
Ejes de análisis del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024¹

Documento de trabajo 30 de setiembre de 2020

1. El presente documento, realizado por Gabriela Rodríguez, Camila Falkin y Stefanía Conde, sintetiza los principales ejes de análisis de una versión previa, de las mismas autoras, titulada "Documento de trabajo para el análisis del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024".

En este texto destacamos algunos ejes de análisis que surgen de la lectura del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Dicha lectura se realiza fundamentalmente a partir de lo planteado en el Tomo I y se establecen algunos puntos de contacto con otros documentos programáticos (Compromiso por el País, Ley de Urgente Consideración N° 19.889).

El documento analizado supone la construcción de un relato y un recorte de la realidad, tanto en la configuración del diagnóstico como en el diseño de la política educativa que se presenta. En el presente texto se problematizan los posicionamientos que subyacen en la construcción de ese relato.

Una dificultad para el análisis se encontró en el escaso nivel de desarrollo y/o ambigüedad de algunas propuestas o conceptualizaciones. A modo de ejemplo, se plantea la “evaluación y rediseño de programas de apoyo existentes tendientes a su redimensionamiento y expansión como estrategia de intervención efectiva” (ANEP, 2020: 137), a efectos de lograr la permanencia y trayectorias continuas con foco en los centros educativos de quintiles 1 y 2, pero no se especifica cuáles son estos programas. El documento refiere también a la “transformación de los programas exploratorios pedagógicos² en clave de educación inclusiva” (ANEP, 2020: 189), y tampoco se profundiza al respecto. En el mismo sentido, cabe destacar que, si bien el proyecto de presupuesto pone acento en las propuestas de extensión del tiempo en educación media³, existe en la actualidad un amplio abanico de políticas de inclusión educativa que se han venido desarrollando desde el año 2005, con diferentes características. La omisión de referencias sobre estas políticas abre la interrogante respecto a su continuidad en el presente período.

Algunos de los ejes de problematización que se abordan de manera incipiente en este texto podrían profundizarse en próximas versiones.

“Emergencia educativa”

Parte del análisis supone prestar atención al contraste entre la idea instalada en los últimos años acerca de la “emergencia educativa” (Coalición multicolor 2019: 27) que vive el país y el diagnóstico que se construye en el documento, en el que la misma no se ve reflejada. A su vez, si bien los lineamientos y estrategias propuestas presentan grandes continuidades con las políticas en desarrollo desde los períodos de gobierno anteriores, se anuncia la necesidad de una “transformación verdaderamente integral de la educación del país” (ANEP, 2020: 129) y se formulan algunos cambios que implican un movimiento en la concepción de educación y de su carácter público.

2. Dichos programas están dirigidos a grupos poblacionales específicos con dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo. Los Programas de Exploración Pedagógica son: “Áreas Pedagógicas”, “CES/CECAP”, “Programa Aulas Comunitarias”, “Programa de culminación de estudios secundarios”, “Educación en Contexto de Encierro”, “Centro de Recursos para alumnos ciegos y con baja visión”, “Centro de Recursos para Estudiantes Sordos”, y “Programa Uruguay Estudia” (<https://www.ces.edu.uy/index.php/programas-propuesta-ed>).

3. El documento refiere a los liceos de tiempo completo (2011) y liceos de tiempo extendido (2016) en el CES, y a los Centros Educativos Asociados (2017) en el CETP (ANEP, 2020: 180).

Esta construcción discursiva que sostiene que la educación se encuentra en un estado de crisis, planteada en el programa de gobierno “Compromiso por el País”, se ha instalado con fuerza en el debate público, promovida por think tanks como EDUY21 y por otros actores del campo político. Si bien pueden adoptarse diferentes definiciones sobre qué implica una crisis o una emergencia, no sólo no se hace referencia a las mismas en ningún momento del Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo, sino que además resulta difícil de sostener que el estado de situación que allí se describe, con sus logros y dificultades, pueda ser caracterizado de ese modo.

Al observar el diagnóstico que construye el documento sobre el estado de situación de la educación en el país, se visualiza en los últimos años una mejora en la mayoría de los indicadores seleccionados⁴ y un número significativamente menor de ellos que presentan estabilidad o retroceso⁵. Si bien, en el caso de algunos indicadores, podría plantearse que los logros fueron modestos y que los mismos distan de las metas fijadas por la ANEP para el período 2015-2019 (ANEP, 2015), es posible afirmar que, si hablamos de crisis educativa, la misma debería situarse en un período de duración más amplio, ya que en términos absolutos la situación ha tendido a mejorar. A modo de ejemplo, si la emergencia responde a las bajas tasas de egreso de la educación media superior (EMS), la evolución de las mismas que se presenta en este capítulo comienza en el año 2000, con una situación desventajosa en comparación con otros países latinoamericanos y niveles de culminación más bajos que los actuales⁶, por lo que el inicio de la crisis, con relación a este aspecto, habría comenzado antes. Además, debería contemplarse el avance que representa, en términos de democratización, el acceso de poblaciones que históricamente se encontraban excluidas del sistema educativo, en particular de la educación media. Cabe recordar que la concepción tradicional de dicho nivel educativo lo visualizaba como una formación preparatoria y exclusiva para quienes planeaban continuar con estudios universitarios.

Disputa sobre el carácter público de la educación

En lo que refiere a la disputa de sentidos sobre la educación y la educación pública, observamos que en un pasaje del capítulo 1 del Tomo I se afirma que “La ANEP constituye el principal proveedor de servicios educativos de Uruguay” (ANEP, 2020: 17). Esta frase sintetiza una concepción sobre el Estado y sus instituciones que puede asociarse al modelo de la Nueva Gestión Pública o “New Public Management”, perspectiva que propone una reforma global de la administración pública y que ha cobrado fuerza en los últimos años en nuestro país. Confluyen

4. Fundamentalmente, el aumento de la cobertura y cobertura oportuna en diversos tramos etarios (págs. 33-36); la reducción de las brechas absolutas del acceso a la educación entre quintiles de ingreso (págs. 37-39); la expansión de la oferta educativa (págs. 42-47); el aumento de las tasas de aprobación (págs. 59-64) y de permanencia dentro del sistema educativo (págs- 73-74); la progresión en tiempo por los grados escolares (págs- 75-76) y el incremento en los niveles de egreso en la Educación Media Básica y Media Superior en los diferentes quintiles (págs- 78-82).

5. Principalmente, la disminución y la estabilidad de la cantidad de egresados de magisterio y profesorado del CFE, respectivamente (págs. 56-57); las oscilaciones en los niveles de asistencia a clases en Educación Inicial y Primaria (págs. 65-69); la caída en los resultados de algunas áreas en evaluaciones estandarizadas de aprendizajes en la educación primaria (págs. 85-89) y la estabilidad de los resultados de las pruebas PISA 2015 y 2018, con el descenso de los desempeños en Ciencias (págs. 99-102).

6. Ver Cuadro 4.2. (ANEP, 2020: 81).

en este modelo distintas corrientes que, en términos generales, van en la línea de expandir las lógicas del mercado a contextos extra-mercantiles, como lo son las instituciones estatales (Puello-Socarrás, 2008). Algunas de estas corrientes, que permean luego el modelo de la Nueva Gestión Pública, colocan el foco en el ciudadano en tanto cliente y proponen una representación del Estado como una empresa y una “transición desde la conceptualización de los *derechos ciudadanos* del (‘caduco’) *Estado de Derecho(s)* hacia la prestación de meros *servicios sociales* (como ahora son denominados dentro del ‘nuevo’ *Estado Gerencial*)” (Puello-Socarrás, 2008: 120, énfasis del autor). Se piensa entonces, como en el mencionado pasaje del Plan de Desarrollo Educativo, en términos de provisión de servicios y no de efectivización de derechos sociales. Esta perspectiva toma distancia de la concepción de educación y el lugar del Estado presente en la Ley General de Educación N° 18.437.

En el marco de los lineamientos estratégicos apreciamos rasgos de privatización endógena o privatización en la educación, esto es, aquella que se da cuando los gobiernos disponen “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa” (Ball y Youdell, 2008: 8). Ejemplos de ello son la modificación de normas estatutarias o creación de regímenes especiales que habilitan el pago según cumplimiento de metas, la posibilidad de incorporación de actores del ámbito privado en la conducción de la educación pública o las alteraciones en el modelo de gestión de algunos centros educativos en los que el rol de la dirección se asimila a la gerencia empresarial. Cambios que ya estaban planteados en la Ley de Urgente Consideración (LUC).

Especialmente en el lineamiento estratégico N° 4, la política educativa que se propone, y que implica un cambio con respecto a la política precedente, es la “transformación de la gestión de los centros educativos” (ANEP, 2020: 139), que exigirá aprobar y aplicar un nuevo régimen de centro educativo. Tal como se plantea en el documento, ello se traducirá en la “elaboración de un marco regulatorio de centro que permita generar comunidades educativas a partir del otorgamiento de competencias específicas en la toma de decisiones pedagógicas y funcionales, acompañándolo a través de un renovado sistema de supervisión para centros de educación inicial, primaria y media” (ANEP, 2020: 139).

Este lineamiento debe ser leído a la luz de la LUC que, en su artículo 193, establece la posibilidad de modificación de las normas estatutarias o de creación de regímenes especiales, en el marco del cual los docentes podrán acceder a “compensaciones o complementos salariales y otros beneficios” (Art. 193), supeditado al cumplimiento de metas de política pública. Al mismo tiempo, los directores de los centros educativos podrán tener potestades delegadas para conformar planteles estables e instituir disposiciones de orden funcional, como el compromiso por parte de los docentes con una metodología de trabajo o un proyecto de centro, como requisito para el acceso o la permanencia en un lugar de trabajo específico. Este compromiso con el proyecto del centro constituye, a su vez, uno de los elementos que se jerarquizará a los efectos de la carrera docente. Cuando se subordina el acceso a compensaciones o complementos salariales y otros beneficios al “cumplimiento de metas de política educativa” se afecta la autonomía docente. Asimismo, se otorgan atribuciones a los directores de los centros educativos que los asemejan a los directores de una empresa, introduciendo nuevos mecanismos gerenciales (Bordoli y Conde, 2020).

La referencia a “un nuevo régimen de centros educativos que establezca fortalecimiento de la autonomía” (ANEP, 2020: 200), ligado al desarrollo de sistemas de información, como ser la “implantación de tableros de gestión que permitan a los centros educativos, en particular a los equipos de dirección, una mejora en la gestión y facilitar la rendición de cuentas de los centros” (ANEP, 2020: 142), constituyen aspectos que, dependiendo del uso que se haga de ellos, podrían contribuir a la competencia y fragmentación a nivel de los centros educativos públicos, en el marco de una lógica de control. En esta línea, el texto alude a la necesidad de “profundizar el análisis del gasto por estudiante y desarrollar análisis de eficiencia” (ANEP, 2020: 216).

En el documento también se observan rasgos de privatización exógena, o de privatización de la educación, tendientes a la celebración de convenios con entidades del ámbito privado y del llamado tercer sector. Esta forma de privatización implica “la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, y la utilización del sector privado en cuanto a la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública” (Ball y Youdell, 2008: 8). A modo de ejemplo, en el lineamiento estratégico N° 1, para más de un objetivo se plantea el desarrollo de acciones conjuntas con otras entidades públicas del área social/educativa, privadas u organizaciones sociales (OSC), y en un caso se detalla la intención de firmar “convenios con otras instituciones con competencia en la materia (UDELAR, UCUDAL, CEDIAP, entre otros)” (ANEP, 2020: 161), con el objeto de “Mejorar la cobertura oportuna en edades de 6-11 años y aumentar la promoción escolar en educación primaria” (ANEP, 2020: 160).

Asimismo, para los objetivos dirigidos al egreso total y oportuno de educación media básica (EMB), EMS, educación terciaria y formación en educación (LE1, obj 1.17 al 1.20) se presenta la estrategia de generar “acuerdos con cooperantes internacionales para apoyar implementación, gestión y seguimiento de iniciativas de formación dirigidas poblaciones objetivo” (ANEP, 2020: 134), si bien no se detalla quiénes son esos cooperantes ni en qué consistirían los acuerdos. Con relación a ello, cabe preguntarse por los alcances de estas iniciativas, teniendo presente lo planteado en el artículo 129 de la LUC que modifica el artículo 14 de la Ley General de Educación, eliminando la prohibición de suscribir acuerdos o tratados con Estados u organismos internacionales que alienten a la mercantilización de la educación.

Equidad y políticas focalizadas

“Equidad” constituye un significativo clave al que se recurre para establecer los objetivos y describir las propuestas; este fue también un concepto central de las políticas educativas de los años 1990. En la introducción a los lineamientos estratégicos se plantea:

El principal propósito de esta Administración a través de sus políticas educativas es mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, así como lograr una reducción importante en los niveles de inequidad existentes que determinan que el éxito o fracaso de los estudiantes esté condicionado por su origen sociocultural (ANEP, 2020:129).

La idea de equidad se instaló en nuestro país y en la región desplazando a la noción de igualdad en los discursos sobre educación y política social. Este concepto supone el desarrollo acciones de discriminación positiva que asumen a la desigualdad como punto de partida en el plano pedagógico. En términos de Martinis, “la naturalización de la desigualdad instala la injusticia como un hecho, como un dato de la realidad” (Martinis, 2006: 261). Por su parte,

el significante igualdad se omite no sólo en su dimensión utópica sino en su materialidad discursiva en tanto está ausente. Equidad y discriminación positiva no abarcan otros fenómenos. La matriz discursiva se centra en las diferencias poblacionales. Hay sectores de la población que son diferentes, desiguales a priori (Bordoli, 2006: 202, énfasis de la autora).

En el documento se presenta la idea de que la “inequidad educativa” existente redundaría en una sociedad menos justa e inclusiva y, a continuación, se hace una caracterización de los “sectores más desfavorecidos”, en la que se señala que, en esta situación, no tienen “capacidad” de “desarrollarse en la vida adulta”, “cuidarse a sí mismos y a los demás”, “ejercer su libertad” y “generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad”. Parece subyacer la producción de algunos sujetos y sectores de la población como peligrosos e incapaces. Tal como se plantea en el siguiente fragmento,

Se parte de la idea de que los principales problemas a los que se enfrenta la política educativa son, precisamente, la existencia de niveles de aprendizaje insuficientes para gran cantidad de estudiantes y significativos signos de inequidad educativa que comprometen la construcción de una sociedad justa e inclusiva, así como la capacidad de los sectores más desfavorecidos de integrarse a la misma, desarrollarse en la vida adulta, cuidarse a sí mismos y a los demás, y en definitiva, ejercer su libertad y generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad (ANEP, 2020: 129).

En el marco del énfasis en la equidad, se ve una apuesta a la implementación de políticas focalizadas, que fundamentalmente se desarrolla en el lineamiento estratégico N° 2, apuntando a contextos que definen como de vulnerabilidad social y educativa. A pesar de señalamientos que indican que históricamente se ha combinado focalización y universalización, en esta propuesta la focalización se extiende a áreas fundamentales como el currículum y la gestión de los centros. Teniendo en cuenta que hay diferentes formas de plantear la relación entre el carácter focal y universal, en el contexto de los gobiernos progresistas cobró fuerza el significante inclusión en disputa con las construcciones de sentido en torno a la equidad. Si bien algunas de las significaciones asociadas a la inclusión suponen continuidades con relación al concepto de equidad, en este caso apreciamos una renuncia al ideal de integración y una fragmentación del sistema educativo al proponerse circuitos diferenciales para sujetos en situación de pobreza.

En el Plan de Desarrollo Educativo, subyace la idea de que el trabajo con sujetos en situación de pobreza requiere de una formación específica para equipos directivos y docentes, así como de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje y de nuevos diseños curriculares. Estos aspectos ponen en cuestión las posibilidades de aprender de algunos sujetos y la concepción del sujeto de la educación en clave universal y en un plano de igualdad más allá del contexto. La fragmentación en la propuesta educativa y en el sujeto de la educación, clausura la posibilidad de

construcción de lo común. Lo anterior es coherente con el foco en el individuo que transversaliza toda la propuesta, en el marco de un discurso con una racionalidad neoliberal. El acento en la felicidad individual y la personalización de la enseñanza son ejemplos de lo anterior enfocados hacia los estudiantes, mientras que la figura del Ombudsman, en detrimento de las herramientas colectivas de defensa de derechos, lo es para los docentes.

Tensiones en torno a la laicidad

Cabe destacar que el primer principio rector que se menciona en el capítulo 2 “Bases, principios rectores y orientadores” es la laicidad. Si bien se realiza un desarrollo conciso de este principio en el documento, este punto adquiere relevancia en un contexto más amplio, en el que se han sucedido una serie de eventos que colocan a la laicidad como un significante en disputa y en un lugar de destaque en el debate público sobre educación. En este sentido, a modo de ejemplo, las recientes medidas del CODICEN y del CES (Circular No 15/2020; Res. 114, Acta No 22/20), fundamentadas desde un punto de vista jurídico y no pedagógico, vinculan laicidad con neutralidad, negando el carácter político de la educación.

En el Plan de Desarrollo Educativo se recurre a una cita de Reyna Reyes para conceptualizar a la laicidad, señalando a lo que esta se opone, reduciendo así los alcances del significante. Al respecto, se asocia la laicidad con el no adoctrinamiento del estudiante en el marco de una relación de inferioridad con el docente. Desde una mirada más amplia, esta misma autora plantea que “la laicidad es la proyección de la libertad de pensamiento en relaciones sociales de igualdad. Por ello se afirma que la laicidad es condición intrínseca del ideal democrático” (Reyes, 2005: 50).

En el documento también aparece la vinculación de la laicidad con la negación del proselitismo como práctica en los centros educativos. En el marco de las circulares referenciadas, se asume que la manifestación de una posición política por parte del docente constituye un acto de proselitismo y un riesgo de adoctrinamiento. Nuevamente, lo antedicho restringe el concepto de laicidad y asume que los docentes abordarán los temas de manera dogmática. Se aprecia en este sentido una visión de desconfianza sobre los docentes y, al mismo tiempo, una concepción de los estudiantes como sujetos pasivos y acríticos. En contraposición, Reyna Reyes expresa que “el maestro carente de ideales, el maestro de ubicación indefinida, si bien no condiciona a sus discípulos en ningún sentido, los deja indiferentes a todos los valores y muy difícilmente genera en ellos impulsos de superación” (Reyes, 2005: 54). Para la autora, la laicidad no se vincula a los programas de enseñanza, sino a los métodos a los que se recurre para trabajar los contenidos.

Reforma curricular

El currículum ocupa un lugar importante en el Plan de Desarrollo Educativo, planteándose en su lineamiento estratégico N°3 una transformación curricular integral que abarcará a todos los niveles educativos. En este proceso, el enfoque por competencias adquiere un fuerte

protagonismo. Al respecto, cabe destacar que en la LUC se conceptualiza a la educación formal en términos de “desarrollo de competencias para la vida” (Art. 130) y en el documento programático “Compromiso por el País” se anticipaba una reforma curricular fundamentada en la formación por competencias. En el marco de este proceso de transformación curricular, en el Plan se señala que se tomará en cuenta lo avanzado con respecto al Marco Curricular de Referencia Nacional y a las progresiones de aprendizaje. Si bien se afirma que “la elaboración de la propuesta curricular se trabajará con los diferentes subsistemas, y se dialogará con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas” (ANEP, 2020: 195), se establecen diferentes fundamentos a priori, entre los que se determinan las alfabetizaciones fundamentales durante todo el trayecto educativo: lengua, matemáticas, lenguas extranjeras, finanzas, bienestar.

A su vez, aunque se propone desarrollar un Marco Curricular como una política de carácter universal, se destaca de diversos modos la idea de una “adaptación de las propuestas curriculares a las diferentes realidades contextuales” (ANEP, 2020: 131).

En términos de focalización, lo que toma relieve es que se plantea el desarrollo de un programa focalizado de enseñanza para centros a los que el documento se refiere como “con vulnerabilidad educativa” (ANEP, 2020: 133). Esta política curricular focalizada se fundamenta en el reconocimiento de una gran “inequidad en los logros” educativos (ANEP, 2020: 179) y apunta a cuatro áreas del saber: lectura, matemática, habilidades socioemocionales y una cuarta área que varía según el nivel (“pensamiento científico” para Primaria, “ciudadanía digital” para EMB). No encontramos en el documento ninguna justificación sobre la elección de estas áreas para estos centros y sujetos de la educación en particular, en tanto se hace referencia en términos generales a su “importancia radical en la formación del aparato cognitivo y emocional de los estudiantes, atendiendo además a las demandas de una sociedad basada en el conocimiento y el avance científico-tecnológico-digital” (ANEP, 2020: 180). Esta propuesta se prevé implementar mediante una serie de acciones a lo largo del período de gobierno en todos los centros de EMB de quintiles 1 y 2 del país y en la mitad de las escuelas de esos mismos quintiles. Se plantea que la enseñanza para los centros de estos quintiles requiere de una serie de especificidades, entre las cuales está también, como se mencionó, la especialización en la formación de sus docentes y equipos directivos.

En el marco de esta lógica de focalización que atraviesa diversas estrategias, se inscribe asimismo la propuesta de centros de EMB con jornada extendida en “contextos vulnerables socioculturalmente” (ANEP, 2020: 181), priorizando las mismas áreas del saber mencionadas con anterioridad.

Visión sobre los docentes

Finalmente, queremos hacer mención a una concepción sobre los docentes y los estudiantes que parece atravesar algunas afirmaciones que se realizan en el documento. Es importante evaluar qué se quiere decir cuando se introduce cierta información en la caracterización de la situación educativa y qué uso se hace o se puede hacer de la misma.

En el primer capítulo del Tomo I referido al diagnóstico, entre muchas otras dimensiones, se presenta información sobre el perfil de los estudiantes de formación docente, con base en el último “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019). Se sostiene entonces que “la probabilidad de asistir a formación docente aumenta conforme el estudiante muestra niveles más bajos de desempeño en áreas de matemática y ciencia, rezago acumulado previo y menor estatus socioeconómico.” (ANEP, 2020: 53). Asimismo, se cita textual un fragmento del informe del INEEEd, en el que se afirma que:

El 23,2% de los estudiantes de formación docente, de acuerdo con los resultados que obtuvieron en lectura en PISA 2009 cuando tenían 15 años, estaba por debajo de los mínimos que la OCDE establece como aceptables, mientras que el 11,6% de los estudiantes universitarios se encontraba en esta situación. (INEEd, 2019: 46).

Estos datos se incluyen en la sección titulada “La formación inicial de los docentes”, que comienza afirmando que “En buena medida, mejorar la calidad educativa depende de la capacidad del sistema para incorporar docentes formados, actualizados y motivados con la tarea.” (ANEP, 2020: 53).

Es posible cuestionar qué se pretende al introducir esta información, la cual, de forma no totalmente explícita, vincula los resultados de estudiantes de 15 años en las pruebas PISA con su futuro desempeño profesional como docentes. Este tipo de análisis parecería contribuir a dos procesos. Por una parte, a un intento de descalificar a los docentes, apelando para ello a sus antecedentes académicos y a su contexto socioeconómico, insinuando que estos constituyen un obstáculo para su formación. Por el otro, a un reforzamiento de una perspectiva que ubica a ciertos sujetos en una posición social y cultural inferior, en función de su situación socioeconómica y de sus resultados educativos; concepción que se plantea aún cuando estos sujetos ya egresaron de la educación media y, por ende, acreditaron su dominio de los conocimientos previos necesarios para continuar con su formación.

De este diagnóstico pueden desprenderse diversas propuestas de acción. En este sentido, el documento refiere posteriormente a la implementación de una prueba diagnóstica para quienes ingresan a formación docente y al despliegue de un “sistema de acompañamiento y seguimiento de estudiantes” (ANEP, 2020: 135). A su vez, se propone, con relación a la educación terciaria del CETP, la “Generación de un sistema de incentivos para atraer estudiantes con desarrollos académicos destacados en la educación media superior” (ANEP, 2020: 133). Es esta segunda propuesta la que permite percibir la presencia de concepciones diferenciadas y jerarquizadas sobre los estudiantes en función de sus resultados educativos. Si bien, por una parte, en el diagnóstico la referencia es a la formación en educación y, por la otra, en la propuesta mencionada el foco se ubica en la educación terciaria del CETP, parece atravesar a ambos elementos una valoración y una recepción desigual de los estudiantes por parte de los programas de formación terciaria (del CETP y del CFE), de acuerdo a su perfil socioeconómico y a sus antecedentes académicos.

Cabe señalar que existe una relación entre estos planteos y una de las propuestas que realiza EDUY21 en su Libro Abierto, relativa a otorgar incentivos económicos a partir de una prueba de aptitud académica, con el fin de fomentar el ingreso a formación docente de los “mejores candidatos” (EDUY21, 2018: 91).

Referencias bibliográficas

- ANEP (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo II – Articulado*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20II%20%E2%80%93%20Articulado.pdf>
- ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo I. Disponible en: <https://www.ane.edu.uy/destacada-1/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>
- Ball y Youdell (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Disponible en: https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf
- Bordoli, E. (2006). “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”. En: Martinis, P; Redondo, P. (comps.) (2006). **Igualdad y Educación: escrituras entre (dos) orillas**. Buenos Aires: Del Estante.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2020). “El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015343, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15343.084>
- CES (2020). Res. No 114 del Acta No 22 de fecha 17 de junio de 2020.
- Coalición multicolor (2019). *Compromiso por el País*. Disponible en: <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>
- CODICEN (2020). Circular No 15/2020, Res. No 18 del Acta No 26 de fecha 20 de mayo de 2020.
- EDUY21 (2018). *Libro Abierto: Propuestas para apoyar el cambio educativo*. Montevideo: EDUY21.
- INEEd (2019). *Estado sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*, INEEEd, Montevideo.
- Martinis, P. (2006). “Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto”. En. Martinis: (comp) (2006). **Pensar la escuela más allá del Contexto**. Montevideo: Psicolibros, Waslala
- Puello-Socarrás, J. F. (2008). *Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, R. (2005). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo: Monteverde.
- URUGUAY (2020). *Ley de Urgente Consideración N° 19.889*. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/docu7957279810231.htm>

