medida llevando a cabo guardia gremial. A partir de las 13 horas se continuará con el régimen de trabajo previsto”.

VOTACIÓN – Modificación del régimen de trabajo 2

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	60	0	2	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	173,6	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

Moción 3) “Los abajo firmantes proponen modificar el régimen de trabajo: agregar el plenario N° 5, el día 22 a partir de la hora 22:30”.

VOTACIÓN – Modificación del régimen de trabajo 3

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	52	0	2	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	161,2	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

De lo anterior el Régimen de Trabajo resulta de la siguiente manera:

### RÉGIMEN DE TRABAJO

#### Lunes 19

07:30 y 08:30 *Salida de ómnibus de 3 Cruces*  
 09:00 a 10:00 *Acreditaciones*  
 10:30 a 12.00 ACTO DE APERTURA  
 13.00 a 14.00 *Almuerzo*  
 14:30 a 18:00 1<sup>er</sup>. PLENARIO  
 18:00 a 18:30 *Merienda*  
 18:30 a 21.00 CONSTITUCIÓN DE COMISIONES  
 21:00 a 22:00 *Cena*  
 22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

#### Martes 20

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES  
 13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
 15:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES  
 18:00 a 18:30 *Merienda*  
 18:30 a 20:30 TRABAJO EN COMISIONES  
 20:30 a 22:00 *Cena*  
 22:30 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

#### Miercoles 21

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
 09:00 a 12:30 TRABAJO EN COMISIONES  
 13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
 15:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES  
 18:00 a 18:30 *Merienda*  
 18:30 a 20:30 TRABAJO EN COMISIONES  
 20:30 a 22:00 *Cena*  
 22:30 2<sup>o</sup>. PLENARIO

#### Jueves 22

13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
 15:00 a 18:00 3<sup>er</sup>. PLENARIO  
 18:00 a 18:30 *Merienda*  
 18:30 a 20:30 4<sup>o</sup>. PLENARIO  
 20:30 a 22:00 *Cena*  
 22:30 5<sup>o</sup>. PLENARIO

#### Viernes 23

07:30 a 08:30 *Desayuno*  
 09:00 a 12:30 6<sup>o</sup>. PLENARIO  
 13:00 a 14:00 *Almuerzo*  
 15:00 a 17:00 7<sup>o</sup>. PLENARIO  
 17.00 a 18.00 ACTO DE CLAUSURA

## INFORME DE COMISIÓN DE PODERES

Piriápolis, 21 de marzo de 2018

Presidente: Gustavo Galarza  
Secretario: Gustavo Marichal  
Vocal: Sonia Oclo

En la XXXVIII Asamblea Nacional ordinaria del período 2016 – 2019, los integrantes de la Comisión de Poderes agradecen la confianza depositada en ellos, destacando la valiosa colaboración y disposición de los delegados en las acreditaciones así como todo lo que les fue requerido.

Se hace constar que a las 17 horas de la fecha de hoy, están presentes:

- 63 delegados y delegadas nacionales.
- 32 delegados y delegadas departamentales.

Lo que hace un total de 95 delegados en 175.

La distribución por departamento es la siguiente:

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

La asistencia es del 54,3%.

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

Gustavo Galarza

Sonia Oclo

Gustavo Marichal

## COMISIÓN DE PRESUPUESTO

### INTEGRANTES:

Presidente: Cabrera, Robert (Canelones)

Secretarios: Maurente, Mónica (Maldonado) y Vartabedian, Andrés (Canelones)

Berná, Leonor (Canelones)

Leguisamo, Darwin (Canelones)

Conze, Gonzalo (Montevideo)

Martínez, Holt (Tacuarembó)

Damico, Carlos (Paysandú)

Merki, Carlos (Colonia)

De Souza, Robert (Tacuarembó)

Moreira, Julio (Montevideo)

González, Nelson (Tacuarembó)

Nizarala, Eduardo (Rivera)

Hernández, Mirela (Canelones)

Porto, José Luis (Montevideo)

### RÉGIMEN DE TRABAJO

- Se realiza elección de Presidente y Secretarios de la Comisión.
- Se da lectura al informe de la Comisión Permanente.
- Se resuelve que el cuerpo del informe contenga los siguientes puntos:
  - A) Informe de coyuntura.
  - B) Condiciones del trabajo docente.
  - C) Informe de infraestructura.
  - D) Privatización de la educación.
  - E) Plan Ceibal: aportes para un balance.

### Votación del informe en General:

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	59	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	159	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## 1. INFORME DE COYUNTURA

### 1 A. El ajuste capitalista

El contexto internacional continúa inmerso en una profunda crisis estructural y orgánica del sistema capitalista. El Imperialismo responde a esta crisis de forma concreta, a través del predominio del capital financiero sobre el productivo, de las grandes empresas transnacionales y del reparto del mundo como escenario de especulación; peligrando así la paz y la propia existencia humana y del planeta. Está en marcha un ajuste global, uno de los más grandes de la historia, al servicio del capital y de la recomposición de su tasa de ganancia.

La crisis financiera mundial del año 2007 llevó a los grandes capitales transnacionales a introducir ajustes al modelo hegemónico. Por un lado, se mantiene la esencia neoliberal, la desregulación económica y la contención de la inversión pública, deteriorando las políticas sociales, como consecuencia de la aplicación de las recetas de los organismos multilaterales de crédito.

Por otro lado, se incorporan algunos cambios a los efectos de asegurar la supervivencia del modelo:

- El control del movimiento de capitales es uno de ellos y tiene una de sus manifestaciones en la bancarización.
- La inversión directa del gran capital, sin generar crecimiento del producto nacional bruto.
- La privatización mediante nuevas formas de asociación público-privada.
- La regulación de la actividad comercial, mediante acuerdos regionales e inversión en educación, para atender las fluctuantes necesidades del mercado.

Autores como Lévy y Duménil (2014) entienden que estamos ante una nueva fase del capitalismo neoliberal, a la que denominan “neogerencialismo”.

Uruguay, con una matriz económica capitalista dependiente, basada principalmente en el histórico extractivismo, el fortalecimiento de la plaza financiera y el sector comercial y de servicios, es gobernado por una fuerza política cuyas principales acciones son proclives a dar estabilidad al capital financiero transnacional, con recortes y/o postergaciones de la inversión pública destinada a educación, salud y vivienda.

Desde 2015, podemos hablar de tres políticas de ajuste:

- Recorte a las empresas públicas, vía Ley de Presupuesto Quinquenal, reduciendo la inversión, los cargos y los gastos de funcionamiento. La meta es elevar el aporte a Rentas Generales de 2,3% a 3,3% del PBI.
- Ajuste fiscal, vía Rendición de Cuentas de 2016, que el Poder Ejecutivo denominó “consolidación fiscal”. Del total del ajuste fiscal (\$U 2.587.000.000), el dinero recortado a ANEP, UdelaR y UTEC, representa el 56% (\$U 1.448.720.000). Si observamos toda el área programática de la educación (INAU, Plan Ceibal, INEEEd, etc.), el porcentaje aumenta a 67%. Y si sumamos a la salud (ASSE), representa el 79% (Cooperativa Comuna, 2017).
- Flexibilización salarial, vía Sexta Ronda de Consejos de Salarios, comprendida entre el segundo semestre de 2015 y el segundo semestre de 2016, habilita la pérdida de salario real en algunos sectores. Por ejemplo, un trabajador de un “sector en problemas”, ubicado por encima de la franja de salarios sumergidos (\$U 16.788), con una inflación entre 6,5% y 8,5%, tendrá una caída de salario real en el primer año del convenio, aún cuando al cabo de seis meses se aplique un correctivo que le permita recuperar esa pérdida.

Desde el gobierno, se quiere instalar en la opinión pública la idea de que el gasto público no puede ser aumentado, ya que existe un alto déficit fiscal (diferencia negativa entre los ingresos y los gastos del Estado) y, por lo tanto, queda poco “espacio fiscal” para incrementar las políticas públicas.

Si miramos los ingresos del Estado, para ver si éstos pueden ser incrementados, encontramos que la recaudación vía impuestos es el 68% de los ingresos estatales, más baja que en Argentina y Brasil, y mucho más baja que en los países europeos. Es importante consignar también aquí que en el Uruguay la mayoría de los impuestos gravan el trabajo y el consumo. Esto hace necesario reinstalar la discusión sobre la redistribución de la riqueza y la creación de impuestos que graven el gran capital y las transacciones financieras, aliviando así a los trabajadores de una carga impositiva excesiva.

## **1 B. La Rendición de Cuentas de 2017**

La inversión educativa en Uruguay, considerando ANEP y UdelaR, ronda el 4% del PBI. En comparación con el resto del mundo y en particular con la región, nos posiciona en un mal lugar: somos parte del 50% de países que menos esfuerzo realiza en educación (FeNaPES, 2014).

Desde principios de 2017, tanto el PIT-CNT como los sindicatos de la educación manifestaron públicamente la necesidad de habilitar un período de tiempo prudencial para dar lugar a negociaciones respecto a las necesidades presupuestales de la educación pública. Haciendo caso

omiso de tales expresiones y luego de insuficientes reuniones tripartitas, el Ministerio de Economía y Finanzas presentó al Poder Legislativo su proyecto de Rendición de Cuentas, 10 días antes del vencimiento del plazo constitucional del 30 de junio de ese año.

Pese a que el Poder Ejecutivo anunció un presupuesto anual, la ANEP elaboró un presupuesto para el resto del quinquenio, es decir, para el período 2018-2020. Partió del supuesto de que al año 2020 se llegue al 6% del PBI para el área educación, con un escenario en que la ANEP mantendría un monto proporcional al actual. Si comparamos ambos proyectos, el del Poder Ejecutivo propuso \$U 1.500 millones para incrementos salariales para el año 2018, mientras que la ANEP solicitó \$U 1.700 millones y \$U 50 millones para fortalecimiento de equipos de dirección. En el artículo 1 del pedido presupuestal, la ANEP incluyó el dinero correspondiente al incremento del salario real de \$U 1.700 millones, con la intención de replicar el artículo 4 del convenio firmado en diciembre de 2015:

“Alcanzar en el año 2020 un salario nominal como mínimo de 25.000 pesos a precios de enero de 2015 para los funcionarios docentes grado uno, con una carga horaria de trabajo de 20 horas semanales, manteniendo la variación entre grados correspondiente a la escala salarial del docente segundo ciclo tiempo extendido” (ANEP-CSEU, 2015).

Por otra parte, la ANEP planteó que se destinarán \$U 50 millones para el fortalecimiento de los equipos de dirección de algunos centros educativos. Luego, la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU) manifestó que esos \$U 50 millones fuesen destinados a inequidades para negociar en forma bipartita con ANEP.

Esta propuesta fue aceptada por las partes. Luego, en virtud de que no se pudo avanzar en un preacuerdo, el Poder Ejecutivo cortó unilateralmente las negociaciones y no incluyó en su proyecto los \$U 250 millones faltantes.

Corresponde señalar que el pedido presupuestal de la ANEP no contempló dos reclamos centrales de la ATD de Secundaria: la equiparación de la media canasta básica familiar con el pago por la unidad docente de 20 horas, y la creación de un salario vacacional.

En la Ley de Rendición de Cuentas finalmente aprobada, N° 19.535, el faltante de \$U 200 millones para incremento salarial general fue “solucionado” mediante asignación de fondos que la ANEP ya tenía adjudicados, para obras destinadas a ampliar la capacidad locativa, con la consiguiente posibilidad de creación de nuevos grupos.

Con respecto al artículo 3 del proyecto de Rendición de ANEP, relativo a la regularización de auxiliares de servicio del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que al momento se encontraban contratadas por Comisiones de Fomento o Directores de Escuela, el ente autónomo

solicitó aproximadamente \$U 333 millones. La salida dada por el Parlamento a este tema consistió en asignar \$U 195 millones, lo que permitió regularizar 659 auxiliares de servicio. Los fondos los aporta, una vez más, la propia ANEP, que debe utilizar recursos que ya tenía asignados para otros fines.

De todo lo expresado, podemos extraer tres conclusiones:

- Incertidumbre presupuestal en la comunidad educativa. La elaboración del presupuesto quinquenal por partes, en 2015 por dos años, en 2017 por un año, y en 2018 por los dos siguientes años, impide la fijación de líneas estratégicas a mediano plazo, con el agravante de que las modificaciones suelen postergar la inversión en políticas educativas.
- Deterioro de la negociación colectiva. Esta herramienta que hace a la distribución de la riqueza y a delicados equilibrios sociales, no está siendo considerada adecuadamente por parte del gobierno en la trascendencia que la misma tiene. Hay un intento de avasallamiento de los sindicatos de la educación que va en detrimento de los procesos democráticos que nuestro país se ha dado.
- Postergación del incremento y de la ejecución del presupuesto de la ANEP. No solamente no se han logrado los incrementos solicitados en cada Rendición de Cuentas, sino que, por el contrario, se han reasignado montos, señalando por ley destinos diferentes a dineros que ya estaban otorgados para determinados fines, violentando de esta manera la autonomía de los entes de la educación.

### **1 C. Presupuesto para Educación en comparación con otros rubros**

En 2015 se ejecutaron \$U 45.299.600.000 para la ANEP (Ley 19.355), lo que equivale al 3,1% del PBI. Para la Universidad de la República se ejecutaron \$U 11.004.100.000, o sea, 0,75% del PBI. Esto significa que el presupuesto de ANEP y UdelaR en su conjunto representa el 3,85% del PBI. El gobierno dice haber alcanzado el 4,37% del PBI para la educación, pero eso se debe a que incluye partidas que se ejecutan por fuera de los entes de la enseñanza.

Vale la pena comparar este gasto con otros gastos o renuncias fiscales que realiza el Estado, de manera de poner estas cifras en perspectiva:

- Compensación del déficit de la Caja Militar: en 2015 se le transfirieron desde Rentas Generales \$U 11.760.000.000.
- Gasto Tributario: en 2014 se dejó de recaudar por impuestos \$U 84.390.100.000.



- Exoneraciones al IRAE: en 2014, representaron 0,53% del PBI para las Zonas Francas (\$U7.026.000.000) y 0,30% del PBI para Promoción de Inversiones (\$U3.936.000.000).
- Exoneraciones a la enseñanza privada: en 2014, sumando las exenciones por IVA, IRAE, Aportes Patronales y FONASA, alcanzó la cifra de \$U 4.236.320.965, lo que representa 0,32% del PBI.

**VOTACIÓN en Particular PUNTO 1- Informe de coyuntura.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	166,6	0	2,4	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**2. CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE**

**2 A. La situación salarial**

En todo el mundo el componente salarial determina fuertemente el presupuesto educativo. En nuestro país, la masa salarial ronda cifras cercanas al 85% del gasto en educación. La evolución de la misma depende básicamente de dos factores: la cantidad de ocupados, directamente relacionada a la cantidad de horas docentes y no docentes y los niveles salariales.

**2 A i. Volumen de horas de trabajo**

A la fecha, y considerando los últimos avances de las negociaciones entre el CES y la FeNaPES, se constata una disminución muy importante de las horas de trabajo en nuestro subsistema para 2018:

- Reducción de 23 grupos a nivel nacional (aproximadamente 700 horas).
- Eliminación de ECA (aproximadamente 5.000 horas) sin una previa evaluación participativa del plan de estudios del que ese espacio forma parte.
- Reducción del número de horas de apoyo con que se atendieron emergentes en 2017 (aproximadamente 2.000 horas).
- Reducción horaria de los cargos POITE (aproximadamente 1.400 horas).

- Reducción del número de horas de tutorías (aproximadamente 300 horas).
- Reducción de la oferta horaria de los Centros de Lenguas (aproximadamente 500 horas).
- Recortes en Inspección de Asignatura y sus secretarías (aproximadamente 1.000 horas).
- Recorte del número de horas de funcionamiento de los Observatorios de Astronomía (aproximadamente 160 horas).
- Reducción de las horas de Educación Física, eliminando las horas de “recreativa” en liceos rurales y bachilleratos.

### **2 A ii. Los niveles salariales de los últimos años**

Una de las formas para analizar el salario se centra en estudiar cómo ha evolucionado. A grandes rasgos pueden distinguirse dos grandes períodos en el pasado reciente: uno que abarca toda la década de 1990 hasta la crisis del año 2002, y otro que comienza luego de dicha crisis hasta nuestros días.

El primer período considerado se caracteriza por contar con un crecimiento económico mayor que el crecimiento del salario real promedio, y un salario docente por debajo del promedio de la economía. A su vez, hasta el año 1994 se produjo la pérdida del salario real docente, para luego crecer hasta la crisis de 2002.

El segundo período considerado se caracteriza por tener un crecimiento del salario real promedio que acompaña el crecimiento del PBI, y un salario docente que aumenta por encima del salario promedio.

### **2 A iii. Los niveles salariales docentes en relación a otras profesiones**

En promedio, los otros profesionales y técnicos con las mismas características que los docentes (formación terciaria de, al menos, 3 años) perciben un ingreso 43% superior (INEEd, 2016). A su vez, cuando se analiza la brecha a lo largo de la distribución del ingreso laboral, desde el inicio es positiva en favor de trabajadores no docentes y se incrementa a medida que se comparan los ingresos más altos. Corresponde señalar que la brecha antes comentada se ha reducido entre 2006 y 2012, en consonancia a lo mostrado en la evolución salarial.

### **2 A iv. Los niveles salariales docentes en relación a otros países**

En promedio, en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el salario docente es equivalente al PBI *per cápita*, en una ratio igual a 1. En la región

latinoamericana se observan situaciones dispares: Chile y México presentan ratios superiores al promedio de la OCDE (1,3 y 1,5 en Primaria), mientras que Argentina se sitúa en un nivel levemente inferior (0,98).

En el caso de Uruguay, la ratio correspondiente al salario docente de 20 horas sobre el PBI *per cápita* se sitúa en un nivel inferior al conjunto de los países objeto de la comparación (0,8). No obstante, si se analiza la ratio de salario sobre PBI *per cápita* para profesores con 30 horas de primer y segundo ciclo, la ratio se ubica en 1,1.

Cabe destacar que la estructura salarial a lo largo de la carrera en Uruguay es relativamente aplanada en comparación con otros países de la región como Chile o México; y bastante más aplanada en comparación al promedio de países de la OCDE. Para éstos, la relación entre el salario final y el inicial se ubica entre 130 y 140%, mientras que en México es 110%, en Chile 80% y en Argentina entre 50 y 60%.

En el caso de Uruguay, la relación entre salario final e inicial en Primaria y primer ciclo de Secundaria para docentes con 20 horas se ubica en 70% y en 60% en el segundo ciclo. En ambos ciclos de Secundaria los docentes con 30 horas semanales ganan al final de su carrera laboral un 70% más que al comienzo (INEEd, 2016).

## **2 B. Intensificación del trabajo docente**

Históricamente se ha construido la imagen de que la docencia constituye una especie de apostolado, un “servicio social”. Esta interpretación asume, implícitamente, un sentido intrínseco de sacrificio y renuncia. Como analiza la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América, trabajar en condiciones inadecuadas, sin materiales didácticos, “correr” de un liceo a otro, padecer enfermedades derivadas del ejercicio de la profesión, son parte de lo que supuestamente debe estar dispuesto a aceptar quien decide optar por la docencia. Incluso disfonía, várices, dolores lumbares, fatiga, son consideradas como inevitables “marcas” de la profesión, contra las cuales no habría nada que hacer.

En las últimas décadas, se han generalizado además las interpelaciones, críticas y demandas al plantel docente. En un contexto donde se masificó el ingreso a la enseñanza media, se presiona a los profesores para lograr la universalización del egreso. Se espera que el docente sea creativo, dinámico, entretenido y, en definitiva, que responda a mayores presiones y realice múltiples innovaciones en condiciones laborales inadecuadas.

Como ha denunciado la ATD, existe una intensificación del trabajo docente. Una suerte de proletarización, donde el docente ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso

de su trabajo. Esta situación ha provocado que tengamos una alta incidencia de afecciones de salud mental, expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis, y una variedad de enfermedades psicosomáticas como gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras.

En muchos países de Latinoamérica la carga de actividades docentes fuera del horario de clase es alta. Dicho en otras palabras, el salario docente está vinculado casi estrictamente a las horas aula. En Uruguay, exceptuando las horas de coordinación, hasta 4 en caso de tener más de 16 horas de clase, no existe remuneración para todas las actividades conexas a la práctica docente. Este criterio presenta sólo algunas salvedades en los casos de programas focalizados que se vienen desarrollando en los últimos años.

Como todos sabemos, para la labor de aula, se requiere tiempo para la planificación y preparación de clases. Esto incluye secuencias de contenidos, estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje. La construcción de estos diversos escenarios requiere a su vez de la elaboración de materiales didácticos, es decir, de instrumentos que favorezcan la apropiación significativa de los contenidos de las asignaturas. A ello hay que sumarle la confección de propuestas de evaluación y la corrección de las mismas. Por otro lado, quedan por fuera del horario de trabajo otra serie de tareas relacionadas a la función, tanto diarias, como el trabajo administrativo que suponen las libretas, cuanto periódicas, como las reuniones de profesores, los exámenes, las reuniones con padres y alumnos. Incluso otras eventuales, como los cursos de perfeccionamiento, la organización y participación en proyectos colectivos, salidas didácticas, actos, festivales, etcétera. A todo esto, aún pueden agregarse las citaciones de inspecciones a salas, jornadas, talleres u otros, que amplifican la carga horaria no remunerada.

Siguiendo el análisis del INEEd de 2016, que utiliza como fuente la Encuesta Continua de Hogares de 2012, en promedio los profesores trabajan en docencia directa unas 30 horas semanales, pero a esto deben agregar unas 9 horas en el hogar para atender tareas vinculadas con su labor. Por lo tanto, estas horas de trabajo en el hogar significan casi el 25% del total de la carga laboral docente.

Por otro lado, el hecho de que la docencia sea una profesión en la que más del 80% son mujeres, no hace más que profundizar la sobrecarga de tareas que genera la brecha de género en nuestra sociedad (INEEd, 2016).

Estos datos contrastan ampliamente con la situación de los restantes trabajadores y profesionales. Si bien la complejidad de la tarea docente hace difícil la comparación estricta con otras profesiones, de acuerdo a datos de la encuesta mencionada, las restantes ocupaciones, con un promedio laboral de 40 horas semanales, no tienen prácticamente horas de trabajo en su hogar. Por lo tanto, los profesores de Educación Secundaria estarían percibiendo una remuneración

correspondiente a las tres cuartas partes de su dedicación. O desde otro ángulo, si se considerara que el monto de hora aula que se paga incluye también el tiempo de trabajo que se realiza fuera de la clase, el salario por hora docente debería dividirse entre toda la carga horaria (aula y extra aula). Esto implica que, si se suman las 30 horas promedio de docencia directa, más las 9 horas trabajadas en el hogar, se obtiene que los profesores trabajan una cantidad similar de horas totales (39), pero, sin embargo, el ingreso de los mismos es un 57,3% menor, en relación al valor hora del grupo de profesionales y técnicos en 2012 (INEEd, 2016: 27).

Por otro lado, en un estudio publicado por la OCDE en 2014, comparando 34 países, se comprobó que la dedicación media de los profesores era de 38 horas semanales. De estas, se destinaban en promedio la mitad a la enseñanza y la otra mitad a actividades fuera del aula, pero dentro del centro educativo. Incluso en países como Noruega o Japón se destinan 15 y 18 horas respectivamente a la docencia directa, lo cual supone que disponen de más tiempo para atender otras tareas. De estas últimas, en promedio los profesores dedicarían 7 horas semanales a preparar sus clases, 5 a evaluar y calificar trabajos de los alumnos y unas 2 horas a tareas en el centro, trabajo con los padres y actividades extracurriculares.

En conclusión, si entendemos que el ejercicio de la profesión es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica, podemos acordar que la calidad de la educación está directamente relacionada al tiempo que los docentes tengan para pensar y reflexionar sobre sus acciones. Como ha sostenido la ATD, en la medida en que no se considere a los profesores como profesionales de la educación, como intelectuales transformadores, no habrá cambio posible. ¿Esto es sólo una cuestión de presupuesto? Es decir, la no remuneración del trabajo extra aula, ¿es producto de los menguados recursos de la Administración, o esta sería una política funcional a la construcción de un docente aplicador de estrategias, y no un profesional crítico que analiza y reflexiona sobre sus acciones?

## **2 C. Recorte presupuestal a ATD**

En 2017, la ATD de Educación Secundaria solicitó al CES se le otorgara el mismo presupuesto destinado para 2016, ajustado por IPC. El CES, a través del Programa de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE) de Codicen, aprobó un presupuesto con un recorte de alrededor del 50% en los gastos de funcionamiento de la Asamblea, lo que atenta contra el mejor cumplimiento de sus funciones y lesiona los derechos consagrados en el Art. 70 de la Ley General de Educación N° 18.437, minando el trabajo del principal órgano de asesoramiento técnico del CES, parte orgánica de su estructura. Asegurar el mantenimiento de la

ATD es fundamental para el colectivo docente que aspira a una educación autónoma y cogobernada como elemento dinamizador del futuro de nuestra sociedad.

En este 2018, la línea de crédito de PAEMFE se ha redireccionado y ya no contempla el funcionamiento de la ATD, así como de otras áreas del CES, por lo que la situación se continúa agravando. No podemos dejar de manifestar nuestro rechazo a tales recortes y nuestra más profunda preocupación en torno al futuro de esta Asamblea.

#### **VOTACIÓN en Particular PUNTO 2- Condiciones del trabajo docente.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

### **3. INFORME DE INFRAESTRUCTURA**

#### **3 A. Participación Público-Privada (PPP)**

La Ley de Presupuesto Quinquenal introdujo la construcción de liceos mediante la modalidad 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.

Se han realizado ya tres llamados a licitación pública internacional. El primero se realizó el 24 de noviembre de 2016, y comprendió 15 centros CAIF, y 44 jardines para educación inicial. El segundo se realizó el 20 de abril de 2017; comprendió 23 escuelas, 10 polideportivos y 9 polos tecnológicos. El tercero se realizó el 8 de febrero de 2018; comprendió 27 CAIF y 15 escuelas. Está previsto un cuarto llamado, que sumará más de 50 liceos (CND, 2018).

Son muchas las razones por las que la PPP son una opción perjudicial para la Educación Pública. Algunas afectan a la economía en general, entre ellas: se profundiza la política de otorgar exoneraciones tributarias y beneficios fiscales al gran capital, se reduce el potencial de generación de empleo que los nuevos centros podrían tener en el sector de la construcción -por tratarse de modalidades de obra no tradicional, con construcciones en base a materiales prefabricados-, el costo de los edificios es más alto que con una licitación tradicional, se dejan en manos de privados terrenos que son públicos, la ANEP puede tener que indemnizar al privado en

casos de paros y huelgas, el Estado debe pagar cifras millonarias al privado en caso de terminar anticipadamente el contrato, entre otras.

Las razones de carácter educativo son: las PPP incidirán sobre la definición de las políticas educativas y sobre el uso que docentes y estudiantes hacen de sus centros educativos, se promueve una lógica de competitividad, los criterios lucrativos de la empresa prevalecerán sobre los criterios pedagógicos, los formatos constructivos no serán negociados con las comunidades, las instalaciones pueden ser usadas por el privado con fines no educativos, se pierden cargos públicos en escuelas y liceos, se estimula la pauperización salarial de los funcionarios de servicio del área educativa, se desvían cada vez mayores porcentajes del presupuesto educativo a manos privadas y se profundiza el proceso de mercantilización de la educación pública. La ley que instala las PPP profundiza los aspectos negativos de la Ley 18.437 (Ley de Educación), en tanto desconoce las funciones de los organismos que esta segunda ley implementa (Consejos de Participación Liceal).

También se retrocede en materia de acuerdos, desconociendo el convenio 155 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que dispone la obligatoriedad de negociar las condiciones de salud e higiene con los trabajadores, y se limita la negociación colectiva entre la ANEP y los sindicatos de la educación (Moreira, 2017).

En el caso de los equipamientos, debemos consignar que esta modalidad beneficia a las empresas transnacionales y permite que los dineros públicos no sean administrados con la debida responsabilidad que deben hacerlo, favoreciendo el lucro empresarial. «Se instala así el predominio de una lógica “eficientista” en un sector tan sensible como la educación. Con la PPP, el cumplimiento de una obligación pública (lógica del bien común) pasa a depender de intereses económicos privados (lógica del lucro)» (Moreira, 2017).

### **3 B. Endeudamiento externo**

En 2017 fue firmado el contrato 3773/OC-UR entre el Estado uruguayo y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El mismo asciende a un monto total de US\$ 74,7 millones, de los cuales US\$ 24,7 millones son contraparte local y US\$ 50 millones son de endeudamiento externo.

El 66,8% del total, U\$S 49,29 millones, pertenecen al componente “infraestructura”, que comprende construcciones y ampliaciones. Para la Enseñanza Media, el contrato prevé 14 obras nuevas, parte de ellas para tiempo extendido o completo y 14 ampliaciones.

Así, se da continuidad a una política de injerencia de los organismos internacionales de crédito en el direccionamiento de la educación uruguaya. Prueba de ello es que la administración de estos

recursos queda en manos de la oficina que preside PAEMFE, prolongación de lo que fue MEMFOD y, por tanto, de los planes que desde hace más veinte años mercantilizan la educación pública.

### 3 C. Incumplimiento del Plan de Obras

En 2015, CES y FeNaPES acordaron la financiación de 70 obras para el quinquenio que va hasta 2020. A la fecha, sólo 9 de ellas (13%) están presupuestadas. La concreción del restante 87% depende directamente del mensaje presupuestal que el Poder Ejecutivo envíe al Parlamento en 2018, y en principio no tenemos certeza alguna de que se aprueben recursos para respetar lo acordado.

De las 30 obras acordadas en 2015 para los años 2016 y 2017, sólo se han completado cuatro (Liceo N° 4 de Mercedes, N° 29 de Montevideo, N° 67 de Montevideo, N°5 de Artigas). Están en curso otras cuatro, tres de las cuales son sustituciones (Liceo Rural de Pueblo Sequeira, Empalme Olmos, San Antonio), y una sola creación (N° 2 de Progreso).

### VOTACIÓN en Particular PUNTO 3- Informe de infraestructura.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	59	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## 4. PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

### 4 A. La privatización como fenómeno global

La privatización de la educación forma parte de un proceso amplio de reestructuración del desarrollo capitalista contemporáneo, donde el Neoliberalismo busca cumplir el sueño histórico de transformar todo en mercancía. Estos avances de la esfera mercantil hacia los distintos ámbitos de la vida no son actuales ni casuales y han conformado un proceso de expansión que se evidencia desde sus inicios.

Un ejemplo claro de esto es lo que sucedió con el tiempo de ocio. Extendido en la modernidad europea a principios del siglo XX como fruto del adelanto tecnológico que acarrea la revolución industrial, el ocio como una liberación periódica del trabajo al fin del día, de la semana, del año y



de la vida cuando se alcanza la jubilación, abrió un campo para que la esfera mercantil pensara en cómo era posible ofrecer espacios y actividades de recreación para este nuevo público. Tanto es así que al día de hoy los servicios vinculados al ocio y el turismo se han convertido en factores importantes del PBI de los países, generando renta y empleo.

Las reformas pro-privatización son justificadas como una forma de ampliar las posibilidades de elección escolar de las familias, de tornar más eficiente el sistema y hasta de avanzar en equidad. Esta estrategia argumentativa entiende a la educación, ya no como un derecho humano fundamental, sino como un “producto”, que debe ajustarse a las “demandas” del ciudadano, ahora devenido en “cliente”.

A su vez, “el progresivo encanto por la gestión privada”, como lo definen Bordoli y Conde (2016), retomado por Angelo Gavrielatos (Búsqueda, 2017), se fundamenta con una construcción discursiva en la que se insiste en la crisis de la educación pública. Promovido por actores políticos y académicos, y amplificado por la prensa, este enfoque asume una visión instrumental de la educación que aborda la problemática bajo términos y conceptos economicistas: calidad, eficiencia, competencias, fracaso escolar y toda una concepción que se aleja de nuestro proyecto por una educación emancipadora.<sup>1</sup> Esto no es más que un intento por instalar en el colectivo social la idea de “crisis” con la más clara intención de desacreditar y desarticular la educación pública, lo que luego se transforma en el inconsciente colectivo en la aceptación y naturalización de que la educación privada -de la índole que fuere- es mejor que la pública.

En términos estrictamente presupuestarios, este proceso donde el Estado se aleja de su responsabilidad de financiamiento, no implica una reducción de los montos destinados a los sistemas educativos nacionales, ya que la erogación pública se mantiene, pero reorientada en beneficio de determinados grupos privados.

Si bien en su versión más común la privatización supone la transferencia de la propiedad de instituciones o empresas públicas a manos privadas, esta no ha sido la práctica más común en educación. En cambio, se ha implicado a agentes privados en la provisión y financiamiento de los servicios educacionales. Un proceso que tiene múltiples manifestaciones, resultantes de la distinta combinación de modelos de provisión y financiamiento públicos y privados.

En este sentido, la investigación de Verger, Moschetti y Fontvila de la Universidad Autónoma de Barcelona (2017) identifica tres categorías de privatización educativa que son útiles para el análisis.

---

1 Según Bordoli y Conde (2016), la “crisis educativa”, particularmente de la educación media, se aprecia en las dificultades de retención y aprendizajes de todos los sujetos. Las políticas de los '90 implementaron programas focalizados y asistenciales, al tiempo que contribuyeron a la desvalorización de lo universal y lo público y habilitaron el progresivo encanto por la educación privada.

En primer lugar, la “privatización exógena” de la educación que se da cuando los estados procuran abrir el sector público a la participación de privados a fin de que estos diseñen, gestionen o provean aspectos de la educación pública. Por ejemplo, la contratación externa de servicios (limpieza, comedor, portería, etc.), y distintos esquemas de alianzas público-privadas para el área.

En segundo lugar, la “privatización endógena” que supone el traslado de ideas, técnicas y prácticas del sector privado, a fin de tornar al sector público más parecido a la actividad del negocio privado. Estas últimas se inscriben en la reforma del sector público que promueve la Nueva Gestión Pública. En este escenario pueden identificarse la competencia entre escuelas, las políticas de autonomía de centros, incentivos salariales sujetos a desempeño y, en general, diversas iniciativas de inspiración gerencialista.

En tercer lugar, la “privatización del diseño de políticas educativas”, que supone la delegación de la elaboración de planes, programas y proyectos en actores del área privada. Generalmente, esta labor es asumida por los “think tanks”, que imponen un discurso sobre lo educativo con el respaldo de los grandes medios de comunicación, denunciando “crisis educativas” y promoviendo salvíficas reformas.

En la práctica, se han impuesto complejos esquemas de provisión, regulación y financiamiento, resultantes de la hibridación de agentes estatales y privados. De acuerdo a Verger y otros, América Latina es la región donde la privatización de la provisión educativa ha crecido de forma más acusada y constante en las últimas décadas. En el nivel secundario, América Latina encabeza el *ranking* de regiones con mayor participación privada, compartiendo este dudoso mérito con los países del África subsahariana.

En el mapeo del estado de situación en nuestro continente esta investigación identifica siete procesos distintos de privatización, a saber:

- La privatización educativa como parte de la reforma estructural del Estado, en Chile.
- La privatización como reforma incremental, en Colombia y Brasil.
- La privatización ‘por defecto’ y la emergencia de escuelas privadas de bajo costo, en Perú, República Dominicana y Jamaica.
- Alianzas público-privadas históricas, en Argentina y República Dominicana.
- La privatización por la vía del desastre, en El Salvador, Nicaragua, Guatemala, Honduras y Haití.
- La privatización latente, en Uruguay.
- Y en contra de la tendencia general, la contención de la privatización, en Bolivia.

Hace algunos años, Pablo Gentili (2000), en un trabajo sobre las privatizaciones en el campo educativo, advertía que este proceso tendría consecuencias antidemocráticas, al consolidarse una distribución diferencial de los bienes educativos. Esta dualidad cristalizaría sistemas escolares marcados por la desigualdad y la negación del derecho social al conocimiento. Además, disminuiría la toma de decisiones democráticas y la rendición de cuentas públicas en relación con la gestión educativa. A lo que se sumaría una erosión de las condiciones laborales y los derechos de los trabajadores de la educación.

#### **4 C. Uruguay: ¿la privatización latente?**

Como hemos manifestado, el trabajo de la Universidad Autónoma de Barcelona califica el proceso actual de Uruguay como “privatización latente”. El mismo estaría relacionado a la fuerte tradición laica del país, ligada a la temprana separación de la Iglesia del Estado. Esta ruptura habría impedido el establecimiento de una alianza público-privada con instituciones religiosas. No obstante, se destaca que la Constitución de 1918, en la que se concreta la separación Iglesia-Estado, definió la exoneración tributaria para las instituciones religiosas.

Durante la última década, la estrategia privatizadora comenzó con un cambio significativo en el orden discursivo. El mismo asoció la provisión privada con mayores niveles de eficiencia, a la vez que se disoció la educación pública de la educación de calidad. Al mismo tiempo, este giro argumental cuestionó el vínculo entre educación pública y movilidad social, e instaló la percepción de una “crisis educativa”. Para otros operadores esta supuesta crisis se vincula a la gestión del sistema, afirmando que los recursos se han incrementado, pero no se traducen en resultados, lo que dejaría abierta la posibilidad de que esos recursos “bien gestionados” -por actores privados- lograrían una mejora en dichos resultados.

Si bien este cambio en el discurso no se tradujo inmediatamente en un crecimiento del sector privado, contribuyó a crear una nueva construcción de sentido que acabó permeando a casi todo el espectro político y favoreció las propuestas de reforma educativa de corte privatizador. Cabe acotar que este cambio en la apreciación de la realidad no es inocente, sino que, por el contrario, responde a una intencionalidad, solapada pero explícita, de quienes tienen intereses en mercantilizar la educación.

Comenzaron a plasmarse, entonces, iniciativas legislativas que benefician la intervención de privados en órbitas otrora reservadas a la actuación del Estado. Por ejemplo, en áreas estratégicas como la generación de energía eléctrica, la salud pública y últimamente en la educación.

Según la investigación de Bordoli, Martinis, Moschetti, Conde y Alfonzo, para la Internacional de la Educación (2017), existen actualmente tres modalidades educativas de privatización exógena.

- La primera modalidad denominada de “financiamiento público indirecto” refiere a los liceos privados que captan a una matrícula que oscila tradicionalmente entre un 10% y un 15% del total de alumnos. Estas instituciones, que muchas veces tienen un componente elitista dado su costo de acceso, cuentan con subsidios tales como: exención del pago de impuestos, de los aportes patronales, de la contribución inmobiliaria, de las patentes de vehículos, entre otras formas de transferir fondos públicos.
- El segundo grupo está compuesto por los emprendimientos que implican una “subvención estatal focalizada o selectiva”. Este es el caso del Programa de Aulas Comunitarias, que promueve arreglos institucionales con ONG que reciben en primer y segundo año a adolescentes en situaciones de vulnerabilidad socio-económica.
- Por último, existen “nuevas experiencias educativas de gestión privada con financiamiento indirecto del Estado”. En esta categoría se encuentran siete liceos tanto religiosos como laicos (Liceo Jubilar, Liceo Impulso, Liceo Providencia “Papa Francisco”, Liceo Francisco, Liceo Espigas, Los Pinos y *Ánima*). Dedicadas en su mayoría al ciclo básico, estas instituciones cuentan con una exoneración fiscal del 81,25% para donaciones empresariales, lo cual implica una práctica de transferencia indirecta de recursos públicos a privados.

A esta enumeración de la reforma privatizadora, pueden sumarse aún otros formatos de participación privada que también han sido analizados y rechazados en anteriores ATD. Tal vez volverlos a identificar pueda contribuir a evaluar el alcance y profundidad de este proceso. Nos referimos en particular a la contratación de ONGs, que han comenzado a trabajar dentro de algunos liceos y a dos grandes procesos que esta ATD viene siguiendo atentamente: el Plan Ceibal y las licitaciones de Participación Público Privadas.

### ONG

El CES continúa realizando acuerdos con organizaciones no gubernamentales. Cimientos es una de ellas, la que atiende alumnos de los liceos 13, 22 y 52 de Montevideo. La misma, según declara esta organización a la prensa, manejó un presupuesto en el 2017 de \$U 5.466.298, para atender a un total de 180 alumnos (El Observador, 2017).

Cimientos es una organización no gubernamental que brinda apoyo educativo a jóvenes de contextos sociales desfavorables a través de su programa “Futuros Egresados”. Su trabajo

consiste en asignar tutores que se reúnen de forma mensual con los participantes del programa y su familia “con el objetivo de brindar apoyo para superar las dificultades que el joven enfrenta en su trayectoria educativa”, de acuerdo a su directora ejecutiva. “Trabajamos en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales, que para nosotros son el camino para que terminen el ciclo básico, pero también el bachillerato o lo que elijan luego para sus vidas. Esas habilidades tienen que ver con la responsabilidad, el compromiso, la autoestima, la autoconfianza, las relaciones interpersonales, la organización y administración del tiempo y la toma de decisiones”, explicó Valeria Píriz (Montevideo Portal, 2017). Como lo denuncia la ATD del liceo N° 13 y su núcleo sindical, esta “pedagogía de la cultura empresarial” (Giroux, 2012) propone un adiestramiento de los estudiantes más destacados de los barrios pobres. Por otra parte, el informe advierte que las autoridades no investigan ni auditan a estas organizaciones para ver, por ejemplo, cuánto dinero destinan a becas y a cuánto ascienden los sueldos de quienes las gestionan.<sup>2</sup>

### Plan Ceibal

Otro proceso de privatización está constituido por el Plan Ceibal. Según consignamos en la ATD anterior, el presupuesto de Ceibal representa el 2,8% del gasto público en educación. Creado por decreto presidencial en abril de 2007, la “Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea” (Ceibal), no sólo no ha tenido impacto en los aprendizajes, sino que continúa ampliando el endeudamiento del país. En noviembre de 2017 se firmó un nuevo acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), por un monto de US\$ 30 millones, para financiar el “Programa Generación C: Consolidando Innovaciones Educativas para las Habilidades y Competencias del Siglo XXI”.

### PPP

Hemos caracterizado ya esta vía de privatización en el apartado 3A.

La categoría “latente”.

Volviendo a la pregunta que titula este apartado, el DRAE define la palabra “latente” como oculto, escondido o aparentemente inactivo. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, Uruguay atraviesa una embestida privatizadora que está activa y cada vez es más explícita.

---

2 Este trabajo por competencias, especialmente las socioemocionales está en línea con la “Encuesta de demanda de Habilidades” para Latinoamérica financiada por el BID. Según este estudio cuando se trata de trabajadores con poca experiencia y sólo estudios secundarios, las empresas valoran las habilidades socioemocionales (controlar emociones, evitar reacciones negativas, responsabilidad, cumplimiento de tareas, amabilidad, buena presencia y respeto) por sobre el conocimiento y las habilidades específicas de la tarea. Extraído del informe de la ATD liceal del liceo N°13.

Entendemos que buscar alternativas privatizadoras implica continuar reforzando y promoviendo lógicas de segmentación del sistema educativo, incrementada por circuitos de educación paralelos que profundizan la desigualdad. En este escenario, y con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad justa, debemos asumir el desafío político y ético de replantear el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto (Dussel, 2004).

#### **VOTACIÓN en Particular PUNTO 4- Privatización de la educación.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	59	0	1	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	166,6	0	2,4	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

#### **5. PLAN CEIBAL: APORTES PARA UN BALANCE**

Desde el comienzo de la implementación del Plan Ceibal en Secundaria, la ATD ha mantenido una postura crítica, no contra la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en los procesos de aprendizaje, sino sobre la concepción misma del Plan Ceibal. En su informe de la XXVII ATD (marzo 2010), se expresaba al respecto:

Si se pretende que el Plan Ceibal sea una herramienta válida en el sistema educativo y tenga un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, deberá integrarse a un proyecto educativo que lo incluya seriamente. Será necesario hacer una reflexión profunda sobre el uso de las laptops en las estrategias didácticas. Se hace imprescindible respetar y brindar las condiciones y espacios necesarios para el trabajo y la producción desde las ATD, salas de asignatura, coordinaciones, foros virtuales, etc. [...]

Un proyecto educativo que considere necesario el uso masivo de las laptops debe incluir necesariamente la correspondiente formación de los docentes, que no debe reducirse a una simple capacitación sobre el manejo básico de la herramienta.

Además, ese proyecto deberá incluir los mecanismos de evaluación e investigación permanente para repensar el lugar de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, no debe sobredimensionarse la función de una máquina volviéndola la estrella del sistema educativo, sino considerarla como una herramienta más que permite el acceso a la información, pero que no educa, no forma ciudadanos, ni genera espíritu crítico (XXVII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria, 2010).

Los recursos financieros del Plan Ceibal están incluidos dentro del presupuesto educativo. Nos llama la atención algunas características en cuanto al uso de aquellos y el incremento que ha tenido este presupuesto, especialmente considerando las dificultades que presenta el resto del sistema educativo.

El presupuesto Ceibal se destina a gastos de funcionamiento (servicios personales y no personales, bienes de consumo, intereses y comisiones por financiamiento) e inversiones (*laptops/tablets*, repuestos, equipos de conectividad y mantenimiento de red, *software*, etc.). Al analizar los resúmenes de ejecución publicados para los años 2015/2016 vemos que los gastos de funcionamiento han estado siempre por encima de los gastos de inversión (Plan Ceibal, 2016).

De los datos oficiales publicados se desprende que el promedio de ingresos de los funcionarios que se desempeñan en este Plan están por encima del salario promedio de docentes y funcionarios de los distintos subsistemas de la educación. Además, se observa que los cargos gerenciales superan ampliamente los ingresos de directores de liceos, inspectores y consejeros (Plan Ceibal, 2018). Como ejemplo, podemos señalar que el presidente del CODICEN, cargo máximo dentro del ente, percibe un salario en torno a \$U 144.000 nominales, contrastando este ingreso con el de los gerentes del Plan Ceibal que superan los \$U 200.000, a los que debe agregársele el decimotercer sueldo, es decir, el salario vacacional, y eventualmente un premio anual sujeto al cumplimiento de compromisos de gestión de hasta dos sueldos. Este régimen de empresa privada no permite a la ANEP un control sobre los límites de los salarios, posibilitando inequidades salariales.

Ocho años después de su implementación en Secundaria, el Plan Ceibal no presenta un impacto significativo en las aulas. La formación dirigida a los docentes no ha pasado de lo instrumental. Continúa careciendo de fundamentos didácticos pedagógicos claros. No se generaron espacios remunerados necesarios para pensar estrategias para la transformación de las prácticas dentro del aula. Consideramos que sin los espacios adecuados de intercambio y aprendizaje, no se pueden generar las transformaciones propuestas desde ATD.

Las aisladas experiencias positivas de inclusión de la tecnología en el aula se han dado en base al esfuerzo del cuerpo docente. Sería imposible generalizarlas en las condiciones actuales.

Aún persisten dificultades técnicas que resultan un obstáculo para la efectiva incorporación de las *laptops* al aula. Del relevamiento de datos realizado en la ATD liceal de octubre de 2017, donde cada liceo debía responder un formulario en línea por parte de los profesores POITE o, en su defecto, por los profesores de aula de la asignatura Informática observamos tendencias que indican problemas importantes de conectividad que aquejan a la mayoría de los centros, dificultades en la reparación y cambio de equipos, y escasos o ningún Equipo Ceibal en el centro a disposición de los docentes. Problemas que llevan a la frustración de algunos intentos de trabajo, y posteriormente a desestimar el uso de la herramienta.

Asimismo, reivindicamos la importancia de las salas de Informática liceales como espacio no solo físico, sino también formativo y pedagógico para todo el centro educativo. Se justifica con la distribución de equipos por parte de Ceibal el descuido y la falta de reposición de equipos informáticos por parte del CES, y muchas veces el posterior desmantelamiento de las salas (compensando así la falta de salones). Es contradictorio este descuido de las salas con la promoción de diversas propuestas tecnológicas que requieren un espacio adecuado y con el equipamiento acorde.

**VOTACIÓN en Particular PUNTO 5- Plan Ceibal: aportes para un balance.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	59	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**6. PROPUESTAS DE LA COMISIÓN DE PRESUPUESTO**

Ante una nueva rendición de cuentas, reiteramos las propuestas realizadas por esta comisión en la XXXVII ATD Nacional.

1. Solicitamos se apruebe un presupuesto con un piso del 6% del PIB desde el 1er. año del trienio 2018-2020 para ANEP y UdelaR exclusivamente, sin tener en cuenta partidas extra presupuestales (BID, PPP, etc.).



2. Solicitamos al CES que incorpore en su mensaje presupuestal:

**Sobre Rubro 0:**

- Destinar recursos al aumento del salario real básico, incluyendo las partidas sujetas a Montepío, tomando como base un salario equivalente a la media canasta familiar para un docente de primer grado con la unidad docente.
- Incluir todas las partidas y complementos en el salario básico (que no debe confundirse con el nuevo formato del recibo de sueldo).
- Pago de las horas efectivamente trabajadas a los funcionarios de docencia indirecta.
- Reducir las horas aula de los docentes a medida que avanzan en el escalafón, sin pérdida salarial.
- Destinar recursos al pago de un salario vacacional.
- Plan nacional de abonos de transporte para los docentes durante todo el año lectivo, que comprenda la necesidad de realizar trasbordos.
- Partidas para la compra de libros y material didáctico.
- Crear cargos docentes, administrativos, de servicio y técnicos, de acuerdo a las necesidades de cada centro.

**Sobre infraestructura:**

- Proponemos que la ANEP firme convenios con el SUNCA y su bolsa de trabajo para que se aborden las obras. Además, sugerimos que se pueden suscribir acuerdos y convenios para la dirección de obras y ejecución de recursos con el MTOP. Además, se debe asegurar el cumplimiento del Art. 2° de la Ley 18516, sobre mano de obra local.
- Deben preverse recursos que financien la construcción, reparación y mantenimiento de liceos y avanzar hacia una tipología de edificio liceal que prevea condiciones dignas de estudio y trabajo. Esto incluye el reclamo histórico de gimnasios y una partida anual por liceo para la provisión de materiales que permitan el desarrollo adecuado de Educación Física. En el mismo sentido, se requieren espacios y equipamiento acordes para la formación artística.

**Sobre ATD:**

Incluir un rubro específico en la Ley de Presupuesto para el óptimo funcionamiento de la Asamblea Técnico Docente, durante todo el año.

- Solicitar al CES que integre representantes de la Comisión Permanente de Presupuesto de la ATD al trabajo que viene realizando el Consejo en materia de presupuesto e infraestructura.
- Continuar con el trabajo de la Comisión Permanente de Presupuesto de la ATD.
- Encomendar a la Comisión Permanente de Presupuesto que continúe trabajando en el diagnóstico de la situación de conectividad y funcionamiento del Plan Ceibal.
- Encomendar a la Comisión Permanente de Presupuesto que realice un relevamiento de las condiciones de los espacios donde se realiza Educación Física y de la disponibilidad de recursos didácticos.

#### **VOTACIÓN en Particular PUNTO 6- PROPUESTAS**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ANEP - CSEU (2015), “Acta final de la negociación colectiva”. Tomado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/acuerdoslariales/convenio%20ates.pdf>
- XXVII Asamblea Nacional de Docentes de Educación Secundaria, II Asamblea Nacional Ordinaria, Ejercicio 2009-2012, Mendoza (Florida), marzo de 2010.
- Bordoli, Eloísa y Conde, Estefanía (2016), “El progresivo encanto por la gestión privada: Análisis de los modelos de la gestión pública-privada en enseñanza media en Uruguay (2002–2013)”, Educa. Soc., Campinas, v. 37, no. 134.
- Búsqueda (2017), “En Uruguay existe una privatización incipiente y limitada en relación a otros países de América. Hay un progresivo encanto por la gestión privada, que va ganando terreno en el país.” 30 de marzo de 2017. Tomado de: <https://www.pressreader.com/uruguay/b%C3%BAsqueda/20170330/281663959847460>
- Comisión de presupuesto, salario e infraestructura de la FeNaPES (2014), “Presupuesto y educación”, FeNaPes. Montevideo.

- Cooperativa Comuna (2017), “El ajuste capitalista”, FeNaPES, Montevideo.
- Corporación Nacional para el Desarrollo (2018) <https://www.cnd.org.uy/index.php/sala-de-prensa/1948-tercer-llamado-para-participacion-publico-privada-en-infraestructura-educativa-implica-la-construccion-de-15-escuelas-y-27-centros-caif>
- Dumenil, Gérard y Lévy, Dominique (2014), “La crisis del neoliberalismo”, Ediciones Lengua de Trapo, Madrid.
- Dussel, Inés (2004), La escuela y la diversidad: un debate necesario. Revista Todavía No 8. Disponible en <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/8.dusselnota.html>
- El Observador (2017), “ONG se defiende y afirma que elige a estudiantes según condición socioeconómica”, 1° de agosto de 2017. Tomado de: <https://www.elobservador.com.uy/ong-se-defiende-y-afirma-que-elige-estudiantes-segun-condicion-socioeconomica-n1104424>
- Gentili, Pablo, compilador (2009), “Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina”. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Gentili, Pablo (2000), Escuela, gobierno y mercado. Las privatizaciones en el campo educativo, SUATEA. América Latina. Disponible en [biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100611010211/Gentili.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100611010211/Gentili.pdf)
- Giroux, Henry (2012), “La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública”, Montevideo, Criatura Editora.
- INEEEd (2016), Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente, INEEEd, Montevideo. Disponible en <http://ineed.edu.uy/images/old-site/Los%20salarios%20docentes%20en%20Uruguay.pdf>
- INEEEd (2016), Los salarios docentes: comparación en el contexto nacional, INEEEd, Montevideo. Disponible en [https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/INEEd\\_Los%20salarios%20docentes%20comparaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20nacional.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/INEEd_Los%20salarios%20docentes%20comparaci%C3%B3n%20en%20el%20contexto%20nacional.pdf)
- Montevideo Portal (2017), “Profesores de Secundaria denuncian fraude de ONG Cimientos por sistema de becas”, 13 de junio de 2017. Tomado de <http://www.montevideo.com.uy/Noticias/Profesores-de-Secundaria-denuncian-fraude-de-ONG-Cimientos-por-sistema-de-becas-uc345841>
- Moreira, Julio (2017), “Cómo destruir la educación en nombre del derecho a la educación. Proyectos con participación público-privada en ANEP”. *Brecha*, edición 1662, 29 de setiembre de 2017. <https://brecha.com.uy/destruir-la-educacion-nombre-del-derecho-la-educacion/>

- Ley Presupuestal 19355, 19 de diciembre de 2015. IMPO. [www.impo.com.uy/bases/leyes-originales](http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales).
- Pérez Zorrilla, Julia. (2016), “La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay”. Propuesta Educativa Número 45, Año 25, Vol1. Disponible en <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n45/n45a03.pdf>
- Plan Ceibal (2016), “Transparencia”, 30 de agosto de 2016. Tomado de <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/transparencia>
- Plan Ceibal (2018), “Estructura de remuneraciones”, 15 de marzo de 2018. Tomado de <https://www.ceibal.edu.uy/storage/app/media/Estructura%20de%20remuneraciones%20-%20enero%202018.pdf>
- UNESCO (2005), Condiciones de trabajo y Salud Docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Verger, Antoni, Moschetti, Mauro y Fontdevila, Cara (2017), “La privatización educativa en América Latina. una cartografía de políticas, tenencias y trayectorias”, Universidad Autónoma de Barcelona. Tomado de: <https://ei-ie.org/spa/detail/15001/am%C3%A9rica-latina-a-la-cabeza-de-la-privatizaci%C3%B3n-educativa-mundial>

## ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN PROCESO

### INTEGRANTES:

Presidente: Villalba, Dante (Canelones)

Secretarios: Ferreira, Antonio (Canelones)

López, Anita (Paysandú)

Rivero, Laura (Rocha)

Acasuso, Istra (Montevideo)

Antúnez, Javier (Maldonado)

Arboleya, Melina (Río Negro)

Belbey, Elsa (Paysandú)

Benoit, Carina (Montevideo)

Caballero, Ana (Lavalleja)

Camerota, Cecilia (Paysandú)

Castro, Ma. Julia (Canelones)

Celery, Karinna (Río Negro)

Charamelo, Adriana (Montevideo)

Cunha, Adolfo (Paysandú)

Da Silva, Giovanna (Salto)

Day, Karem (Montevideo)

De Souza, Maribel (Cerro Largo)

Estramil, Pedro (Canelones)

Galeano, Andrés (Montevideo)

Gazzano, Alfredo (Paysandú)

Gerardo, Sergio (Río Negro)

Guerrero, Leticia (Paysandú)

Gutiérrez, Yamandú (Cerro Largo)

La Paz, Gianela (Río Negro)

Leguizamón, Luciana (Río Negro)

López, Ramiro (Salto)

Machado, Nicolás (Montevideo)

Machín, Gabriela (Colonia)

Méndez, Ivana (Rocha)

Peralta, Martín (Salto)

Porteiro, Shirley (Montevideo)

Rafael, Lucy Raquel (Tacuarembó)

Ramírez, Sandry (Montevideo)

Ramos, Silvia (Canelones)

Rodríguez, Marisa (Cerro Largo)

Rodríguez, Patricia (Paysandú)

Rodríguez, Rosario (Flores)

Rosales, Sebastián (Río Negro)

Roselli, Soledad (Montevideo)

Ruiz Díaz, Andrea (Flores)

Sfeir, Verónica (Flores)

Suárez, Diego (Canelones)

Techera, José Luis (Rocha)

Techera, Maricel (Rocha)

Toledo, Beatriz (Lavalleja)

Torres, Sandra (Canelones)

Vespa, Stella (Canelones)

Yurramendi, Luis (Cerro Largo)

Zipitría, Martha (Maldonado)

**Votación del informe en General:**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

Esta comisión comienza su tarea con la propuesta de trabajar en base a los siguientes ejes temáticos:

- Principios, definiciones.
- Marco Curricular de Referencia Nacional y Plan Único Nacional.
- La profesionalización docente en el marco de la reforma.
- Reformismo y resistencia.
- Circulares, Planes, Programas y políticas privatizadoras.
- Autoevaluación institucional.
- Estudio e implementación de algunas propuestas educativas.
- Informe sobre el funcionamiento de la ONG Cimientos.
- Aristas: una prueba estandarizada nacional.
- Una forma global de incidir en las prácticas educativas: Red Global de Aprendizajes.
- Sobre la circular 3384/17 y la protección a las trayectorias educativas.

## **1. Principios y definiciones**

### **α Introducción**

Es importante establecer con precisión, qué entendemos cuando afirmamos que la educación es un derecho humano fundamental, ya que a todas luces no compartimos la misma concepción que podemos observar en los distintos textos y proyectos de la reforma.

Remarcamos que la educación es un derecho humano que precisa que el sujeto haya accedido y tenga asegurado el pleno goce y ejercicio de otros derechos tales como la alimentación, la vivienda digna o la salud. Es imprescindible que se habilite el acceso a un conjunto de bienes y servicios que son puerta de ingreso a otros derechos como el derecho a la educación.

Nos oponemos, política, epistémica y filosóficamente a analizar al sistema educativo desconectado de la relación con la estructura social en su conjunto. Así también a la concepción de justicia social que defiende la igualdad de oportunidades más aún cuando se entiende meramente como la igualdad de acceso a las instituciones. Intencionalmente se olvida que el tipo de institución al que se accede y las condiciones económicas, sociales y culturales del sujeto que la transita, son determinantes para los resultados académicos que pueda alcanzar. En definitiva, para asegurar el pleno ejercicio del derecho a la educación otros derechos fundamentales deben estar previamente garantizados. Para que ello sea posible el Estado debe ser garante del derecho a la educación.

La retirada del Estado educador (función asumida a mediados del siglo XIX) que procuraba dotar al sujeto de herramientas para comprender, analizar e interactuar con el mundo y su sustitución por un Estado evaluador, imbuido de una racionalidad económica donde la eficiencia se vuelve el concepto estelar constituye un claro retroceso.

Utilizando instrumentos como la acreditación, el Estado busca fortalecer la eficiencia del sistema en términos estadísticos. La acreditación tiene por objetivo asegurar el “tránsito exitoso” por instituciones que ya no dotan al sujeto de las herramientas académicas que habilitan a acceder a instituciones educativas terciarias y universitarias.

Para esta forma de entender el Estado (y la política educativa en particular) la desigualdad es un dato de la realidad, una cuestión inmodificable sobre la que hay que armar el proyecto educativo. A su vez se confunde desigualdad con diversidad.

Diversidad es un concepto ligado a la cultura y a las distintas formas de ser y sentir que se pueden manifestar en una sociedad, la desigualdad, por otra parte, es un problema social acuciante que hay que combatir, no naturalizar y perpetuar.

Cuando se toma la desigualdad como dato se pasa a conformar un sistema educativo que se adapte a esa situación, así se establecen vías de escolarización diferenciadas que conducen a espacios educativos desiguales y a posiciones sociales también disímiles. Entendemos que la profundización de vías de escolarización cada vez más desiguales termina por profundizar las diferencias de origen. Así, a las diferencias económicas, sociales y culturales se suma la desigualdad educativa, ya que se estructuró un trayecto educativo diferencial, en el que se le presentó un *currículo* con una menor dotación de saberes y donde las exigencias académicas fueron claramente rebajadas. Por esa vía, sujetos y poblaciones enteras son víctimas de una “estafa educativa”. Se los hace transitar un trayecto en el que tuvieron contacto con una menor cantidad de saberes, en los que la exigencia fue disminuida, pero en el que se les habilitó el ingreso, la permanencia y el egreso.

El punto clave es problematizar si este modelo no acaba por conducir hacia un callejón sin salida dado que el acceso, la permanencia y el egreso a instituciones educativas de nivel superior les son vedados. Es importante resaltar que toda educación secundaria debe tener necesariamente una dimensión propedéutica, habilitando al sujeto a proseguir estudios con un mayor grado de exigencia. Se debe socializar el bagaje conceptual, procedimental y metodológico que habilite a enfrentar nuevos desafíos académicos.

Por el camino de la reforma se van consolidando *guetos* culturales, se recluye a las poblaciones más vulnerables, no permitiéndoles acceder y transitar circuitos educativos donde se encuentran algunos conocimientos, saberes y producciones culturales, que terminan por ser reservados para una élite.

### **β Marco conceptual, claves de una reforma global**

Es menester comenzar planteando el marco conceptual y el análisis de coyuntura en el que se está llevando adelante la reforma educativa en el Uruguay.

En primer lugar, se considera fundamental abandonar cierto “estatismo metodológico” (explicar los procesos de cambio en un marco ceñido exclusivamente al análisis de lo que sucede dentro del Estado-Nación) para analizar el fenómeno de la reforma educativa en la intersección de lo global y lo local. Pensar y reflexionar la interacción de los procesos locales, con sus actores y propuestas, con los movimientos de reforma educativa de índole global que promueven organizaciones que operan a escala planetaria. Basta para ejemplificar estas intersecciones el ejemplo de la Red Global de Aprendizajes que opera a nivel mundial y promueve una reforma global de la educación que está instalada localmente en todos los subsistemas de la ANEP.

Consideramos que, por una parte, es una tarea relativamente sencilla relevar cuáles son los elementos homogeneizadores que tienen las propuestas de reforma educativa a nivel global; pero por otra la tarea de mayor relevancia (y complejidad) consiste en definir cómo son “traducidos” estos proyectos por los actores dentro de cada uno de los Estados.

Compartimos con Roger Dale (2004) que existe una “agenda globalmente estructurada para la educación”. La economía del sistema capitalista, en sus continuas mutaciones, va imponiéndole una agenda de cambios a la educación que en gran medida tiene por objetivo actualizar el programa de instrucción de la fuerza de trabajo. Esta agenda global es promovida por algunos actores globales como los organismos internacionales de crédito y tienen agentes locales como los *think tank* del tipo CERES<sup>3</sup> o EDUY21.

3 Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.



En los últimos tiempos hemos sido testigos del ascenso de un discurso de lo educativo que viene privilegiando la aplicación de contenidos y estrategias del ámbito empresarial a la educación pública. Siendo así, la educación por competencias, educación por proyectos, el *coaching* docente y la educación socioemocional han pasado a ser núcleos temáticos ineludibles en el campo pedagógico. Esta estrategia liderada por importantes corporaciones globales y sus respectivas agencias locales (como EDUY21) pretenden reducir la pedagogía a un proceso metodológico, administrativo y de gestión, guiado fundamentalmente por valores de mercado, priorizando intereses económicos por encima de cualquier necesidad social.

El poder corporativo promueve una cultura empresarial para la educación pública, que va desde la construcción de liceos en formato PPP hasta la tarea del docente enseñando competencias a sus estudiantes. Insistiendo en el cambio metodológico: duplas, ternas y proyectos.

La visión sobre la educación que imponen los ideólogos *locales*<sup>4</sup> del “cambio de ADN” viene infundida por la promoción de una cultura empresarial que tiene por objetivo capacitar en vez de educar, o más específicamente (y en versión pseudo -pedagógica) acreditar.

Alma Bolón (2017) señala el deslizamiento de sentidos que se ha ido produciendo:

«El desliz de “enseñanza” a “educación” resume las imposiciones banco mundialistas: la escuela siempre educó sobre cómo comportarse en la sociedad, pero fundamentalmente enseñó, es decir, transmitió conocimientos y la manera de criticarlos.

En este momento casi no se habla de “enseñanza”, sino de “educación”, ya que en gran medida se da por sentado que la función de las instituciones educativas secundarias ya no pasa fundamentalmente por la lectura, la escritura y el estudio, sino por entretener, contener, socializar y preparar (mediante el adiestramiento en el aprendizaje de las competencias socioemocionales) para el mercado de trabajo.»

Estas reformas se justifican con argumentos como: que las habilidades que requiere el mercado de trabajo son más generalistas y por ello requieren un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones por parte de los trabajadores; que el cambio es permanente y la obsolescencia de los conocimientos es veloz; o que la competitividad en un mundo globalizado viene dada cada vez más por la calidad de la fuerza de trabajo.

El discurso se estructura desde los requerimientos del capital y la necesaria adaptación del sistema educativo a esas demandas.

Veamos un ejemplo de este tipo de argumentación:

---

4 Término tomado de Z. Baumann.

«Un caso claro de cambio de estas dinámicas tecnológicas son las demandas sobre la formación de capital humano, no sólo para el sistema educativo entendido de la forma tradicional, sino para todo el sistema que capacita a la gente, porque si el mundo va a estar cambiando cada cinco u ocho años de manera sistemática, las capacidades que se van a necesitar van a ser diferentes. Entonces no sólo será ver cómo educamos a los chiquilines de hoy, sino también a los trabajadores. La demanda del sistema sobre la formación del capital humano está cambiando sustancialmente. El rol del sistema educativo es otro y, además, lo que queremos generar en este es otra cosa; ya no es un profesional que va a hacer toda la vida lo mismo, sino que en cuarenta años de actividad laboral tendrá que desempeñar diferentes funciones y poseer capacidades profesionales, de gestión, emocionales y de adaptación» (Bergara, 2017).

Todas las “presiones reformistas” en curso, del tipo cambio de ADN, buscan alterar tres aspectos del campo pedagógico, a saber: los formatos escolares, los currículos y las prácticas de aula.

Estos procesos de reforma de los sistemas educativos nacionales tienen en común el auspicio de organizaciones globales y agentes locales que actúan dentro y fuera del sistema educativo formal.

#### **VOTACIÓN en Particular PUNTO 1- Introducción. Principios y definiciones.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## **2. Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) y Plan Nacional de Educación (PNE)**

El MCRN constituye una pieza angular del proceso de reforma.

El CODICEN de la ANEP (24/05/2016) lo define como:

«Conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, y las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes».

Es nítida la concepción de una “oferta educativa” adaptada al medio. La misma idea de marco viene relacionada a un criterio de flexibilidad curricular, adaptar el currículo al tipo de población, al territorio y sus posibilidades. La discusión sobre la adaptación de las instituciones educativas al medio es una temática de profundo interés pedagógico, por el momento baste señalar las implicaciones sociales, políticas y culturales de adaptar el currículo a poblaciones vulnerables en un medio empobrecido.

Al inicio del documento se plantea que existen tres grandes tendencias en términos de políticas curriculares, a saber: la definición de bases, orientaciones, directrices o principios; la formulación de un plan nacional y el marco curricular común. Es importante resaltar entonces que el MCRN y el PNE son dos formas de hacer políticas curriculares, no hay complementariedad posible.

Otro principio que se plasma en la reforma es el de la autonomía, pero no la autonomía que hemos defendido históricamente,

*«...el principio de autonomía en su triple dimensión: técnico-pedagógica, financiera y de gobierno, como forma de no subordinar la Educación a cualquier forma de interés político – partidario, religioso, económico y/o ajeno a los intereses nacionales» (ATD: 2007).*

La autonomía que se concreta en el MCRN es un principio cooptado y tergiversado, que implica la flexibilidad de los centros educativos para realizar cambios curriculares que adapten la propuesta educativa a las características del “territorio de aplicación”.

Dos conceptos irrumpen de forma recurrente en el documento, el de inclusión y el de trayectorias educativas. Son el de permanencia y el de egreso, entendido en tanto acreditación que pasan a ser los aspectos críticos que el MCRN aspira a modificar. De la lectura del MCRN se desprende un diagnóstico en el cual el problema más acuciante del sistema educativo es una oferta educativa descontextualizada, que no atiende la diversidad, que no se adapta a los condicionantes del estudiante. El desafío deja de ser compensatorio y pasa a ser cómo adaptar de la mejor forma un currículo con el que esos estudiantes “puedan”.

Los planes y programas a “la carta” vienen siendo llevados adelante desde más de una década (PAC- 2006 como un ejemplo), se ha apostado sistemáticamente a la pauperización de la enseñanza dirigida a los jóvenes más vulnerables de nuestro país.

A modo de ejemplo, dentro de estas líneas de reforma, los estudiantes de la Propuesta 2016, Tiempo Extendido y Tiempo Completo están culminando el trayecto educativo de la educación media básica. Frente a este dato de la realidad urge a las autoridades ponerse a pensar en un proyecto de bachillerato que permita “proteger la trayectoria educativa” de estos jóvenes de aprendizajes pauperizados. ¿Presenciamos la creación de una Propuesta 2019 de bachillerato? ¿Tendrá fines propedéuticos o será un callejón sin salida?

Si las autoridades presentan un plan de bachillerato que apueste a la rebaja en el contacto con ciertos saberes y exigencias académicas se reafirmaría, lo que la ATD viene planteando con respecto al fenómeno de la segregación educativa y un continuo y permanente desconocimiento al derecho humano a la educación, enmascarado en egresos con diferencias sustanciales en el tipo y calidad de la enseñanza impartida.

La creación de un nuevo bachillerato con estas características podría responder al objetivo de cumplir las Metas 2021 así, la Meta Específica N° 7:

«Incrementar el número de jóvenes que finalizan la educación secundaria superior (...). Nivel de logro: Las tasas de culminación de la educación secundaria superior se sitúan entre el 40% y el 70% en 2015, y entre el 60% y el 90% en 2021».

La ATD Nacional sostiene la necesidad de mantener la dimensión propedéutica de la educación media.

La educación inicial tiene un objetivo propedéutico, prepara al niño para la escuela, la escuela es propedéutica prepara al niño para el liceo y el liceo no puede renunciar a brindar herramientas que permitan transitar exitosamente estudios terciarios y universitarios.

Quitar el fin propedéutico de la educación secundaria contradice la Ley de Educación N° 18.437 que en el capítulo I, artículo 1, plantea como principio la educación para toda la vida.

A esta concepción de MCRN contraponemos la necesidad de un PNE. En lo relativo a la universalidad el contraste es más que evidente:

«b) En lo relativo a los contenidos, un Plan Único de Educación debe imponerse la tarea política de seleccionar un corpus e instituirlo como universal, más allá de las contingencias del contexto. El sujeto que la educación pública tiene que contribuir a formar debe hacerse cargo críticamente de la cultura y de la civilización de la cual es parte: "...desde una perspectiva humanista integral, consideramos en cambio, que trabaje donde trabaje el hombre del futuro, en su actividad predominarán las funciones de creación y de búsqueda, cuya realización exigirá que se domine el patrimonio teórico cultural acumulado (...)» (ATD, 2001).

También cabe destacar la contraposición de objetivos, la concepción adaptativa del MCRN y la perspectiva transformadora del PNE:

«La Educación Secundaria Media debe apuntar a una formación del individuo que le permita ejercer plenamente la ciudadanía (sustento de un sistema democrático), posibilitar el acceso a estudios terciarios e insertarse en un mundo siempre en proceso de cambio como agente transformador» (ATD, 2007).

**VOTACIÓN en Particular PUNTO 2 - Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) y Plan Nacional de Educación (PNE).**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

### **3. La profesionalización docente en el marco de la reforma**

#### **a. La profesionalización docente desde el contexto global al nacional, breve recorrido histórico.**

El tema de la profesionalización docente no es algo novedoso en materia de política educativa internacional. Ya desde los años 80, la sociedad estadounidense plantea un profundo cuestionamiento al docente como profesional y se impulsan los movimientos para profesionalizar la enseñanza.

En 1986 se publican dos informes que sientan las bases reformistas de la educación estadounidense con énfasis en la profesionalización y formación docente. Uno de los informes de los grupos impulsores de la época, es The Holmes Group, un consorcio de decanos y una serie de directores académicos de instituciones de investigación de cada uno de los 50 estados. Los miembros del grupo representan universidades de formación docente que son las principales instituciones de investigación en sus respectivos estados y regiones. Las deliberaciones de este grupo sobre el estudio y el consenso en los últimos años culminaron en la publicación del informe *Tomorrow's Teachers*. Del informe se desprenden los siguientes objetivos del Grupo Holmes: (1) hacer que la educación de los docentes sea intelectualmente más sólida; (2) reconocer las diferencias en el conocimiento, las habilidades y el compromiso de los docentes, en su educación, certificación y trabajo; (3) crear estándares de ingreso a la profesión; exámenes y requisitos educativos que son profesionalmente relevantes e intelectualmente defendibles; (4) conectar las instituciones del grupo con las escuelas; y (5) hacer de las escuelas mejores lugares para que los maestros trabajen y aprendan.

El otro grupo Carnegie Task Force on Teaching as a Profession, formado por una élite de funcionarios públicos, ejecutivos, líderes de la educación y funcionarios de sindicatos docentes bajo el patrocinio de la Corporación Carnegie de Nueva York, publicó, *A Nation Prepared*:

Teachers for the 21st Century. El informe plantea una reestructura de las escuelas y la profesión docente que establece los siguientes puntos: 1) la creación de una Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional; fortaleciendo su preparación educativa exigiendo una licenciatura como requisito previo para el estudio profesional de la enseñanza, 2) el desarrollo de un nuevo plan de estudios profesional que conduzca a un título de Maestría en Enseñanza; 3) modernizar su sistema de compensación para hacer que los salarios de los docentes y las oportunidades de carrera sean competitivos con otras profesiones; 4) crear un ambiente profesional para la enseñanza que permita a los docentes decidir la mejor manera de cumplir con las metas estatales y locales para los niños; y al mismo tiempo responsabilizarlos del progreso del alumno; 5) presentar una nueva categoría de docentes “Docentes Líderes” con probada habilidad para proporcionar un liderazgo activo en el rediseño de las escuelas y en ayudar a sus colegas a mantener altos estándares de aprendizaje y enseñanza.

El lema de la década era preparar al docente para el siglo XXI, uno de los pilares fundamentales de la reforma era el cambio de la formación y la profesionalización docente.

Según el Grupo Carnegie, *“la clave del éxito de la mejora educativa, radica en la creación de una profesión a la altura, una profesión para asumir nuevas competencias y responsabilidades para rediseñar escuelas para el futuro”* (Grupo de Trabajo sobre la Enseñanza Carnegie, 1986, p. 2). Según el Grupo Holmes, la nueva formación del profesorado, en su opinión, debería incluir: formación de postgrado al que denomina “ciencia de la enseñanza”, elevar la formación al grado de maestría (la nueva credencial de nivel de entrada para los profesores).

Si bien la formación y profesionalización docente serían el eje principal de los objetivos reformistas, en un segundo orden se promueve un cambio radical en la estructura escolar. Éste cambio implica la creación de un sistema estratificado que origina un segundo nivel de docentes conocidos como “docentes líderes” (Carnegie) o “profesionales de carrera” (Holmes). Este nuevo grupo, constituye la élite de la profesión, y asumiría funciones de nivel superior y en consecuencia ganarían un salario más alto.

Estos deberes incluirían consultoría de instrucción con docentes en el nivel más bajo, la supervisión de docentes pasantes, el desarrollo curricular y la participación en la formación docente. Con el fin de alcanzar una posición tal, un docente tendría que demostrar la excelencia de instrucción, seguir un entrenamiento avanzado de postgrado en una universidad de la educación (incluyendo un doctorado o un título de especialista en educación), y aprobar el examen ofrecido por una Junta Nacional de Estándares de Enseñanza Profesional.

Esta lógica de gerenciamiento de la educación pública, no ha esquivado a nuestro país.

En el año 1995 un informe de la CEPAL (con apoyo financiero del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)<sup>5</sup> ya plantea una reestructura de las condiciones del ejercicio de la profesión docente.

En ese documento se establecen grandes cambios para los profesores:

1. Programas de formación inicial y capacitación de docentes en servicio.
2. Rediseño del sistema de contratación e inserción laboral del cuerpo docente.
3. Rediseño de las funciones y procedimientos de orientación y supervisión.
4. Rediseño de la carrera docente.
5. Presencia en los medios de comunicación.

En referencia al punto 2, el informe establece:

«Sobre este punto cabe dejar planteada la interrogante acerca de si es posible mejorar el sistema actual de contratación centralizada o si, en cambio, es posible y deseable -desde la perspectiva del mejor servicio- idear mecanismos que permitan la designación de los profesores por la dirección de cada establecimiento.»

En cuanto al punto 3, el informe plantea:

«El propósito central en esta dimensión debería ser la relocalización de la función de orientación y supervisión en los liceos. Esto significa que dicha función dejaría de estar en manos de una Inspección de Asignatura alejada de los liceos y de las aulas y pasaría a manos de una nueva figura, el **Coordinador** o **Supervisor** Docente para cada asignatura o para un conjunto de ellas. Estos Coordinadores o Supervisores estarían radicados en los establecimientos, serían designados entre los profesores más capaces de cada asignatura o área, habría un Coordinador/Supervisor cada un número determinado y razonable de profesores -por ejemplo, uno cada 35 docentes- (...).»

En lo que respecta al punto 5, se plantea: «el conjunto de políticas en esta área debería estar sustentada por una campaña de imagen dirigida a revalorizar la profesión docente en la sociedad uruguaya (...).»

En otro orden, en estos últimos tiempos en la órbita del CODICEN, estuvo instalada una comisión de Reforma del Estatuto Docente, en el marco de la misma se presenta una propuesta que va en sintonía con las políticas de gerenciamiento privado en el ámbito público. Ésta propuesta enviada como Memo 16/2017 (de fecha 30/08/2017), plantea cambios muy claros en lo que respecta a

---

5 P.N.U.D.

cómo debería ser la carrera docente y profesionalización. A continuación, se presentan algunos puntos:

«1.2 Carrera profesional en el área o disciplina del docente:

El generar un espacio de desarrollo profesional para determinado grupo de docentes que se perfeccionen y concursen para ello, importaría un incentivo y un beneficio para los mismos. En particular, lo que tiene que ver con el acompañamiento de los docentes en las aulas para mejorar sus prácticas de enseñanza, impactando en los aprendizajes de los alumnos (p.5). Lógicamente se deberá **determinar el número de cargos** que se proveerán, así como el perfil y función de los mismos en forma coordinada en cada nivel».

Este planteo concuerda con la tendencia de las políticas neoliberales de gerenciamiento, que aumentan la creación de cargos medios, en pos de la profesionalización; pero en realidad lo único que se logra, es tener un cuerpo de docentes, que intervengan directamente en las prácticas educativas de los profesores de aula, para corregir a tiempo los desvíos que pueden llevar a la no concreción de las metas o logros esperados. En la misma línea que lo planteado en la propuesta de CODICEN (Memo 16/2017) ya Daniel Corbo manifestaba la creación de la figura del PRC: *“un profesor referente comunitario por asignatura o grupo de asignaturas afines de una misma área”*.

Los PRC tendrán los siguientes cometidos:

- «a) acordar metas de aprendizaje, criterios de trabajo y evaluación;
- b) preparar recursos didácticos adaptados a la realidad de la institución y adaptados a las necesidades de docentes y estudiantes”;
- c) organizar cursos de actualización docente, apoyar a pares, realizar tutorías de docentes nóveles o que muestras carencias de formación;
- d) realizar programas de intervención pedagógica y/o atender en clases de apoyo a estudiantes que presenten déficit de aprendizaje en la materia (...).»

En el mismo documento presentado, aparecen más puntos que refieren a la profesionalización docente en un esquema de gestión empresarial:

«- Los docentes que ocupen el octavo grado serán profesionales que acompañarán a los docentes en sus prácticas en los centros educativos, propiciando el desarrollo profesional en coordinación con las supervisiones respectivas” (p.5).

- También, se procede al cambio de la denominación de inspección o inspectores por supervisión o **supervisores**, cuestión que debería ser objeto de mayor análisis y adecuación en todo el texto normativo”. (p.2)»



Estas propuestas, no son simples modificaciones de nomenclatura, sino que explicitan una visión de funcionamiento del sistema educativo a partir del esquema de *management* privado, en donde los docentes tienen que ser monitoreados en su ejercicio profesional a partir de una serie de indicadores. En el texto citado, se expresan los indicadores a considerar por los supervisores, a partir de la modificación propuesta para el artículo N° 43 del E.F.D:

“Artículo N° 43. Los juicios que emitan los supervisores en las visitas que practiquen deberán comprender las siguientes dimensiones de análisis y sus correspondientes indicadores” (pág.7):

DIMENSIÓN	INDICADORES
Gestión de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Planificación.</li> <li>_ Organización.</li> <li>_ Inclusión y atención a la diversidad.</li> </ul>
Gestión de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Logros alcanzados por los alumnos.</li> <li>_ Activación de procesos metacognitivos.</li> </ul>
Vínculos	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Clima de aula generado.</li> <li>_ Trabajo colaborativo en la Institución.</li> <li>_ Redes y comunidades de aprendizaje.</li> </ul>
Desarrollo Profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>_ Colaboración e interacción con pares.</li> <li>_ Desarrollo de procesos de evaluación.</li> </ul>

En la misma línea uno de los documentos de la “organización ciudadana” EDUY21, denominado “Gestión de Centros Educativos”; introduce el punto “Dilemas y opciones de políticas y estrategias”; el concepto de **organizaciones flexibles** (Aguerrondo-Vaillant, 2013), atado al paradigma de la gestión desde la eficiencia y servicio. Esta concepción de lo organizacional, aplicada a las instituciones educativas, ya se percibía en los documentos de corte neoliberal de la década de los 90, la gran diferencia, es que ahora se hace totalmente explícita. Se manifiesta así, la importancia de realizar una serie de cambios en las instituciones educativas, entre ellos, aquellos vinculados a la actividad de los profesores:

1. Una **nueva modalidad de contratación docente**, que podría avanzar gradualmente en asignar mayor peso al centro en la asignación de cargos docentes (p.9).
2. La creación de un **rol de gestor con formación inicial potente y jerarquizado en la carrera profesional y económicamente** (p.9).

3. La creación de un **rol de supervisión/acompañamiento** con elevada formación para desempeñarse desde un paradigma que permita acompañar, orientar, potenciar, los procesos que se desarrollan en los centros. Esta figura se jerarquiza y parece ser clave y una base fundamental para avanzar en el aprendizaje organizacional, a la vez que para construir una cultura de rendición de cuentas (p.11).
4. Diseñar e implementar un nuevo sistema de evaluación de desempeños de los actores y de los centros educativos. Los nuevos espacios de decisión y el fortalecimiento del trabajo colectivo y de las capacidades de los actores educativos, permitirá generar gradualmente una cultura de rendición de cuentas. Éste es uno de los grandes desafíos que se plantean en el documento vinculado a la *implementación gradual de mecanismos de rendición de cuentas*.

#### **b. La profesionalización docente entre el Estado y el Mercado.**

La agenda del mercado tiene importantes consecuencias para la fuerza laboral del sector educativo, especialmente los docentes. En las primeras etapas de las políticas neoliberales, sus ideólogos muy a menudo denunciaban a los maestros, especialmente a los maestros de escuelas públicas (Connell, 2015), bajo el eslogan de no preparar a los estudiantes para el cambio de siglo, ni la sociedad del futuro. Esta tendencia ha sido histórica, pero con un énfasis mayor en la creciente consolidación del modelo neoliberal, que a principios de los 80 iba acrecentándose. En esta etapa surgen los movimientos de reducción del Estado frente al mercado; así es que se presenta al ámbito privado como eficiente, eficaz, buen administrador y poco burocrático. Esta óptica fue la que prevaleció en muchos países del mundo y permeó en el sistema educativo.

Entre los cambios impulsados por estos movimientos, la profesionalización es objeto de reforma. Se proponen así tres grandes modificaciones: a) La certificación de calidad educativa, en la que las escuelas con mayor número de docentes certificados<sup>6</sup>, será considerada de mayor prestigio y gozará de un aporte mayoritario de los contribuyentes (Labaree, 1992). Particularmente importante, es la introducción de esquemas corporativos de “gestión de desempeño”, en los cuales los miembros del personal declaran objetivos personales y los gerentes intentan medir qué tan bien los han logrado cada año. Esto se demuestra muy claramente con la introducción de Institutos de acreditación por parte de los gobiernos estatales, que supervisarán el desempeño de los docentes y evaluarán los grados de experiencia, para reconocer a la élite profesional presagiada por la OCDE (Connell, 2015); b) el énfasis en la formación de posgrado con un debilitamiento en la formación de grado, y consolidación de un profesional competente, inserto en

---

<sup>6</sup> Docentes certificados se consideran a aquellos que han cursado posgrados, maestrías, doctorados preferentemente en educación.

un esquema administrativo de tipo empresarial y c) la creación de puestos intermedios para docentes, al que podrán acceder tras el sometimiento a una capacitación avanzada y dónde ejercerán una función de asesoramiento sobre la estructura escolar (Labaree, 1992).

En este sentido, los cambios en la profesionalización docente no serían más que la transferencia (con las necesarias adaptaciones) de los modelos de organización y gestión del capitalismo post-fordista al campo de la educación pública (Tenti, 2008).

La agenda neoliberal marca una profunda transformación de la actividad docente, que implica cambios directos en sus lugares de trabajo: a) sometimiento a nuevos regímenes de control y rendición de cuentas; b) la formación de autoridades de tipo gerenciales vinculadas al seguimiento de resultados; c) un mayor enfoque en la imagen docente y las relaciones públicas y d) una tendencia a ver otras instituciones educativas como competidores (Connell, 2015).

A todo esto, hay que adicionar, el surgimiento de organizaciones privadas, que con presupuesto público, se encargarían de llevar a estudiantes avanzados y/o graduados universitarios (Teach for America) a las escuelas con poblaciones socioeconómicas más vulnerables. Este tipo de programas privados, permitirían la adjudicación del rol docente por dos años, en donde los estudiantes y/o graduados universitarios, pueden “hacer el bien”, enseñando a estudiantes desfavorecidos; en una especie de misión de paz, donde luego de haber cumplido el tiempo establecido, podrían retornar con éxito a su vida real de trabajo, con altos salarios y prestigio (Labaree, 2010).

A través de estas organizaciones o fundaciones privadas, se lograría concretar el sueño del “consumidor educativo”, en dónde la fusión de los objetivos de: misión social, administración eficiente y calidad de la enseñanza, haría irresistible la aprobación de los sectores políticos y ciudadanos en general. Estas corrientes de voluntariado constituyen un verdadero perjuicio para la educación pública, debido a que estos grupos sin formación docente, provienen desde una lógica del *management* que apunta a lo emocional, más que a lo profesional. La idea es que, lo que mueva a los universitarios, sea la empatía por los sectores vulnerables, sumado a una gran campaña de marketing, dónde se exaltan los valores republicanos del buen ciudadano y el “compromiso por el otro”. En realidad, lo que hay detrás es un negocio (literalmente) vinculado a formación de habilidades y actitudes, de una fuerza de trabajo productiva; productiva en el sentido preciso, de ser beneficiosa para la economía de mercado (Connell, R 2015).

Lo que pretende la agenda neoliberal es redefinir el profesional docente, a través de cambios institucionales que van de la mano con un cambio cultural gradual, y una redefinición de la idea de “buen docente” (Connell, R 2015). Se ha logrado cambiar así la idea del docente como profesional autónomo a la idea del docente como portador de un conjunto de habilidades y un cuerpo de

información que la escuela, como agente de mercado emprendedor, ofrece a un conjunto de clientes (Connell, R 2015). Esto es lo que se ha denominado como el modelo de "Profesor competente" (Connell 2009) o modelo de "Técnico Obediente" (Weber, 2007).

La idea de las competencias para los profesores no surgió de la nada, este modelo docente surgió en los Estados Unidos en la década de 1960, creció rápidamente en la década de 1970 y se exportó a partir de la década de los 80 a otros países (Connell, 2010); relacionado con el crecimiento de un orden político y cultural orientado al mercado.

Bajo estos modelos, los profesores tienen más dificultades para tener una visión holística de la educación de los estudiantes, y su desempeño "profesional" está vinculado a indicadores de logro, que refieren a la concreción de las habilidades o competencias que la agenda neoliberal marca para las nuevas fuerzas productivas.

«No es necesario que el docente competente pueda reflexionar sobre los cuerpos de conocimiento de los que deriva el currículo escolar. Ese es el negocio de las autoridades centrales, que auditan los resultados del trabajo de las escuelas» (Connell, 2010).

La experiencia docente, así como la construcción de un marco pedagógico y didáctico propio, se devalúan ante la supremacía de habilidades gerenciales que se plantean en el esquema de las políticas educativas neoliberales. En este nuevo contexto el profesional "excelente" es producto del análisis de variables (actitudes, liderazgo, certificaciones, etc.) que se co-relacionan con los resultados obtenidos por sus alumnos en pruebas estandarizadas (Connell, 2010).

Éste es el origen del "profesional dirigido", al cual se instruye con las recetas de "buenas prácticas", en dónde siempre habrá oportunidades de ser mejor profesional, porque así lo indican las estadísticas.

Los profundos procesos de cambios que se han configurado en las últimas décadas, no solo han alterado las condiciones de trabajo de los docentes, sino la percepción que en general se tiene de los mismos por parte de la sociedad.

Desde aquí tomamos como nuestra la siguiente dimensión social de los docentes:

«... un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objeto profesional y que no reduce su papel al trabajo aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colaborativamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática.»<sup>7</sup>

7 Plan de Formación de Maestros "Primera aproximación a un marco conceptual" Primer Encuentro Nacional de

**VOTACIÓN en Particular PUNTO 3. - La profesionalización docente en el marco de la reforma.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

#### **4. Reformismo y resistencia**

Mencionamos con anterioridad que desde los 90 nos venimos enfrentando a “oleadas reformistas de la educación” que con algunas variantes (semánticas, conceptuales, de estilo o énfasis) vienen planteando esencialmente lo mismo, a saber: distintas formas de adaptar el sistema educativo a los requerimientos del capital, o más específicamente, las diferentes formas de mejorar la dotación de capital humano. Es por ello que sus agentes defienden que no es económicamente eficiente una educación que enseñe todo a todos y sí, una que seleccione poblaciones y adapte el currículo al nivel socioeconómico y las expectativas sociales que se tenga sobre esa población.

El discurso reformista viene ganando espacio en el ámbito docente. Han obtenido muchos avances, debido a que sus discursos y prácticas están hoy en muchas aulas de los liceos de todo el país.

Venimos insistiendo en la denuncia, resistiéndonos a la cooptación, al contrabando conceptual y a las embestidas que siempre encuentra a políticos, tecnócratas, empresarios y organizaciones que vehiculizan el proyecto. Es por ello que muchas veces tenemos que reiterar nuestro discurso de resistencia, insistir en las mismas dinámicas de oposición, y es debido a esto que muchas veces sentimos que nos repetimos. Somos obligados a ello, debido a que con distintas intensidades, métodos y discursos desde larga data vienen buscando imponer todo su proyecto privatizador, mercantilizador, o para definirlo en un concepto, neoliberal.

#### **5. Circulares, planes, programas y políticas privatizadoras**

En estos últimos años asistimos a un proceso de diseño e implementación de políticas educativas que se ejecutaron de forma inconsulta, desconociendo los ámbitos de negociación colectiva o lo que es peor, bajo una pseudo consulta en espacios de dudosa representatividad. El objetivo de

---

Representantes de los Institutos de Formación Docente (12° ATD, Carmelo, 2005).

este proceso consiste en determinar a mediano o largo plazo la “oferta educativa” de las instituciones, contextualizando los saberes, generando así segregación en los aprendizajes.

De forma gradual, y a través de un marco regulatorio que legitima la ejecución de estas nuevas modalidades, se ponen en funcionamiento “dispositivos” educativos que inciden en las prácticas docentes.

La Reforma se ha plasmado en propuestas como el Plan 2012, 2009, Propuesta 2016, Tiempo Extendido, Tiempo Completo, Programa Uruguay Estudia, entre otros; y se articulan en la actualidad como formatos para resolver o paliar problemas que subyacen en el sistema educativo, problemas de índole socio-económico, que exceden en muchos casos a la educación misma, y a sus funciones como institución educativa.

Si bien algunos centros transforman radicalmente el formato, el currículo y las prácticas, otros los mantienen parcialmente. Se les suman a las instituciones nuevos roles, responsabilidades del Estado y no del Sistema Educativo.

Llegados a esta instancia afirmamos que estamos frente a una reforma.

- Es creciente la adhesión a proyectos o lineamientos que responden a las Reformas Globales como la Metas 2021 y su anclaje en la Red Global de Aprendizajes. En el mismo orden podemos aludir al convenio que actualmente existe entre la Universidad de Cambridge con el C.E.S.
- Las autoridades han optado por modificaciones parciales. Mediante circulares se plantean reformas que no son de tipo global, es decir, no abarcan a la totalidad de los estudiantes y trabajadores.
- Esta fragmentación y atomización genera la convivencia de múltiples planes y “programas”.

La última reforma global fue la Reformulación 2006, tanto para Ciclo Básico, como para Bachillerato pues su abordaje fue general.

Desde entonces, las autoridades han decidido reformas parciales, que promueven esa fragmentación. Su único objetivo es ofrecer una “educación contextualizada” para asegurar la permanencia y egreso, siendo el conocimiento un elemento marginal.

A modo de ejemplo podemos citar la Circular 3384/17 y su implementación en el presente año.

Es importante destacar que no se atendieron las observaciones realizadas por la ATD.

- Es clara la injerencia del ámbito empresarial y privado (ONG, Fundaciones) en las decisiones tomadas en las comunidades educativas.

- El uso de fondos públicos para proyectos privados (Impulso, Ánima, Jubilar, entre otros) ha venido en franco crecimiento.<sup>8</sup>

**VOTACIÓN en Particular Punto 4 - Reformismo y resistencia - Circulares, planes, programas y políticas privatizadoras.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**6. Autoevaluación Institucional**

Una nueva forma de implementación del MCRN será puesta en práctica en el correr del 2018, para esto se convocará a las instituciones (a través de sus colectivos docentes) a realizar lo que se denominará Autoevaluación Institucional. En breve se difundirán vídeos de propaganda de esta modalidad.

Los documentos y actas a las que hemos podido acceder,<sup>9</sup> definen Autoevaluación Institucional como *“un proceso de reflexión interna y participativa basada en la información producida a partir de los datos de la propia realidad que cada centro lleva adelante de forma autónoma”*. Proceso cuyo propósito es *“generar un conocimiento más sistemático sobre la realidad del centro”* con el fin de *“realizar propuestas de mejoramiento de los problemas que requieren solución”*.

En el acta del día 7/12/17 se menciona como antecedentes el plan 2003 (TEMS) y experiencias vinculadas al Promejora, este último duramente rechazado por el profesorado en sus ámbitos representativos.

En esta misma acta los participantes de la reunión debaten respecto al enfoque con que se presentará la propuesta a los colectivos docentes cuestionándose la necesidad de *“explicitar el enfoque desde la renovación curricular porque predispondría negativamente a los colectivos docentes”*.<sup>10</sup>

Resulta de la lectura de estos documentos y de lo recogido por la Mesa de ATD durante estas reuniones que Planeamiento Educativo se encuentra abocado al trabajo en autoevaluación

8 Para profundizar en el análisis del uso de los fondos públicos se puede consultar el informe de la Comisión de Presupuesto de la XXXVIII ATD Nacional.

9 Reuniones mantenidas por la Comisión sobre autoevaluación institucional organizadas por la Dirección de Planeamiento Educativo del CES a la que asisten inspectores y algunos directores liceales.

10 Las citas corresponden a las actas mencionadas.

institucional desde la perspectiva de la renovación curricular. Para decirlo claramente no está en discusión la relación entre esta autoevaluación y la renovación curricular, sino lo oportuno de explicitar esta relación frente al cuerpo docente. Finalmente se llega a consensuar no hacerlo.

En el acta del día 21/12/2017 se mencionan experiencias de autoevaluación que se encuentran en marcha. Cabe destacar que, si bien estas se presentan como autoevaluaciones institucionales, en realidad se tratan de experiencias de “heteroevaluación”: «Un grupo de directoras de la zona oeste de Montevideo trabajó con la autoevaluación docente, del docente por el estudiante, y una matriz de valoración del director sobre el docente.»

De actas, informes y documentos se desprende la resolución de aplicar un formato o protocolo de autoevaluación, que se organizará de manera centralizada. Y que esta centralización debe operar como un acompañamiento, aporte de conceptos y elementos teóricos.

En esta reunión se manifiesta el interés del equipo en que la ATD se pronuncie sobre el tema.

Algunos aspectos preocupantes:

- Entendemos que se trata de una forma de comenzar a materializar el MCRN, sostén y articulador de la reforma con sus “propuestas educativas a la carta”. La fragmentación o el concepto de contextualización que deja librada la construcción del conocimiento a la voluntad y las posibilidades de cada centro violenta el derecho de universalidad defendido históricamente por la ATD. Se explicita, desde el documento presentado por Planeamiento Educativo que desde el proyecto la evaluación contemplará perfiles de tramos, egreso y desarrollo curricular contextualizados.
- Si bien en un comienzo se define como investigaciones de carácter autónomo, queda en evidencia en las actas y el trabajo en comisiones la centralidad a la que deberán responder las mismas.
- La existencia de lineamientos centrales sobre los problemas de investigación hace pensar que las soluciones (ya sean estructurales, curriculares o concernientes a las prácticas) han sido ya previstas.
- Como ya se ha señalado la autonomía de centro respecto al diseño curricular acrecienta la distribución diferencial del conocimiento y refuerza la desigualdad de saberes.
- Ante el desarrollo de una reforma global cuyas presiones externas limitan la libertad del Estado de diseñar sus propias políticas educativas y en un marco de creciente pérdida de autonomía del CES frente al CODICEN, sería ingenuo pensar que pueda existir autonomía de centro aún en el caso que fuera deseable.



- La autoevaluación aparece entonces como un mecanismo de control de apariencia innovadora.
- Sostenemos que, si bien es deseable y necesario que los docentes realicen investigaciones de la realidad educativa, las mismas no deben estar condicionadas por lineamientos de las autoridades ni mandatos de turno.

Se desprende del documento, que se utilizará la evaluación institucional como forma de instrumentar currículos contextualizados.

Manipulando el principio de autonomía, se pretende que los liceos evalúen distintos aspectos de la institución, tomando como parámetros algunos de los siguientes indicadores: trabajo en proyectos, co-enseñanza e interdisciplinariedad que constituyen tópicos de la reforma en curso.

Estos aspectos son argumentos suficientes para rechazar la implementación de evaluaciones que constituyen lisa y llanamente un instrumento más para continuar operando la reforma.

Este tipo de evaluación y sus propósitos entran en evidente contradicción con los principios y definiciones contenidos en el Plan Nacional Único de Educación que viene defendiendo la ATD.

## **7. Estudio de la implementación de las nuevas propuestas educativas**

Uno de los objetivos trazados por la Comisión Permanente de Propuestas Educativas fue el de conocer cómo se viene llevando a cabo la implementación de las denominadas nuevas propuestas educativas de Ciclo Básico:

- I) Propuesta 2016
- II) Liceos de Tiempo Extendido
- III) Liceos de Tiempo Completo

Estas propuestas, según señala el CES presentan un nuevo recurso educativo: “la Interdisciplinariedad y la co-enseñanza”:

«Los procesos y aprendizajes que ocurren en esta modalidad deben evaluarse desde una mirada holística, con el aporte de cada una de las disciplinas, evitando evaluaciones fragmentadas por asignaturas. Si el proceso de aprendizaje se realiza en forma interdisciplinaria, la evaluación debe concebirse de la misma forma. Esto requiere considerar especialmente los tipos de evaluación, el diseño de las actividades y la aplicación de instrumentos de evaluación que se adapten a la co-enseñanza y a la interdisciplinariedad» (DPEE, 2016).

De acuerdo con la información proporcionada por el Consejo, las características de estas propuestas serían las siguientes:

**I) Propuesta 2016:**

La Propuesta 2016, en sus comienzos, se aplica sin soporte administrativo informático (no puede ingresar al SECLI y al corporativo).

- A) Se trabaja en competencias y no en conceptos específicos de las asignaturas.
- B) En la libreta del profesor evalúan competencias socioemocionales.
- C) No se dispone de las horas de coordinación acordes al trabajo interdisciplinar propuesto.
- D) Se acredita al estudiante, esto sucede de forma independiente a los logros académicos alcanzados.
- E) Los talleres no cuentan con los recursos necesarios, no todos los estudiantes quieren asistir y algunos se realizan fuera de la institución.
- F) No se dispone de equipos multidisciplinarios (principal soporte) salvo en uno de los liceos de Montevideo.
- G) Los rubros son insuficientes, se disponen de ellos tarde y no se “reparten” en forma proporcional a servicios y estudiantes. Algunas instituciones señalaron que pasaron a depender de la buena voluntad y disposición de otros actores (muchas veces ajenos a las instituciones educativas) para poder brindar algunos servicios.
- H) La alimentación es insuficiente, de bajo nivel nutricional y la mayoría no cuentan con los espacios adecuados para este servicio.

Esta propuesta se está implementando para estudiantes de “perfil socioeconómico vulnerable”.

**II) Tiempo Completo. - Duración de la jornada escolar: 8 horas**

Con base a la Reformulación 2006, estructuras curriculares flexibles con tutorías y talleres. Trabajo en duplas y ternas, en algunos de estos liceos.

Señala la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa en un documento difundido por el CES: «*Es central la construcción de un proyecto pedagógico que tenga en cuenta el contexto y las problemáticas comunes, involucrando a todos los actores.*»<sup>11</sup>

«CES ofrece en determinados centros educativos dos propuestas para los estudiantes que ingresan en primer año. Por un lado, el plan 2006 y por otro, una adecuación curricular del

---

11 Documento de la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa. [http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc\\_en\\_profundidad\\_de\\_TC\\_y\\_TE.pdf](http://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf)

plan 2009 que considera la inclusión de algunos componentes presentes en el programa Aulas Comunitarias, destinado a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Esta propuesta está destinada a estudiantes de 13 a 17 años que hayan egresado de Educación Primaria con fuerte rezago, o que hayan egresado de Primaria y no se hayan registrado en Educación Media. También está orientada a estudiantes de 13 a 17 años que presentan experiencias de repetición o desvinculación en 1er año de Ciclo Básico»<sup>12</sup>

### III) Tiempo extendido:

En el tiempo extendido se ofrecen (con base al plan 2006) alternativas de extensión de la jornada a través de talleres y actividades de recreación, deporte, campamentos, expresión artística, nuevas tecnologías y actividades relacionadas con el mundo del trabajo.

Cada liceo tiene autonomía pedagógica para articular su propuesta con el contexto y construir una oferta propia en función de las características y posibilidades de su entorno.

Para tener un acercamiento y poder contar con la perspectiva de los actores involucrados en estas propuestas se realizaron visitas a los siguientes liceos:

Tiempo Completo	Tiempo Extendido	Nueva Propuesta 2016
Las Piedras N° 5	Toledo N° 1	Parque del Plata
San Luis	Colonia Nicolich	Pinar N° 2
Barra de Maldonado	Maldonado N° 6	Montevideo: N° 27
Montevideo: 48, 60 y 73		

Durante las visitas:

Se mantuvieron entrevistas con equipos de dirección, docentes, educadores, adscriptos y estudiantes procurando conocer sus percepciones y valoraciones sobre el funcionamiento de estas modalidades en sus centros educativos. Partimos de la base que tomar contacto con las apreciaciones que realizan los actores directamente involucrados nos permite un acercamiento de primera mano a las vicisitudes, fortalezas, debilidades, problemáticas y demandas que, desde los centros educativos, valoran sus propios protagonistas.

12 <https://www.ces.edu.uy/index.php/nuevas-propuestas-d18/20118-liceos-de-tiempo-completo-de-tiempo-extendido-y-propuesta-2016>

### **Síntesis sobre las propuestas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido**

En estas propuestas la función de contención de la institución educativa se ve sobredimensionada en detrimento de la enseñanza.

Se desprende de los intercambios y entrevistas que las propuestas buscan tener a los estudiantes “entretenidos” en el liceo.

En la puesta en práctica se encuentran pocas diferencias con la propuesta de implementación original del CES para estos proyectos.

Se constata la conformación de culturas institucionales donde se le demanda al docente una alta dosis de “trabajo voluntario” (por ejemplo, el traslado de estudiantes a actividades externas al liceo y la elaboración de meriendas y almuerzos).

Al igual que en la propuesta 2016 aparecen la educación socioemocional o las competencias socioemocionales como conceptos estelares.

Según información obtenida en las entrevistas, la mayoría de los talleristas carece de formación docente.

### **VOTACIÓN en Particular Punto 5 – Autoevaluación institucional - Estudio de la implementación de las nuevas propuestas educativas.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	58	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

### **8. Informe sobre el funcionamiento de la ONG Cimientos**

Se consideró importante aportar insumos respecto al funcionamiento de esta organización. La misma llamó nuestra atención a partir de los extraordinarios resultados difundidos por la prensa a principios del 2017. Se señalaba que desde de su trabajo con estudiantes de secundaria pública se habían logrado altísimos porcentajes de promoción. Los resultados de los estudiantes becados se encontraban muy por encima de la media de sus compañeros no becados.

Por esta razón se realizaron visitas a los liceos N° 13, N° 22 y N° 52 de Montevideo.

Cimientos es una organización argentina que se establece en nuestro país en el año 2012. Esta ONG se presenta como una organización sin fines de lucro cuyo fin es *“promover la igualdad de oportunidades en las poblaciones más vulnerables”*<sup>13</sup>

Para esto otorga a los estudiantes seleccionados una beca económica y un acompañamiento educativo.

### **Información aportada por las direcciones liceales y los colectivos docentes:**

La selección de estudiantes la realiza la propia ONG. En dos de los tres centros visitados la institución educativa no tiene participación alguna en esta selección. En el tercer centro educativo la organización admite que el liceo haga una preselección de estudiantes entre los que posteriormente Cimientos elige a los becados.

Consultada una de las direcciones respecto a si considera que los estudiantes seleccionados son los que más ayuda necesitan en su centro educativo, nos informa que desconoce esta realidad como para poder responder, dado que no participa de las entrevistas (por estar fuera de sus funciones), no puede tener la información.

Los estudiantes becados no pueden ser repetidores y deben contar con apoyo familiar.

La beca que otorgan es de 1000 pesos por mes y el acompañamiento consiste en una reunión mensual a la que asiste el estudiante con un acompañante de su familia.

La ONG tiene en su plan de trabajo lo que llama voluntariado empresarial que consiste en contactar personas de diversas empresas y en diversos cargos a los que se les solicita apadrinar a un alumno. El padrino debe ser una figura referente de vida, una persona a través de la cual el alumno pueda proyectarse conociendo diversas experiencias. *“Se pretende que el alumno sea resiliente a través de la experiencia de otros resilientes”*.

Esto se realiza mediante el contacto entre alumno y padrino a través de internet, cartas y en reuniones que organiza la ONG donde se le llevan regalos a los alumnos aportando donaciones, ayudas para mejorar el liceo.

En todas las instituciones se señaló que la tutoría mensual consistía en un acompañamiento emocional o socioemocional. En una de ellas, según indicaron los profesores, la encargada de realizar este acompañamiento no tenía aún el título de psicóloga.

El contacto con la ONG en las tres instituciones visitadas se realizó a través de la Directora General del CES en una de ellas, en otra fundamentalmente, a través de la inspectora de

---

13 <http://cimientos.org/sitio/acerca/>

Institutos y Liceos, y en la tercera se desconoce, debido a que Cimientos trabaja en el liceo desde antes que tomara posesión la dirección actual.

Respecto a los antecedentes académicos de los estudiantes seleccionados por esta ONG:

en uno de los liceos no obtuvimos ninguna información. La dirección cuenta con la lista de estudiantes que han sido seleccionados, pero no ha revisado las notas de promoción que traían estos estudiantes de primaria al momento de ser elegidos. Explica que no lo ha hecho por falta de tiempo.

Los docentes nos proporcionaron la siguiente información respecto al segundo: la nota de promoción que más se repite es STE. La mayoría de los estudiantes seleccionados ingresa a la institución con notas de promoción que son matices del sobresaliente. Los estudiantes seleccionados que han sido promovidos con notas equivalentes al 9, 10, 11 y 12 suman el 82%.

En el tercer liceo las notas de promoción de los estudiantes de primaria si bien son buenas no llegan al extremo antes mencionado, aunque es de destacar que estos resultados incluyen también a los estudiantes becados por el MEC (a manera de ejemplo de 21 estudiantes; 7 tienen notas con matices de sobresaliente, 3 promovieron con MB, 6 con MBB o BMB y 5 con B).

Cantidad de estudiantes que participan.

Liceo	Becados por Cimientos (diferentes niveles)	Seguimiento de becas MEC
Liceo N° 13	33	7
Liceo N° 22	40	20
Liceo N° 52	64	11

*Cuadro elaborado en base a información proporcionada por las Direcciones Liceales*

Si los estudiantes repiten, pierden la beca y el acompañamiento, lo mismo puede suceder si tienen muchas asignaturas insuficientes.

El trabajo de las ONG en general y Cimientos en particular presenta varios aspectos alarmantes:

- Proponen lógicas muchas veces opuestas a los mandatos institucionales. Como la existencia de un psicólogo para atender exclusivamente a estudiantes que cuentan con apoyo familiar y buenas calificaciones o el abandono del estudiante en caso de repetición o bajas calificaciones.
- ¿Cómo se fiscalizan estas organizaciones por parte de las autoridades? Se permite a Cimientos comparar los resultados académicos de los estudiantes que seleccionó con los

que no seleccionó. Estas diferencias en la promoción fueron consideradas por las autoridades como razones de peso a la hora de calificar el trabajo de la ONG y proponerlo a nuevas instituciones. Sin embargo, no se investigó el origen de estas diferencias, lo que, dado la magnitud de las mismas, resulta llamativo.

- Este “dejar hacer” se enmarca en un proceso de privatización de la enseñanza. Si se permite a una organización privada (con financiamiento público) hacer campaña sosteniendo que es capaz de éxito allí donde la educación pública fracasa, es de esperar que por lo menos existan las garantías mínimas de que la afirmación es válida.

Esta ONG se financia con fondos públicos, recibe un subsidio entregado por el Parlamento según la ley presupuestal del 2016 pero su principal fuente de financiamiento procede de la renuncia fiscal a través de donaciones que se hacen al CES y que este deposita a la organización.

## **9. Aristas: una prueba estandarizada nacional**

Aristas es una prueba estandarizada nacional para tercer año de educación media. Se aplicará en octubre del 2018. Se nos informa que esta prueba, a diferencia de otras, evalúa lo que la ANEP considera importante.

Busca brindar información capaz de incidir en el planeamiento educativo sobre liceos públicos y privados tanto rurales como urbanos, manteniendo la confidencialidad de los datos obtenidos.

Aspectos a evaluar:

- Lectura, matemáticas y competencias socioemocionales.
- Contexto familiar del estudiante y lo que se denomina “oportunidades de aprendizaje” del entorno escolar (formación, condiciones de trabajo y perfeccionamiento, clima de aula, colaboración entre pares, liderazgo escolar, confianza interpersonal) a través de entrevistas con diferentes actores institucionales.
- Ciudadanía, convivencia y participación.

Cabe destacar que las competencias socio-emocionales que se pretenden evaluar se encuentran presentes en las nuevas propuestas y en el trabajo de la ONG Cimientos.

## **10. Una forma global de incidir en las prácticas educativas: la Red Global de Aprendizajes**

El sociólogo Michael Fullan, director de Liderazgo Global, Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo, expuso en su libro “Los nuevos significados del cambio en Educación” en el año 2002,

las ideas que dan lugar a la Red Global de Aprendizajes.

La estructura de esta red, resume el planteo de M. Fullan, quien la define como una red de nuevas pedagogías para el aprendizaje profundo.

En el marco del relacionamiento de M. Fullan y los directivos de Ceibal, en 2014 visita Uruguay. En esa ocasión la red se instaura como un instrumento para acelerar los logros del Plan Ceibal, al que consideró exitoso.

En febrero de 2016 se produce el lanzamiento de la Red Global de Aprendizajes en Uruguay.

Comenzó en ese año con la convocatoria hacia distintas Instituciones pertenecientes a la ANEP mediante “ENLACE” (Encuentro Nacional de Laboratorios de Aprendizaje para el Cambio Educativo) entre otras actividades a forjar parte de la Red Global (actualmente, a marzo 2018 se han conectado 430 instituciones entre CEIP, CES, CETP y CFE).

El objetivo de la Red es investigar, articular las nuevas pedagogías en una sociedad rica en tecnología, y generar un estudiante: creativo, solucionador de problemas, conectado, colaborativo. Otro es forjar personas que contribuyan al bien común.

Se insiste en que se desarrollen las siguientes 6 competencias: Ciudadanía, Carácter, Pensamiento crítico, Colaboración, Comunicación y Creatividad.

La metodología de red es lo que enmarca la acción, la participación activa en cursos y encuentros que llevan a un diseño, implementación y registro de actividades de aprendizajes profundos.

- Según Fullan (julio 2017) en Uruguay quedan tres pasos a seguir para la implementación total de la Red:
- Infraestructura. Consiste en la disposición de ambientes apropiados en los centros educativos (espacios multipropósito).
- Autonomía. Radica en la determinación por parte del director de los actores (docentes), que promueven y desarrollan los proyectos de centro, incluyendo si es necesario la flexibilización del currículo.
- Evaluación. Significa que la misma sea diversificada y estandarizada, por ejemplo, a través de la exposición de proyectos en forma oral y escrita, los mismos podrán ser transversales, intra y extra institucionales. También se valora la obtención de créditos mediante actividades sociales.

Se incorpora y evalúa bajo la concepción de “Calidad Educativa”.

«Los países que aplican esta organización conceptual en el campo del trabajo son los afiliados a la OCDE, es decir, aquellos países que buscan un crecimiento de la producción



y una forma para llevarlo a cabo de manera sistemática. Dentro de este enfoque aparecen como suprasegmentales las instituciones que supervisan y sistematizan los procedimientos y evalúan sus aplicaciones en otras organizaciones como es el caso de la UNIT con sus caracterizaciones ISO» (Silveira, 2018. Inédito autorizado).

**VOTACIÓN en Particular Punto 6 - Informe sobre el funcionamiento de la ONG Cimientos - Aristas: una prueba estandarizada nacional - Red Global de Aprendizajes.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	61	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

### **11. Sobre la circular 3384/17 y la protección a las trayectorias educativas**

Desde la ATD, en el documento elaborado por la comisión de Ciclo Básico y Bachillerato Diversificado se analiza el concepto de “trayectoria educativa” planteado en el MCRN. Entendemos que esta circular es un mecanismo que habilita la promoción parcial y la consideramos como una de las herramientas que busca mejorar los índices de repetición en Ciclo Básico. El cambio constante a las prácticas docentes y la reglamentación vigente se articula en base a Circulares y Resoluciones unilaterales, sin el análisis preceptivo inherente a la A.T.D.

Esta circular es la puesta en práctica de los postulados incluidos en la Propuesta para un Sistema de Protección a las Trayectorias Educativas (CODICEN, 2016), documento que fue rechazado tanto por las ATDs liceales como por la Nacional.

Consideramos que subyace una concepción ambivalente con respecto a la formación del estudiante: por un lado, se le da trascendencia a la trayectoria, en la medida que permite seguir el ciclo sin interrupciones, pero se compromete la continuidad de aprendizajes (en tanto construcción de los conocimientos) para jerarquizar las estadísticas.

Otro aspecto a analizar es la ruptura o fragmentación del proceso de socialización e integración del estudiante que es inherente al proceso educativo, sobre todo en el Ciclo Básico. Existe una disrupción de su derecho a la educación integral, a su integración en el grupo, ya que su participación se limita al hecho de cursar solo algunas asignaturas y por ende solo algunas

actividades del curso. En estas circunstancias el sentido de pertenencia al grupo en el que recursa se ve debilitado. Esta circular que es considerada desde las autoridades como un "acto de justicia", a nuestro entender podría estar perjudicando a los estudiantes amparados en ella.

Otras preocupaciones al respecto de la circular 3384/17:

- Las carencias materiales y humanas de las instituciones para poder trabajar con ese estudiante "semipromovido" en el liceo.
- Esta circular es otra muestra de la improvisación constante del CES, para alcanzar metas de promoción que no ha logrado cumplir adecuadamente por otros mecanismos.

**VOTACIÓN en Particular PUNTO 7- Sobre la Circular 3384/17 y la protección a las trayectorias educativas.**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	61	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**PROPUESTAS**

- Que las Comisiones Permanentes continúen trabajando con los temas tratados.
- Conformar una comisión a término para tratar el tema de Política de Lenguas integrada por tres titulares y sus respectivos suplentes.
- Solicitar una ATD Extraordinaria Nacional para profundizar en el análisis y la valoración de planes, programas y circulares que alteran constantemente el funcionamiento de Educación Secundaria.
- Anexar documento de Planeamiento Educativo referido a Autoevaluación Institucional.

**VOTACIÓN en Particular - Punto 8 – PROPUESTAS**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	60	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	169	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

## BIBLIOGRAFÍA

- **Bolón, A.** (2017). Rev. Caras y Caretas. 27 de agosto de 2017. <http://www.carasycaretas.com.uy/alma-bolon-desliz-ensenanza-educacion-resume-lasimposiciones-bancomundialistas> Consulta editorial 2/4/2018 – 16:58.
- **Bergara, M.** 17 de noviembre de 2017. Fuente: La Diaria.
- **Connell, R.** (2010). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. Consulta editorial 2/4/2018 – 17:01.
- ----- (2015). Markets All Around: Defending Education in a Neoliberal Time. In Helen Proctor, Patrick Brownlee, Peter Freebody (Eds.), *Controversies in Education: Orthodoxy and Heresy in Policy and Practice*, (pp. 181-197). Cham: Springer. Consultado 2/4/2018 – 17:05.
- **CODICEN.** (2016) Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas. <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf> Consulta editorial 2/4/2018 – 17:10.
- **Dale, R.** 2004 Globalização e educação: ¿demostrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? vol.25 n°87. <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Consulta editorial 2/4/2018 – 17:12.
- **Holmes Group Inc.** (1995) “Tomorrow’s School of Education”. United States of America. <http://docplayer.net/43088079-Elementary-teacher-education-and-teacher-efficacy-toward-mathematics-and-science.html> Consulta editorial 2/4/2018 – 17:21.
- Interdisciplinariedad y co-enseñanza, Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa, 2016. [https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/inicio/Interdisciplinariedad\\_y\\_coense%C3%B1anza.pdf](https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/inicio/Interdisciplinariedad_y_coense%C3%B1anza.pdf) Consulta editorial 3 de abril de 2018 17:45
- **Labaree, D.** (1992) Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*: July 1992, Vol. 62, No. 2, pp. 123-155. <https://doi.org/10.17763/haer.62.2.h73x7422v3166102> – Consulta editorial 2/4/2018 15:51
- ----- (2010). Teach for America and teacher ed. Heads they win, tails we lose. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 48-55.
- ----- (2010). Teach for America and Teacher Ed: Heads They Win, Tails We Lose. *Journal of Teacher Education* 61(1-2) 48–55

- Las metas educativas, sus indicadores y sus niveles de logro – OEI.  
<http://www.oei.es/historico/11metas2021.php>
- **Tenti Fanfani, E.** 2008. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar Seminario internacional: 2-6 de junio de 2008. Sociología de la profesionalización docente. <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>  
Consulta editorial 2/4/2018 – 16:59.
- ----- (2004) Sociología de la Educación, UNQUI, Bs. As.

ANEXO



Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa

---

**Documento presentado por Planeamiento.**

**AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL**

**Concepto y características**

La autoevaluación institucional constituye un proceso autónomo e interno de reflexión acerca de la propia acción desarrollada. Su diseño implica explicitar las concepciones teóricas subyacentes para elaborar los instrumentos de recolección de datos y su implementación. Además, supone la construcción de estrategias de comunicación de la información y la evidencia obtenidas, con el fin de fortalecer la toma de decisiones fundamentadas hacia el cambio y la confianza pública en los centros educativos. Conlleva una modificación de la cultura institucional y de la concepción de los docentes con respecto a su papel en el cambio educativo fortaleciendo el desarrollo profesional.

**Características:**

- La comunidad educativa define aquellos aspectos que serán evaluados con la participación de todos los actores institucionales implicados
- El centro educativo autorregula el proceso en base a la flexibilidad, la autocrítica y la capacidad para ajustar el rumbo de lo que se está haciendo.
- La comunidad docente, desde la profesionalidad responsable, produce conocimientos a partir de la información y los datos recabados, que se explicitarán en documentos
- Se necesitan jornadas de preparación para llevar adelante el proceso.
- Habilita la discusión de los resultados de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, familia, comunidad)
- Requiere un tiempo institucional programado.
- Implica el trabajo colaborativo basado en la confianza entre los distintos actores.

- Se deberán construir los apoyos necesarios para garantizar el proceso en todas sus etapas.

A considerar en la autoevaluación:

#### Diseño y elaboración

- Aspectos conceptuales
- Aspectos metodológicos
  1. Instrumentos
  2. Sistematización de la información y análisis
  3. Construcción de líneas y acciones para el cambio

#### **Implementación**

- Acciones para la difusión de los documentos
- Preparación de la comunidad educativas
- Proceso de implementación y acompañamiento

#### **Estructura del diseño**

- Dimensiones
- Variables
- Indicadores
- Evidencia
- Instrumentos

#### **Dimensiones posibles en consonancia con la renovación curricular**

##### **• El aprendizaje**

1. Los resultados estadísticos
2. Percepciones de los estudiantes respecto a lo que aprenden. Lo que los estudiantes perciben que aprenden y lo que creen que debieran aprender.
3. Lo que las familias consideran que aprenden y lo que creen que debieran aprender.

Expectativas de las familias y los estudiantes

##### **• La centralidad de los estudiantes**

1. El proyecto institucional y las líneas de acción
2. Proyectos y actividades institucionales

- **La enseñanza**

1. Las prácticas docentes
2. Las concepciones

- **Los ambientes de aprendizajes**

1. Infraestructura y organización edilicias
2. Recursos utilizados
3. Clima de aula
4. convivencia
5. docencia indirecta (adscripción, POP, Biblioteca, equipo multidisciplinario),
6. dónde, cuándo y por qué intervienen

- **La evaluación**

1. Perfiles de tramo y egreso contextualizados
2. Desarrollo curricular contextualizado

## **Indicadores**

### Enseñanza

- Estrategias de trabajo conjunto, metodología de enseñanza, atención a la diversidad e inclusión, evaluación.
- Conformación de equipos de trabajo apoyo a los estudiantes (trayectoria escolar, acompañamiento, apoyo académico, construcción de proyecto personal, habilidades socioemocionales)
- Trabajo en proyectos
- Co-enseñanza e Interdisciplinariedad
- Innovaciones
- Actividades de trabajo conjunto, visitas entre pares, instancias de formación en servicio, intercambio de prácticas con otras instituciones.

#### 1. Prácticas educativas

- desarrollo profesional docente

#### 2. Prácticas de aula

### Aprendizaje

- Centro educativo: comunidad que aprende (otros procesos de autoevaluación generados, promoción de la autoevaluación a diferentes niveles, promoción de la metacognición)
  - ✓ mirada de los estudiantes
  - ✓ mirada de los padres

- ✓ necesidades

#### Ambientes de aprendizaje

- Centro educativo: constructor de redes internas y externas (formas y vías de información, procesos de comunicación ; cuidado del otro, resolución de conflictos, referentes institucionales, articulación con instituciones de la zona, participación de las familias)
- Centro educativo: promotor y generador de cultura
  - sentido de pertenencia
  - clima institucional
  - cultura institucional
  - espacios de prácticas educativas
  - funcionamiento de roles
  - conocimiento de las otras dimensiones institucionales
  - comunicación interna
  - conocimiento de la normativa
  - conocimiento del contexto, flias, barrio, redes
  - uso de los recursos didácticos
  - condiciones edilicia

FIN DEL DOCUMENTO DE PLANEAMIENTO



## COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO<sup>14</sup>

### INTEGRANTES

Presidente: Gabriela Rosadilla (Montevideo)

Secretarios: Lelia Moreira (Montevideo)

Carlos Rivero (Canelones)

Adan Chiappa (Salto)

Elsa Devessi (Artigas)

Emir Hernández (Maldonado)

Enrique Ricci (Montevideo)

Estela Gramajo (Maldonado)

Flavia Falero (Maldonado)

Leonardo Dalmao (Salto)

Lourdes González (Rivera)

Mabel Mallo (Canelones)

Marcos Coimbra (Artigas)

Marta Farías (Rivera)

Mónica Queijo (Rio Negro)

Myriam Callejas (Maldonado)

Paola Pilatti (Maldonado)

Patricia Vejo (Rivera)

Robert de Souza (Tacuarembó)

Roger Mendoza (Salto)

Silvia Leites (Tacuarembó)

### **Régimen de trabajo.**

La Comisión comienza su trabajo dando lectura al informe de la Comisión Permanente, definiendo subdividirse en dos Subcomisiones:

A. Educación de Adultos y Extraedad.

B. Educación en Contextos de Encierro.

### **VOTACIÓN EN GENERAL**

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	50	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	155,8	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

<sup>14</sup> Aclaración de la Mesa Permanente: el presente informe solo pudo ser tratado en forma general.

## **Subcomisión A - Educación de Adultos y Extraedad**

### **Introducción**

Las Inspecciones, siguiendo las directivas del CES, promueven la incorporación de planes pensados para estudiantes adultos y extraedad con determinados condicionamientos, en grupos de estudiantes que no tienen este perfil. Ante esta realidad comenzamos el presente informe con un breve acercamiento al concepto extraedad.

Según Deyse Ruiz(2011):

*«El término “extraedad”, desde el punto de vista etimológico corresponde a una palabra compuesta por el prefijo “extra” y la palabra “edad”. El prefijo “extra” significa “fuera de”, mientras que la palabra “edad”, significa tiempo de vida desde el nacimiento o cada uno de los períodos de la vida humana. Por otra parte, el adverbio “fuera” tiene como significado: “hacia la parte exterior o en el exterior”, también tiene como segunda acepción: “no comprendido entre unos límites o no incluido en cierta actividad” (Diccionario de uso del español actual, 1999). Si asumimos tales significados, en particular, el último, podemos inferir que la “extraedad escolar” hace referencia a una situación que coloca al niño (a) o adolescente “fuera de” la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado dentro del sistema educativo. Por consiguiente, se pueden derivar dos posibles afirmaciones: la primera, que la “extraedad” implica una situación que está “fuera de la norma” o de lo “preferido por la norma”, es decir como una situación de “anormalidad educativa”, en tanto no se ajusta a una de las normas educativas preestablecidas y, la segunda, quizás, como consecuencia de la primera, la “extraedad” es una situación que está atravesada, desde su origen o, mejor, desde su procedencia semántica por la exclusión escolar. En el ámbito educativo, cuando hacemos referencia a la extraedad como una situación “no comprendida entre unos límites” de edad, conviene analizarla como una situación que está fuera de lo “normal”, es decir, no ajustada a las normas fijadas con anterioridad por el sistema educativo en cuanto a las edades. A partir de aquí, preguntamos: ¿cómo y quién fija esa norma?».*

Frente a la interrogante planteada por Ruiz, nos encontramos con la siguiente contradicción dentro de la ANEP: mientras que la Circular 2143/93 del CES establece como extraedad a aquel estudiante que al 1º de marzo de cada año supere la edad tope establecida para cada curso, siendo en 1º de CB 15 años, en 2º de CB 16 años y en 3º de CB 17 años; por su parte la ANEP, en su informe 2016, considera estudiante extraedad, aquel que cursa al menos un grado más bajo al que le debería corresponder por su fecha de nacimiento.

Reivindicando lo establecido por la Circular 2143/93 rechazamos el avasallamiento del CODICEN de la ANEP al desconocer la normativa vigente, lo cual se traduce, entre otras cosas, en la implementación de planes y propuestas incorporadas sin tener en cuenta los objetivos y perfiles estudiantiles para los cuales fueron creados. Más allá de la discusión sobre los términos “extraedad” y “adulto”, que debe ser profundizada, los colectivos han advertido la especificidad de una población que requiere otras formas de cursado, pasaje de grado y espacios pedagógicos, cristalizando en los planes 94 y 2013.

## **PLAN 2009<sup>15</sup>**

La Modalidad Curricular 2009, surge como una política focalizada para dar respuesta a las demandas sociales en cuanto a la necesidad de generar propuestas curriculares alternativas para estudiantes adultos y extraedad, cuyo fin inicial era, únicamente, acreditar y certificar la culminación del Ciclo Básico. Desde el año 2009 esta modalidad ha experimentado, y lo sigue haciendo, mutaciones camaleónicas, que desdibujan sus propios fines, sobre todo cuando se aplica a estudiantes que no son su población objetivo.

Hoy en día, tenemos diferentes variedades de esta modalidad implementándose (Modalidad A<sup>16</sup> o Modalidad B libre tutelado) en: liceos diurnos, nocturnos, Educación en Contexto de Encierro, PUE,<sup>17</sup> CECAP, INEFOP, ProCES, entre otros. De este modo, se la pretende instaurar como la vía “más efectiva” para generar egresos y aumentar estadísticas. Es por todo esto que seguimos manifestando nuestro rechazo al “Plan 2009” en todas sus modalidades, reafirmando la necesaria eliminación de todo lo referido al mismo, debido a la pauperización de los contenidos y al ahondamiento de la discriminación, entre otras cosas, resultando en una educación para pobres y otra para ricos. En esta misma línea, Víctor Cayota (1994) en su libro “Los Desafíos de la Educación” sostiene que:

«Es corriente responsabilizar al sistema educativo por insuficiencias originadas fuera de él, lo que es totalmente injusto y muchas veces esto lo hacen quienes son justamente los responsables de su existencia. Se propone reiteradamente como solución para paliar insuficiencias, la creación de currículos diferenciados para quienes tienen patrones culturales más bajos (...) En lo que es propiamente educativo los déficits deberán ser

---

15 Denominado Plan por el CES y que la Comisión no considera como tal.

16 Modalidad A: consta de tres módulos que se desarrollan a lo largo de tres semestres, con horas de asignatura y de tutorías donde trabajan en conjunto varios profesores. En las tutorías se trabaja en base a proyectos con un aparente enfoque multidisciplinario. La evaluación supuestamente es de proceso, sin contabilizar las inasistencias y se acredita al final del tercer módulo).

17 Modalidad B libre tutelado – PUE, se implementa en dos semestres - módulo 1 y 2 - donde cada asignatura tiene 15 horas reloj y se trabaja por sectores (por ejemplo, Ciencias Sociales, Lengua y Sector matemático) en modalidad taller, acreditando mediante proyectos.

tratados con políticas compensatorias, con apoyos complementarios, con metodologías adecuadas, nunca con diferenciaciones en la calidad de la enseñanza. Justamente quienes más necesitan de una enseñanza de calidad son los más carenciados porque ella podría ser un instrumento de ascenso social» (Cayota, 1994:94).

Otro aspecto a destacar es que resulta ciertamente preocupante la incorporación de las distintas modalidades del Plan 2009 en turnos diurnos sin ningún fin educativo salvo las estadísticas de egreso. Este plan se ha convertido en un espacio al cual se derivan todos aquellos estudiantes que experimentaron dificultades en su proceso de enseñanza–aprendizaje, según la opinión de las autoridades, muchas veces de las propias direcciones liceales.

Esto supone un recorte presupuestal, que profundiza la precarización laboral del docente, a través de un contrato a término que vulnera el derecho a un trabajo digno, una reducción en los “costos” (salarios, funcionarios, etc.) y, por ende, resulta beneficioso, según la lógica empresarial, tan distante de los fines verdaderamente pedagógicos. Este plan es presentado como respuesta inmediata ante las demandas de los distintos colectivos, generando una visión superficial de lo que realmente debería ser una propuesta educativa seria.

Son varias las dificultades con las que se enfrenta el estudiante cuando pretende continuar su educación formal en bachillerato al egresar del Plan 2009, ya que se presenta una ruptura en el proceso de aprendizaje, provocada por una mayor exigencia que redundando en frustración, fomenta el abandono escolar y fortalece la baja autoestima en una población de por sí vulnerable. Es así que se ahonda la brecha entre los egresados de este “Plan” y los que provienen del Plan 2013 o Reformulación 2006, lo cual denota la escasa preparación académica que brinda. Concebirlo de este modo, significa no entender al estudiante como un sujeto de derecho. Según Víctor Cayota (1994):

«... el hombre no es sólo un productor o burócrata, sino que tiene una extensa gama de posibilidades y de responsabilidades que constituyen su campo de acción (...) La educación no puede tender a estrechar perspectivas y posibilidades, sino que por el contrario debe abrirlas.» (Cayota, 1994:56).

### **Plan 2013**

A cinco años de su implementación, el Plan se ha extendido considerablemente (en muchos casos a solicitud de los propios colectivos docentes) observándose una tendencia gradual a su generalización. Sin embargo, el seguimiento realizado por la ATD, aún carece de un acompañamiento por parte de los demás organismos competentes.

Señalamos una creciente tendencia por parte de las Inspecciones docentes a “ofertar” diversos planes sin siquiera realizar un análisis previo del contexto y la población destinataria.

En la actualidad encontramos grupos del Plan 2013 en turnos diurnos, con estudiantes de 12 y 13 años, cuando el Plan está destinado a estudiantes en otra franja etaria<sup>18</sup> y en procesos sociales y de crecimiento distintos.

Nos compete a los docentes cuestionar esos intentos de tergiversar el Plan, lo cual conlleva la pérdida de sus fundamentos y objetivos.

Entendemos que es de crucial importancia no descontextualizar irresponsablemente un plan, desconociendo en su implementación los fines pedagógicos para los cuales fue concebido, ya que en los fundamentos de este se explicita a qué población estudiantil se encuentra destinado. De este modo, se desdibujan sus objetivos, cuando se incorporan estudiantes con características diferentes a aquellos para los que este Plan fue elaborado.

#### **PLAN 94 “Martha Averbug”**

Desde distintas salas docentes han llegado inquietudes con respecto al REPAG de este Plan, aduciendo que hay una inequidad entre 1º de Bachillerato en relación con 2º y 3º en lo que concierne a la promoción.

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<sup>19</sup> de bachillerato.

Al autorizar esta modificación, el CES sigue desconociendo lo establecido por la Ley General de Educación, N º 18437, que en el Art. 70 establece la obligatoriedad de consultar preceptivamente a la ATD ante cualquier modificación de Planes y/o Programas.

Reivindicamos la participación de las ATD liceales y solicitamos que trasladen, si lo amerita, sus sugerencias e inquietudes fundamentadas pedagógicamente a la Comisión Permanente de Extraedad para su estudio.

---

18 A - Requisitos de ingreso a 1º año de C.B. Estarán habilitados para realizar estudios de Primer Año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes mayores de 15 años de edad y que se encuentren en alguna de las condiciones que se enumeran a continuación: • Haber egresado de Sexto año de Escuela Primaria (oficial o habilitada) o del INAU. • Haber aprobado, el examen de egreso de Educación Primaria. • Haber aprobado, las pruebas de acreditación por experiencia de Educación Primaria. • Haber obtenido reválida de los estudios completos de Educación Primaria.  
B - Requisitos de ingreso a 2º y 3º año de C.B.: Estarán habilitados para realizar estudios de Segundo y Tercer Año del Ciclo Básico, aquellos aspirantes que cumplan con las siguientes condiciones: • Mayores de 16 años de edad para Segundo y 17 años para Tercero y/o con condicionamiento laboral. • Haber aprobado el curso inmediato anterior. • Podrán inscribirse en Tercer Año los estudiantes que tengan una asignatura previa de Primer Año.)

19 Ver Circular 3392, Exp. 3/6159/17 y adjuntos, REPAG Plan 94 “Martha Averbug”.

## **BACHILLERATO ARTÍSTICO**

La ATD Nacional Ordinaria de febrero del 2017 discutió la incorporación y contextualización del Bachillerato Artístico al Plan 94.

En el documento aprobado en la XXXVII ATD se esgrimen los siguientes argumentos a favor de dicha incorporación:

- El derecho de los estudiantes extraedad a optar por una orientación artística.
- El derecho del estudiante a seguir una carrera de nivel terciario basada en la opción artística.
- La constatación de demanda por parte de estudiantes de cursar esta orientación.
- El pedido por varias Salas Docentes de todo el país de contar con esta posibilidad.

El relevamiento de los informes de las ATD liceales aportó un gran número de opciones respecto al diseño curricular de esta orientación, algunas de ellas manifestaban el desconocimiento de las características del Plan 94 en cuanto a su estructura, carga horaria y REPAG. En virtud de esto, esta Comisión decidió presentar, como disparador para su discusión en las próximas ATD liceales dos propuestas de Bachillerato Artístico: la del Liceo N° 1 de Montevideo (cuyas grillas se transcriben) de febrero de 2012 y otra alternativa emanada de la Comisión de Extraedad de la XXXVIII ATD Nacional Ordinaria, para que sean discutidas en las distintas ATD liceales.

### **PROPUESTA DEL LICEO N° 1 DE MONTEVIDEO**

El proyecto de creación del Bachillerato Artístico para Plan 94 surge de la iniciativa de la Sala Docente del Liceo N° 1 de Montevideo, quien en febrero de 2012 inicia un expediente solicitando la autorización para su implementación. Seis años después, en febrero de 2018, arriba el expediente a la Mesa Permanente de ATD quien sostiene su posición favorable con respecto al asunto central del expediente y sugiere la revisión del REPAG trasladándose para su consideración, a la ATD Nacional.

Se valora positivamente la iniciativa de la Sala Docente del Liceo N ° 1 de Montevideo que reconociendo una situación de inequidad elaboró una propuesta seria.

Una vez estudiado este expediente resulta evidente, por parte de algunos actores institucionales, la desidia en el tratamiento de la propuesta emanada de una Sala Docente. La burocracia y la improvisación terminaron por desconocer esta propuesta lo que redundó en el estancamiento de la misma durante seis años, vulnerando los derechos de estudiantes que se vieron imposibilitados

de elegir la opción Bachillerato Artístico. Resulta inconcebible la completa ignorancia del Plan 94, los cambios de opinión sin ningún tipo de fundamentación que denotan una lectura superficial del expediente. Errores que cuando se desempeñan determinadas funciones, no pueden existir.

La Comisión Permanente de Adultos reafirma la importancia de contar con esta opción en el Plan 94, respetando las características del mismo y adecuando programáticamente las distintas asignaturas al plan correspondiente.

Entendemos entonces que debe implementarse esta opción en aquellos liceos que la soliciten como experiencia piloto, debiendo ser garantizadas por el C.E.S las condiciones locativas necesarias para su desarrollo y con el debido seguimiento por parte de la Comisión Permanente de Adultos de la ATD.

**5º ARTE Y EXPRESIÓN – PLAN 94**

<b>MATERIAS ANUALES</b>			
ASIGNATURA	HORAS PIZARRÓN TEÓRICAS	HORAS PIZARRÓN PRÁCTICAS	HORAS APOYO
Historia del arte	4		1
Expresión musical	3		1
Arte y comunicación visual I	3		1
Expresión corporal y teatro	3		1
Física	2	1	1
Subtotal	15	1	5
<b>TOTAL</b>	<b>21 horas</b>		

<b>MATERIAS SEMESTRALES</b>			
ASIGNATURA	HORAS PIZARRÓN TEÓRICAS	HORAS PIZARRÓN PRÁCTICAS	HORAS APOYO
Literatura	7		1
Matemática (menos Apoyo genérico)	6	2	1
Inglés (menos Apoyo genérico)	6		1
Filosofía	5		1
Subtotal	24	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>30 horas en dos semestres</b>		

Los apoyos genéricos de Matemática e inglés, no están contempladas en el currículo. Habría que valorar si se pueden realizar en la hora 0 (sic).



**6° ARTE Y EXPRESIÓN – PLAN 94**

<b>MATERIAS ANUALES</b>			
ASIGNATURA	HORAS PIZARRÓN TEÓRICAS	HORAS PIZARRÓN PRÁCTICAS	HORAS APOYO
Historia del arte	4		1
Práctica y Expresión musical	4		1
Arte y comunicación visual II	4		
Expresión corporal y danza	4		
Teatro	4		
Lenguaje, comunicación y medios audiovisuales.	3		1
Subtotal	23		4(sic)
<b>TOTAL</b>	<b>27 horas (sic)</b>		

<b>MATERIAS SEMESTRALES</b>			
ASIGNATURA	HORAS PIZARRÓN TEÓRICAS	HORAS PIZARRÓN PRÁCTICAS	HORAS APOYO
Literatura	5		1
Matemática (menos Apoyo genérico)	6		1
Inglés (menos Apoyo genérico)	5		1
Subtotal	16		3
<b>TOTAL</b>	<b>19 horas en dos semestres</b>		

Faltarían las horas de apoyo genérico, que estarían fuera del turno. Valorar cuáles llevarían y cuáles no (sic).

## FUNDAMENTACIÓN

En este diseño curricular se proponen asignaturas que se cursarían en modalidad anual y otras que se semestralizarían. La Sala Docente de este liceo considera que la implementación del Bachillerato Artístico implicaría un proceso de desarrollo de habilidades y vivencias, por lo que no sería conveniente semestralizar todas las asignaturas, debido a la especificidad inherente a lo artístico de alguna de ellas. Las asignaturas semestrales formarían dos bloques constituidos de la siguiente manera: matemática y filosofía en un semestre y literatura e inglés en otro semestre.

## PROPUESTA DE GRILLA DE LA ATD

En esta propuesta de currículo se priorizan las asignaturas inherentes a lo artístico, otorgándoles mayor carga horaria, pero evitando exceder las 35-36 horas semanales, ya que los turnos nocturnos tienen 7 horas de 30 minutos de lunes a viernes y solo eventualmente utilizan la hora 0 antes de su comienzo.

Se sugiere que como experiencia piloto la misma debería ser exclusivamente en modalidad anual, debido a que esta modalidad permite un seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje continuado en el tiempo.

Otro elemento a tener en cuenta es que la orientación artística sólo habilitaría a cursar 3er. año de Bachillerato Artístico.

Consideramos que como experiencia piloto se podría implementar en aquellos liceos que así lo soliciten y que cuenten con la infraestructura necesaria.

### GRILLA GENERAL PARA SEGUNDO BACHILLERATO – OPCIÓN ARTÍSTICA

Asignatura	Hs. pizarrón	Hs. apoyo
Historia del arte	4	1
Expresión musical	4	1
Arte y Comunicación Visual I	4	1
Teatro	3	1
Introducción a la Expresión Corporal	3	1
Literatura	3	1
Inglés	3	1
Filosofía	3	1
Subtotal	27	8
Total	35	

**GRILLA GENERAL PARA TERCERO BACHILLERATO – OPCIÓN ARTÍSTICA**

<b>Asignatura</b>	<b>Hs. pizarrón</b>	<b>Hs. apoyo</b>
Historia del Arte	3	1
Práctica y Expresión Musical	4	1
Arte y Comunicación Visual II	3	1
Lenguaje, Comunicación y Medios	3	1
Teatro	4	
Expresión Corporal y Danza	4	
Literatura	3	1
Inglés	2	1
Filosofía	3	1
Subtotal	29	7
<b>Total</b>		<b>36</b>

**PROYECTO GUARDERÍAS (“Espacios de Cuidados y Educación para hijas e hijos de madres y padres estudiantes de Enseñanza Media”).**

Esta experiencia piloto se fue desarrollando a lo largo del 2017 a partir de un acuerdo firmado por la ANEP y el MIDES (Sistema Nacional de Cuidados) como respuesta al expediente 2017-25-1-001713 del 13 de marzo del 2017 donde se explicita que su financiamiento estará a cargo del SNC y del INAU. Ofrece en tres puntos del país Espacios de Cuidados para niños de hasta cinco años para aquellos padres y madres interesados en completar sus estudios de Secundaria en el turno nocturno y que no cuentan con quien asuma estas tareas de cuidado.

El horario depende del centro, abarcando desde las cinco de la tarde hasta las diez de la noche, en lugares acondicionados para su fin y atendidos por profesionales competentes.

Se destaca del relevamiento de los informes de ATD liceales del 5 de junio de 2017 el apoyo a este proyecto, resaltando la importancia de una experiencia que garantiza el derecho a la educación a estudiantes que no podrían continuar sus estudios si no existiera.

El primero de marzo de 2018 se mantiene un encuentro con el secretario de Primera Infancia del Sistema Nacional de Cuidados, Gabriel Corbo, que informa sobre los resultados de la supervisión de los Espacios de Cuidado y Educación para hijos e hijas de madres y padres estudiantes de enseñanza media, realizado en diciembre de 2017.

De esta entrevista se desprende la siguiente información:

<b>Variable</b>	<b>Young</b>	<b>Canelones</b>	<b>Cerro</b>
<b>Surgimiento de la demanda</b>	Desde el Liceo 1 de Young	Desde el liceo 2	Desde el liceo 11. También atiende niños del liceo 61.
<b>Distancia del centro al liceo</b>	En frente al liceo	15 cuadras. La Intendencia de Canelones proporciona camioneta para el traslado de los estudiantes y sus hijos	7 cuadras del liceo 11 15 cuadras del liceo 61
<b>Fecha de inicio</b>	junio	junio	agosto
<b>Horario</b>	18 a 22	17:30 a 21:30	17:30 a 21:30
<b>Cantidad de niños que atiende al momento del relevamiento</b>	14 niños	8 niños, con capacidad para atender hasta 20	8 niños, con capacidad para atender hasta 20

El secretario Corbo informa que el Sistema Nacional de Cuidados propone extender la propuesta en Mercedes, Chuy, Melo y Santa Catalina (Montevideo), comenzando probablemente en abril de 2018. Se está trabajando sobre la posibilidad de incorporar también a Ciudad del Plata, en un local próximo al liceo. Informa además que desde CODICEN el planteo es mantener las tres experiencias piloto existentes y agregar tres espacios más.

El impacto sobre los niños ha sido positivo, así como en padres y madres estudiantes que pudieron concluir los cursos.

Hasta el momento se han recibido de varias salas docentes solicitudes para la implementación del proyecto, entre otras Rocha, Mercedes, Santa Catalina, Maldonado y Rivera.

Reafirmamos el compromiso de esta ATD con el Proyecto Guarderías y resaltamos la importancia de que este proyecto se extienda a todos aquellos liceos que así lo soliciten. Consideramos asimismo necesario un seguimiento de la implementación del proyecto a cargo de la Comisión Permanente.

## **Subcomisión B - Educación en Contextos de Encierro**

### **Informe sobre la realidad de los estudiantes adultos en contexto de encierro y adolescentes en conflicto con la ley.**

*...ya olvido  
la dimensión de las cosas  
su olor, su aroma  
escribo a tientas el mar,  
el campo, el bosque,  
digo bosque  
y he perdido la geometría de un árbol...*

Marcos Ana, poeta español, 23 años preso del franquismo.

“Toda persona tiene derecho a la educación (...). La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.”

(Declaración Universal de los Derechos Humanos - Art. 26).

Como se ha venido trabajando en estas últimas ATD reivindicamos el derecho a la educación de todos y todas, integrando la situación de los y las adolescentes y mujeres en contexto de encierro.

Nuestros estudiantes de los Centros de privación de libertad, en la mayoría de los casos, superan los dos años de desvinculación de la institución educativa, lo que constituye un factor de riesgo en su debilitado entramado social.

No obstante, la privación de libertad debe ser tomada como un paréntesis en la trayectoria vital del estudiante, lo que sí debe ser tomado como un *continuum* es el proceso educativo, y desde esa perspectiva, debe ser encarado el mismo.

La reclusión, en tanto transitoria, significa una pérdida también transitoria del derecho a la libertad ambulatoria, por lo que no debería entonces, permitir la pérdida de los demás derechos, entre los que se encuentra el de la educación.

## **Áreas Pedagógicas**

Es un programa dirigido a jóvenes entre 15 y 21 años, repitientes sistémicos o privados de libertad.

En principio, preocupa la reducción de áreas de 11 a 7 en todo el país, por ende, una disminución generalizada de horas aula.

Entendiendo que la población de estas está constituida por estudiantes provenientes de los sectores más desprotegidos de la sociedad, el trabajo en las Áreas Pedagógicas tiene particularidades que pueden hacerlo especialmente complejo. En ocasiones surgen dificultades en el relacionamiento con los funcionarios a cargo de los jóvenes, así como diferencias en torno al trabajo con los mismos; es así que el docente se ve a veces en la más absoluta soledad en su trabajo, y se transforma en un elemento de contención afectiva, relegando a un segundo plano su función educativa.

## **Enseñanza de Adolescentes en Contexto de Encierro**

El reciente convenio firmado entre el CES e INISA, enmarca la actividad educativa del CES en los Centros de Privación de libertad adolescente. Se sustituye en algunos centros el viejo convenio de Áreas Pedagógicas con INAU por uno nuevo que introduce algunas novedades interesantes en la perspectiva de construir un modelo educativo adaptado a las condicionantes del encierro.

En uno de los puntos, otorga protagonismo a las Salas Docentes como un espacio de discusión privilegiado, que la ATD desde sus Comisiones Permanentes, espacios u otros ámbitos debe fomentar y aprovechar para construir propuestas alternativas.

La promulgación del Código del Nuevo Proceso ha significado por el momento una sensible disminución de los jóvenes privados de libertad.

## **Enseñanza de Adultos en Contexto de Encierro**

El recorte presupuestal en la educación ha significado, entre otras cosas, que subsista la carencia de referentes territoriales. Se han realizado dos llamados para cubrir estos cargos, sin que se concretaran las designaciones. Los cargos aún siguen sin cubrirse.

El Estado debe destinar un presupuesto que asegure funcionarios que garanticen la logística para el acceso de los privados de libertad al aula y docentes que dicten esas clases.

La falta de recursos redundará en la omisión de los deberes del Estado en cuanto promotor y ejecutor del derecho a la educación.

La práctica educativa está permeada de la contradicción entre un presupuesto acotado y una intención universalizadora de las políticas educativas.

Agreguemos a estas dificultades que, en algunos establecimientos, el derecho a la educación en contexto de encierro puede depender de la voluntad de cada jefe de Establecimiento y de su visión particular sobre el fenómeno educativo.

Reiteramos entonces, una vez más, nuestro más profundo rechazo a considerar el acceso a la educación como castigo o premio.

### **La necesidad de una formación específica**

En el año 2016, se realizó el último curso de perfeccionamiento docente. Consideramos esencial una formación específica continua de funcionarios docentes y no docentes, que los habilite a un trabajo más certero y efectivo.

Subsiste la ausencia de la figura del adscripto y de funcionarios administrativos. No obstante, consideramos muy positiva la inclusión del trabajo de los operadores penitenciarios, pero entendemos que su tarea es sobre todo logística, y no comprende el aspecto pedagógico.

Se vuelve indispensable actualizar los programas informáticos: existe un desorden administrativo que conduce a “perder” en la nebulosa los antecedentes escolares educativos de algunos alumnos.

### **Condiciones de trabajo**

Un docente que desarrolla su actividad educativa en los establecimientos de detención es objeto de precarización laboral, pues difícilmente un inspector de asignatura lo visite en este lugar de trabajo por las características del mismo.

Tampoco existe el informe de dirección, pues no existe la figura de Director en estos establecimientos. En el caso de un informe realizado por algún Referente territorial, no puede ser utilizado como mérito académico.

En cuanto a la accesibilidad a los establecimientos, la misma se hace muy dificultosa en muchos casos. Si no se dispone de locomoción propia los docentes deben trasladarse en la locomoción utilizada por los funcionarios del establecimiento.

No obstante, debemos reconocer que la inauguración de aulas en varios establecimientos del país se ha incrementado sensiblemente. Por ello, si se continuara, acelerara y profundizara el proceso de mejoramiento de las condiciones materiales de los ámbitos educativos, sería posible contribuir

a lograr los objetivos de reinserción y rehabilitación de las personas que están privadas de libertad.

El acto educativo, si está dentro de un ámbito humanizante, mejora la vuelta del individuo hacia la sociedad.

La fuerte incertidumbre que se genera año tras año en la asignación de horas para los establecimientos de mayor población privada de libertad (Libertad, COMPEN, Las Rosas y Canelones) es una situación que afecta dramáticamente a una población altamente vulnerada desde lo social, intelectual y emocional.

El Instituto Nacional de Rehabilitación (INR) señala que en 2016 había 10.228 presos en instalaciones con capacidad aproximada de 9.095 reclusos en su gran mayoría joven y proveniente de los sectores más vulnerables de la sociedad uruguaya. Aproximadamente el 65 % de los reclusos estaban esperando sentencia antes de la promulgación del nuevo Código del Proceso Penal, el cual buscó modificar esta situación, disminuyendo sustancialmente el número de jóvenes sin sentencia.

El Comisionado Parlamentario para el Sistema Carcelario, Juan Miguel Petit, denunció las malas condiciones generales de las personas privadas de libertad en los establecimientos del INR y mediante un recurso de amparo intimó al Estado Uruguayo a establecer y diseñar un plan serio, metódico y a largo plazo para el desarrollo de las tareas educativas en las cárceles.

Desde el punto de vista institucional esto implica una mirada diferente a la desarrollada por el CES donde reina la improvisación y la incertidumbre.

La postura garantista de Petit brega por el irrestricto acceso a la educación de las personas privadas de libertad que históricamente esta ATD ha compartido.

En lo referente a los planes educativos, reiteramos lo planteado en anteriores ATD, en cuanto considerar el Plan 2013 y 1994 en Ciclo Básico y Bachillerato respectivamente, como los planes que deberían ser aplicados en estos contextos.

No obstante, estos planes deben adaptarse y/o contextualizarse, teniendo siempre presente una necesaria continuidad educativa del estudiante posterior a su liberación. En cuanto al carácter multigrado de los cursos, se define que el mismo es inevitable, en muchos casos, pero en otros por la cantidad de alumnos, se puede desterrar. Esta ATD propone una primera división de las horas en Ciclo Básico y Bachillerato que permita una mejor organización de los docentes a la hora de planificar los cursos.



## **Situación de las Mujeres Privadas de Libertad**

Las mujeres privadas de libertad presentan características inherentes a su condición de género que hacen que vivan el encierro en forma diferente a los hombres y que sufran consecuencias que no se visualizan en varones.

La mayoría de las mujeres viven, en estrecha relación con el núcleo familiar y el hábitat de éste; por ello el ingreso a la institución penitenciaria suele provocar en la mujer una mayor angustia que en el hombre, especialmente por la situación familiar y porque debe abandonar sus hijos y su casa y en ocasiones, cuando sus hijos son pequeños, debe compartir su reclusión con ellos.

La población reclusa femenina primaria es notoriamente superior al de reclusos varones (a nivel nacional el 70% de mujeres son primarias y en el ámbito de la DNC el porcentaje de varones primarios alcanza al 38%).

De acuerdo a los datos oficiales, el 17% de las mujeres reclusas del interior del país, estudian. La educación formal brindada por ANEP y UTU, se está desarrollando y ampliando a todo el país mediante un convenio entre el Consejo de Educación Secundaria y el Ministerio del Interior.

Las estadísticas revelan que las mujeres representan aproximadamente el 5 % del total de personas reclusas.

Al ser reclusas bajo un modelo de encierro androcéntrico y que responde a las necesidades y realidades masculinas, sufren un menoscabo mayor en el reconocimiento de sus derechos y libertades.

La separación del entorno familiar, y las dificultades relacionadas con la manutención y el cuidado de sus hijos e hijas son las principales causas de depresión y preocupación de las mujeres presas.

Muchas de ellas buscan fuentes laborales en los centros de detención a fin de poder colaborar en la manutención de su familia, quedando en segundo plano la educación formal reproduciendo de esta manera la desigualdad de género.

Es así, que la mujer es condicionada desde la oferta educativa que se destina a ellas: se imparten cursos y enseñanzas que la tradición ha entendido “propios de su sexo”, los que no siempre confieren independencia ni posibilidades de real inserción laboral.

La promulgación de la Ley N° 17.897 del 14 de setiembre de 2005 (Ley de humanización y modernización del sistema carcelario), buscó modificar esta realidad. Por primera vez se toma a la educación como elemento fundamental para la rehabilitación del sujeto y se considera al estudio como un valor en sí mismo.

No obstante, las intenciones no siempre se condicen con la realidad: la cárcel mantiene su función como institución de castigo y aislamiento, pero fracasa como reeducadora, siendo la reincidencia un elemento muy presente y la inserción social luego de la liberación, compleja. Desde la docencia, nos toca la tarea de ensayar formatos acordes al contexto, e instrumentar la validación y evaluación de aprendizajes adquiridos en las instituciones educativas insertas en la privación de libertad, a los efectos de posibilitar la continuidad educativa.

Contextualizar implica aplicar una determinada propuesta pedagógica en unas condiciones singulares, y también significa tomar en cuenta la gran diversidad de sujetos individuales y colectivos.

Reiteramos que para esta tarea resulta imprescindible mejorar la formación de los docentes, aumentando su número para poder atender a más estudiantes.

Estudiantes con disímiles orígenes y niveles académicos: estudiantes que llegan en situación de analfabetismo, semi analfabetismo o con serias dificultades en la lectoescritura, o el cálculo.

El ingreso de cursos de enseñanza técnica y talleres debe habilitar un trabajo interdisciplinario que aúne la técnica y la teoría sin perder especificidad y que redunde en un proceso de educación integral del estudiante.

Actualmente, unas 2.500 personas privadas de libertad van a clases en el marco del programa ECE. La meta es llegar, para el final del quinquenio, en 2019, al 50% de la población penitenciaria.<sup>20</sup> Dicho logro depende de un aumento sustancial del personal involucrado en la tarea.<sup>21</sup>

Las dificultades no surgen por la falta de interés de los alumnos en concurrir a clase. En el artículo citado, J.M. Petit plantea como ejemplo el caso del establecimiento Compen con una inscripción de 300 pero con una matrícula definitiva de 120 estudiantes.

El ingreso al aula de los jóvenes en contexto de encierro depende de los funcionarios que no solo los trasladen, sino que comprendan que la educación es un derecho y una obligación.

Sin embargo, la ECE no debe ser pensada como la educación en encierro, se trata de que el aula sea “un lugar de educación, de rehabilitación”, al decir de Freire, una práctica de libertad.

La ATD que está comenzando a acercarse a este tema y sus complejidades, debe necesariamente iniciar un proceso de diálogo con otros actores institucionales para posicionar la voz de los colectivos docentes y al mismo tiempo construir desde nuestra lógica, prácticas educativas liberadoras para uno de los sectores más postergados de nuestra sociedad.

---

20 Álvarez, Cecilia. “Comisionado parlamentario para el sistema penitenciario propuso que ANEP cree un organismo específico sobre educación para privados de libertad.” La diaria: 26/10/2017.

21 Ibidem.

## PROPUESTAS

- Continuar con el trabajo de la Comisión Permanente.
- Solicitar la ampliación de la Comisión, realizando para ello la elección de dos nuevos integrantes, con sus respectivos suplentes.
- Solicitar al CES los recursos necesarios para las actividades de esta Comisión durante el periodo de trabajo 2018- 2019.
- Reclamar al CES que solicite a la Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa el cumplimiento de lo resuelto en el Acta 54 del 5 de octubre de 2017, en la que se dispone la coordinación de acciones con la Mesa Permanente de ATD en relación al seguimiento y evaluación de los Planes 1994 y 2013.
- Incluir entre sus cometidos la realización de un informe para la próxima ATD Nacional, que contenga entrevistas con docentes y estudiantes, visitas a centros y relevamiento de los informes de ECE de las ATD respectivas.
- Invitar para la próxima ATD a especialistas en el tema de privación de libertad para intercambio con la Comisión.
- Solicitar que se incluya como anexos:
  - el “Proyecto de creación de la Orientación Artístico para el Plan 94 Nocturno”, presentado por la Sala Docente del turno nocturno del Liceo N ° 1 de Montevideo.
  - la Resolución N°2 Exp. 2017-25-1-001713 del 13 de marzo de 2017 de CODICEN.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, CECILIA (25 de octubre de 2017). “Juan Miguel Petit propuso que ANEP cree un organismo específico sobre educación para privados de libertad”. Disponible en [file:///media/ceibal/DISK\\_IMG/Juan%20Miguel%20Petit%20propuso%20que%20ANEP%20cree%20un%20organismo%20espec%C3%ADfico%20sobre%20educaci%C3%B3n%20para%20privados%20de%20libertad%20\\_%20la%20diaria.html](file:///media/ceibal/DISK_IMG/Juan%20Miguel%20Petit%20propuso%20que%20ANEP%20cree%20un%20organismo%20espec%C3%ADfico%20sobre%20educaci%C3%B3n%20para%20privados%20de%20libertad%20_%20la%20diaria.html) Consultado el 21/03/2018.
- CAYOTA, VÍCTOR (1994). *Los desafíos de la educación. El Sistema Educativo*. Ediciones Trilce. Montevideo.
- MONITOR EDUCATIVO LICEAL. Principales resultados 2015, 20 de junio de 2016. Disponible en: [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias\\_Doc/2016/principales%20resultadosces%20monitor%202015.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2016/principales%20resultadosces%20monitor%202015.pdf) ) Consultado el 20/03/2018.
- RUIZ, DEYSE, (2011), primera edición digital. *LA EXTRAEDAD ESCOLAR. ¿Una anormalidad social?* Disponible en: <http://www.serbi.ula.ve/serbiula/librose/pva/Libros%20de%20PVA%20para%20libro%20digital/la%20extraedad%20escolar.pdf> Consultado el 21/03/ 2018.

**DECLARACIÓN DE LA XXXVIII ATD NACIONAL**  
**Listas 201, 202 e independientes**

Piriápolis, 23 de marzo de 2018

La XXXVIII ATD Nacional Ordinaria, rechaza enfáticamente:

- a) la injerencia del CODICEN en los recortes presupuestales realizados a la ATD del CES,
- b) la renuencia del CES a denunciar estos recortes presupuestales que violan la autonomía del desconcentrado.

Como órgano consultivo la ATD del CES ve disminuidas sus posibilidades de trabajo. Aun así este colectivo siempre comprometido con la Educación Pública, continúa y continuará con la labor asignada por ley.

Exhortamos a las autoridades a incluir un rubro específico en la ley de presupuesto, que garantice el normal funcionamiento de la ATD.

**CREACIÓN DE COMISIÓN A TÉRMINO:  
POLÍTICA DE LENGUAS**

Integrantes:

Titulares:

Marcela Da Col

Mabel Mallo

Marcos Coimbra

Sandra Gadea

Patricia Casadevall

Suplentes:

Martha Zipitría

Marta Farías

Lourdes González

Verónica Sfeir

Beatriz Toledo

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	48	1	1	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	145,5	10	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**AMPLIACIÓN DE LA COMISIÓN PERMANENTE:  
ADULTOS, EXTRAEDAD Y CONTEXTOS DE ENCIERRO**

A los integrantes ya existentes se agregan:

Titulares:

Flavia Falero

Ana Vieira

Suplentes:

Leonardo Dalmao

Silvia Ramos

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
<b>COLEGIO NACIONAL</b>	48	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>COLEGIO DEPARTAMENTAL</b>	156,8	0	0	<b>Afirmativo</b>
<b>RESULTADO: AFIRMATIVO</b>				

**DISCURSO DE CIERRE DE LA XXXVIII ATD NACIONAL A CARGO DE LA  
MAG. EDITH SILVEIRA, PRESIDENTE DE ATD**

Piriápolis, 23 de marzo de 2018

Estimados delegados presentes:

Terminado el trabajo de la XXXVIII Asamblea Nacional volvemos a los lugares que ocupamos en nuestro trabajo habitual, a los liceos, a las clases, con la experiencia de debatir y acordar sobre temas fundamentales de nuestro trabajo profesional.

Reunidos en torno a cada Comisión de la Asamblea, PRESUPUESTO, ADULTOS, EXTRA EDAD y CONTEXTO DE ENCIERRO y la comisión que se instaló por resolución del Primer Plenario llamada, ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCATIVA EN PROCESO problematizaron los temas en el transcurso de la Asamblea.

Estas comisiones trabajaron de manera eficaz, a pesar del escaso tiempo que disponían produciendo informes detallados y serios sobre cada uno de los temas.

Fueron aprobados en general y en particular los informes de Estudio de la Reforma Educativa en Proceso y el de Presupuesto.

El informe de Adultos, Extra Edad y Contextos de Encierro fue aprobado en general.

Se creó la Comisión Permanente a término de Política de Lenguas, que informará en la próxima Asamblea Nacional.

Salió aprobada una solicitud de Asamblea Nacional Extraordinaria para profundiza el estudio de los cambios que se realizan por medio de Resoluciones y Circulares.

Se amplió con dos nuevos miembros la Comisión de Adultos, Extra Edad y Contextos de Encierro.

La XXXVIII Asamblea no ha tenido temas preceptivos propuestos por los Consejos que rigen la Enseñanza Pública, que no le han demandado ningún estudio a su órgano asesor. Frente a esta realidad la Asamblea en su Plenario ha decidido que era urgente plantearse el análisis crítico de los cambios, que superponiéndose han afectado y afectan distintos aspectos de la actividad de la enseñanza.

Entendemos que, toda acción educativa es particularmente dinámica y que de forma estructural debe tener una respuesta a los cambios que se suceden en el mundo real en la sociedad en que actúa, pero a la vez, como profesionales de la educación también entendemos que estas respuestas y los cambios que implican estas adecuaciones deben ser vistos y practicados desde

una sistematización organizada y apropiada en sus distintos componentes, como son:

El presupuesto adjudicado por la administración que responde a una política pública, que entendemos que debería cubrir las necesidades del sistema, que son las de la sociedad toda en su globalidad, pero que al menos debería ser del 6% del PBI dedicado exclusivamente a la enseñanza, es decir a la ANEP y a la UDELAR.

La infraestructura de que dispone el sistema en todos sus aspectos, cantidad de edificios y en ellos cantidad de aulas con su respectivo equipamiento y los complementos acordes a esta cantidad de aulas, laboratorios, bibliotecas, espacios de actividades físicas y artísticas también con equipamientos adecuados a sus funciones, servicios sanitarios en buenas condiciones y en cantidad suficiente. El mantenimiento adecuado de todos estos componentes muebles e inmuebles en unas condiciones que permitan el desarrollo digno de la actividad educativa.

Equipos de dirección integrados antes del comienzo de los cursos, así como los profesores en el aula y en los roles de apoyo a la educación, adscriptos, preparadores y todas las demás funciones que implican la atención completa y el apoyo a los estudiantes. En este último aspecto el trabajo con la contribución de las organizaciones de los colectivos docentes como la FENAPES y la ATD permitieron una sensible mejora en la adjudicación de horas y cargos que hay que señalar.

Profesionales que complementan la atención social de los estudiantes, equipos multidisciplinarios.

Funcionarios administrativos y de servicio.

Estos son los elementos básicos para establecer una actividad potente y efectiva en los aprendizajes, quedan aún señalar otros aspectos, que son parte de la acción educativa. Los planes y programas, los contenidos curriculares en cuanto a la cantidad de asignaturas y a sus contenidos específicos y con ellos la forma de evaluar para el pasaje de grado.

Con respecto a los recortes presupuestales la Asamblea realiza una declaración indicando que afectan el funcionamiento del órgano asesor del Consejo y aconsejando revertirlo.

Profesores después de una semana de trabajo intenso la Mesa les agradece la dedicación y el trabajo y les desea un buen retorno.

Gracias y nos encontramos en el trabajo diario.