

XXXII Asamblea Nacional de
delegados y delegadas de
ATD de Educación Inicial y Primaria



Maestra Antropóloga Verónica Iglesias

2 al 6 de octubre de 2023
Piriápolis-Maldonado

Índice

Escuchar las comisiones en: https://bitly.ws/YpRr.....	1
Declaración de apertura.....	2
Institución educativa: salud y vínculos saludables.....	5
Laicidad.....	18
El cuerpo en la escuela y los Rituales Escolares.....	31
Educación Sexual y perspectiva de género.....	38
Políticas Educativas.....	48
Normativa.....	65
Presupuesto.....	74
Formación y Profesionalización Docente.....	86
Comisión electoral.....	103
Mociones aprobadas en la Asamblea General.....	107

Escuchar las comisiones en: <https://bitly.ws/YpRr>

Declaración de apertura

Maldonado 2 de octubre de 2023

Nos encontramos nuevamente este año, en esta oportunidad nos reúne la XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD. Órgano que está conformado por todos y todas las docentes de la Educación Pública.

Actuando a través de mandato del colectivo, históricamente se ha participado logrando llevar la voz de los y las profesionales de la Educación. A pesar de que pasamos por tiempos de mucha desvalorización del órgano, es necesario que encontremos la fuerza para revertir esa situación desde éste ámbito y desde cada escuela del país.

Es oportuno recordar palabras de José Luis Rebellato en *Ética de la liberación*, donde resalta la necesidad de recuperar el valor de la dignidad para resistir y luchar contra la hegemonía de un pensamiento único. El pensamiento único naturaliza con lenguajes que se pretenden flexibles, modernos, desestructuradores, imponiendo un sentido común adaptado a las necesidades “globales”. La dignidad como práctica emancipatoria y búsqueda de la participación en la construcción de una sociedad que sea capaz de escuchar y de transformar de forma colectiva y propositiva.

La Educación Pública no puede ser una maquinaria de ajuste social que se adapte a las necesidades que un mundo globalizado impone, sino que debe garantizar el derecho de las infancias al conocimiento y a la multiculturalidad.

Las y los docentes tenemos que defender este sentido de la dignidad del que habla Rebellato, exigiendo que la Educación Pública no solo mantenga sino que profundice su carácter humanista, crítica e integral, es por eso que no podemos permitir que existan retrocesos que echen por tierra los caminos recorridos a nivel pedagógico. Expresar nuestras posiciones, proponer, y reflexionar es una necesidad, ya que es nuestro derecho como órgano asesor y consultivo, convirtiéndose en una obligación de las

autoridades de la Educación que las mismas sean tenidas en cuenta, tal como lo consagra la ley.

Desde esta Mesa Permanente proponemos una Asamblea particularmente abierta a situaciones y vivencias diferentes. Pretendemos poner a consideración nuevas interrogantes y reflexiones sobre nuestras prácticas. Porque solo así entendemos que podemos abrirnos a otras formas de entender, sentir y ser parte de este sistema educativo que nos reúne.

En el contexto particular en el que nos encontramos, donde se utilizan términos históricos del magisterio vaciándolos de sus contenidos teóricos y resignificándolos por completo en los discursos, es que nos propusimos traer a este encuentro nuevos ejes de análisis de viejos pilares teóricos, ya que es indispensable volver a sus fundamentos para enunciar nuevamente cómo los entendemos colectivamente como profesionales de la educación. A la luz de los nuevos documentos y de las acciones de las autoridades, debemos brindarnos un espacio para generar nuevas discusiones, a fin de evidenciar las contradicciones, la peligrosidad de los “olvidos”, la intencionalidad del descarte de conceptos fundamentales que lesionan la educación desde la perspectiva de los derechos humanos y vulneran el derecho de las infancias.

No fue fácil transitar los escenarios de participación cuando nuevamente estuvieron plagados de informalidad y de resoluciones a último momento que invirtieron las formas de funcionamiento de las ATD. Las resoluciones de nuestra última Asamblea Extraordinaria fueron entregadas en tiempo y forma, cumpliendo con el mandato intempestivo de las autoridades. Queda pendiente para la semana próxima a esta ATD, las síntesis nacional de las ATD por escuelas. Plantearla sin guía de los delegados y delegadas nacionales, resultó en un sin número de criterios de análisis muy difíciles de sintetizar. Todo esto, se interpuso en este encuentro Nacional Ordinario que comenzamos a construir como Mesa Permanente, desde febrero del presente año.

Por otra parte, fuimos cumpliendo con los mandatos de la última ATD Nacional, conformando las comisiones correspondientes a Género y Presupuesto. Se solicitó la información, aunque muchas veces nos encontramos con dificultades para obtenerla, tras el recorrido necesario que fue haciendo el expediente por diferentes dependencias de la DGEIP y CODICEN. El resultado de los análisis de los grupos de trabajo y el material obtenido están a disposición de cada una de las comisiones correspondientes a dichas temáticas, para continuar las discusiones y convertirlas en posturas de este órgano asesor. La comisión de normativa tendrá una labor importante en la revisión de los nuevos

documentos que modifican cuestiones fundamentales en el quehacer docente y el acceso a los puestos de trabajo. En la misma línea entendemos necesario aclarar que el borrador del nuevo estatuto docente no fue proporcionado por las autoridades de CODICEN, por lo que el documento disponible fue enviado a la ATD por la FUM. Advertencia necesaria para tener en cuenta en el análisis del mismo.

Es fundamental que en esta instancia logremos contemplar vacíos normativos de nuestro órgano de ATD, que muchas veces repercuten en la forma de participación y funcionamiento.

En la misma línea, proponemos analizar en el resto de las comisiones, cuestiones básicas que se están poniendo en juego en decisiones actuales de las autoridades para tener sustento académico a la hora de participar de las diferentes comisiones a las que somos convocadas y convocados. Tendremos nuevos encuentros que tienen como objetivo abrir nuevos análisis y vivencias al trabajo desde otros lugares, tanto en los talleres como en las dinámicas propuestas por el grupo de delegados y delegadas de Educación Física, por lo que invitamos a todas y todos a participar de ellos activamente para enriquecer los documentos finales.

Respondiendo al mandato de la última ATD, están a disposición de todas y todos los delegados, las planillas de asistencia diaria y de reuniones de la Mesa Permanente.

Tenemos una agenda rica y densa en contenidos y experiencias. Por lo que apelamos a un gran esfuerzo de todas y todos para lograr el trabajo esperado en esta semana de encuentro, en donde sabemos que las jornadas laborales se extienden más allá de nuestro trabajo remunerado, pero que repercute directamente en las posibilidades de participación y consulta del nuevo periodo que comienza a partir de esta ATD Nacional. Cuando no hay resoluciones, las voces de las y los docentes no se escuchan en las instancias a las que somos convocados y convocadas. Por lo que hoy, más que nunca, debemos alzar nuestra voz y tratar de que se escuche, con propuestas que demuestren nuestro compromiso con el magisterio nacional y la preocupación cada vez mayor por nuestra realidad educativa actual.

Auguramos excelentes jornadas de trabajo, cuentan con nosotras y nosotros para cualquier duda.

Mesa Permanente de ATD

Mtra. Karina Cano	Mtra. Teresa Ferraz	Mtro. Pedro Olivera	
Mtro. Germán García	Mtra. Alejandra Ostria	Mtra. Cecilia Notari	Mtra. Ana Claudia Pérez

Comisión 1

Institución educativa: salud y vínculos saludables

- 1- Introducción
- 2- Salud y salud laboral en el ámbito educativo
- 3- Factores de riesgo en el trabajo
- 4- Enfermedades prevalentes en el magisterio
- 5- Violencia. Violencia institucional. Vínculos en la institución educativa
- 6- Promoción de entornos saludables
- 7- Marco normativo
- 8- Consideraciones finales
- 9- Moción
- 10- Referencias bibliográficas
- 11- Integrantes de la Comisión

Introducción

Antes que nada, queremos hacer referencia a la necesidad de sostener, reforzar y recuperar el placer dentro de la institución educativa, en tanto lugar de encuentro, de trabajo, de pertenencia. Los espacios dentro de la escuela deben ser ámbitos cargados del deseo y el disfrute de enseñar y aprender. Acompañando esta reivindicación de espacios educativos saludables y promotores de experiencias potentes de formación y trabajo, necesitamos hablar también del dolor: aquel que nos genera ver situaciones de vulnerabilidad en niños, niñas y adolescentes (NNA) y de la vulnerabilización¹ de los equipos docentes como colectivos y de cada individualidad como integrantes de los mismos.

Tras el debate de esta comisión, entendemos que para referirnos a la salud en las instituciones educativas deberíamos visibilizar la complejidad del fenómeno para acercarnos a las posibles repercusiones sobre la salud de los sujetos que habitan las instituciones. Esta

¹ De acuerdo a Zarowsky (2013), “ El proceso de “vulnerabilización” viene determinado en gran medida por una combinación de tres elementos: (1) la situación inicial o subyacente de las personas o grupos afectados; (2) su exposición a un riesgo personal o colectivo o a percances que podrían afectar a subbienestar: y (3) su capacidad de enfrentarse a estos riesgos y a sus consecuencias.” (p.95)

complejidad, entendemos que se encuentra atravesada por múltiples variables, entre las que destacamos las siguientes:

- Ausencia de políticas públicas y contralor de las existentes.
- Recorte presupuestal e insuficientes recursos destinados a la educación.
- Falta de trabajo interinstitucional a nivel estatal.
- Centralización de una mirada fiscalizadora de los programas de Salud en las instituciones educativas, lejos de aproximarse a las variables contextuales.
- Feminización del rol y el mandato que ello supone.
- Salario
- Vulneración de los tiempos personales e incumplimiento de los contratos laborales por parte de las autoridades.
- Condiciones edilicias de las instituciones.
- Condiciones particulares de los contextos socioculturales en donde están inmersas las escuelas.
- Características particulares de la comunidad y las familias.
- Características particulares de los vínculos interinstitucionales.
- Falta de espacios de reflexión remunerados para el trabajo en los colectivos dirigidas a romper las estructuras tradicionales de las escuelas que repercuten en consecuencias negativas y sentimientos de soledad de las y los docentes.
- Los discursos de las autoridades relativos a la falta de reconocimiento social.
- Los conflictos y vicios en relaciones jerárquicas.

Salud y Salud laboral en el ámbito educativo

En la Conferencia Sanitaria de Nueva York de 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como el “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (INEED, 2018).

Por otra parte, Allende (1972) define salud como el “proceso dialéctico, biológico y social, producto de la interrelación del hombre con el medio ambiente, influido por las relaciones de producción y que se expresa en niveles de bienestar físico, mental y social” (IX Reunión de Ministros de Salud Pública de América Latina. Chile).

Nos convoca la Salud laboral si tenemos en cuenta que su principal objetivo es buscar el bienestar de trabajadoras y trabajadores a través de dos alternativas: primero mediante la promoción de la salud entre los mismos y seguidamente, la prevención de los riesgos laborales. (Ineed, 2019, p.20) Desde esta perspectiva pensar en salud y bienestar es remitirse al resultado del equilibrio entre los factores individuales y los elementos del contexto que se ponen en juego en las instituciones educativas.

Factores de riesgo en el trabajo

La aparición del concepto de riesgo laboral, parte del reconocimiento del derecho a la integridad física y a la salud. (Moreno, 2011)

Los factores de riesgo constituyen aquellas características derivadas del proceso laboral, que están asociadas a una mayor probabilidad de que ocurra un hecho desfavorable para la salud de quienes trabajan.

En sentido amplio, estos factores dependen de los diferentes procesos laborales, es decir, la forma en que se trabaja y las condiciones de las que se disponen para desarrollar la tarea.

Se pueden clasificar los factores presentes en las Condiciones y Medio ambiente de trabajo (en adelante CyMAT), siguiendo los criterios del Modelo Obrero Italiano (MOI):

1- Factores vinculados al microclima laboral

Son aquellos factores vinculados con el confort del trabajo (ventilación, iluminación, temperatura, etc).

2- Factores de riesgo derivados de la presencia de contaminantes

Pueden ser de tipo químico (humo, gas, vapor, líquidos, polvo), físico (ruido, vibraciones, radiaciones) o biológico (virus, hongos, bacterias, parásitos).

3- Factores relacionados a la carga física

Son los vinculados con la fatiga física y se pueden agrupar en estáticas y dinámicas siendo las primeras relacionadas a las posturas del trabajador y la segunda relacionada a los desplazamientos, levantamientos de pesos, traslados.

4- Factores relacionados a la organización laboral

Son los vinculados a la carga cognitiva y emocional como factores psicosociales.

Ejemplos de exigencias impuestas por la organización de trabajo: contenido de la tarea, tiempo de trabajo y descanso, modelos de gestión , etc.

5- Factores relacionados con la seguridad

Son aquellos factores relacionados con la carencia de señalización, protección de partes móviles, métodos de control de incendio, orden y limpieza, etc. Por lo general tienen un vínculo directo con los accidentes laborales. (Tomassina, 2022. p. 58 y 59)

En suma, entendemos que en las instituciones educativas confluyen diversos intereses y expectativas de los actores sociales que conviven en ellas (niños, niñas, familias, docentes con diferentes jerarquías y no docentes) y que se manifiestan de variadas formas generando una presión relevante en la labor docente.

Los y las docentes somos escuchas, contenemos a las familias y a nuestros estudiantes. Nuestra labor requiere de esfuerzos físicos y psicológicos que pueden, más allá o más acá, ocasionar problemas de salud.

Enfermedades prevalentes en el magisterio

De la encuesta realizada por el INEE, 2019, se desprenden los siguientes datos:

- Disfonías u alteraciones de la voz: 51%
- Problemas de columna, musculares, gastrointestinales: 40%
- Obesidad 24%
- Tendinitis: 22%
- Hipertensión: 20%
- Colesterol alto: 19%

Estas enfermedades y condiciones se relacionan en su origen con la exposición a situaciones estresantes vividas en el ámbito escolar, aunque la mayoría de las veces se las trate de forma aislada e independiente.

Por otra parte, en comunicación con la Directora de la Comisión Sectorial de Salud, Lic. Patricia Odella, se nos informa que en el relevamiento de las causales de certificación, las que se encuentran en primer lugar, son las enfermedades relativas a la Salud Mental.

La ley N° 19529

...entiende por salud mental, un estado de bienestar en el cual la persona es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad. Dicho estado es el resultado de un proceso dinámico, determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos...Se define el trastorno mental como la existencia de un conjunto de síntomas y conductas clínicamente reconocibles, asociado en la mayoría de los casos con el malestar y con la interferencia con el funcionamiento personal. La desviación social o el conflicto, tomados aisladamente y sin estar ligados a disfunciones personales, no deberán incluirse en la noción de trastorno.

Cuando hablamos de Salud Mental, no podemos desconocer las connotaciones sociales que se realizan sobre el término y los impactos negativos sobre el bienestar de las personas, ya que influye directamente en la identificación, tratamiento y acciones destinadas a la prevención. Entre las y los docentes, es muy difícil aceptar una licencia "psiquiátrica" libre de prejuicios y estigmatizaciones. Tanto a nivel individual como colectivo pueden recaer juicios de valor

negativos, que simplifican la problemática al plano personal, desconociendo los factores ambientales que influyen sobre el bienestar colectivo en las instituciones educativas. Por otra parte, la normativa vigente no contempla las enfermedades relacionadas a la salud mental en el artículo 50, teniendo consecuencias directas y negativas con respecto al acceso al trabajo (actividad computada). Sumado a ello, tanto las autoridades de CODICEN (Consejo Directivo Central) como los mandos medios en el sistema, vienen repitiendo una y otra vez discursos que profundizan las brechas, culpabilizando a los docentes de dichas afecciones. No hay reflexión o análisis por parte del Estado en políticas educativas, que asuman la importancia de las condiciones laborales y factores de riesgo propios del rol docente, a la hora de implementar medidas con respecto al tema. Si bien la circular 7/23 de la ANEP (Administración Nacional educación Pública), se enmarca en una mirada más abarcativa de estos factores que identificamos como positiva, a la hora de elegir un punto de partida, se prioriza lo individual, la causal de certificación, el síntoma, lejos de detenerse en el contexto y las condiciones ambientales que hacen al trabajo docente.

Vinculado a los factores de riesgo en el ámbito laboral y las enfermedades que afectan especialmente a las y los docentes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) expresa:

Los pocos estudios latinoamericanos disponibles sobre el tema, entre otros los realizados en Argentina, Chile, Ecuador, México, representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto debido a que ofrecen hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afección de la salud mental expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis y una variedad de enfermedades psicosomáticas diagnosticadas y percibidas (gastritis, úlceras, colon irritable, entre otras). (2005, p. 16)

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “el estrés es la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (2016, p.2) Las demandas que recibimos los y las docentes no se condicen con las posibilidades reales de sostener y cumplir con todo en tiempo y forma.

Muchas de las directoras, por ejemplo, señalan que si prestan atención a los aspectos pedagógicos, desatienden los administrativos y comunitarios, entre otros.

La Supervisión Colaborativa, recordando los desembarcos, genera situaciones de fiscalización y control intempestivos, en los cuales agentes externos a la clase irrumpen en la cotidianeidad del aula generando estrés en las y los docentes, niñas y niños. Es imposible, que bajo esas características de intervención sea vivenciado como un apoyo técnico pedagógico a la

labor docente. Es una experiencia piloto y no existe reglamentación que oriente esa labor de supervisión, por lo que queda supeditado a los criterios de las supervisoras involucradas. Tampoco tenemos conocimiento de la influencia que dicha intervención tendrá sobre las calificaciones finales de las y los docentes. Entendemos que se trata de una propuesta de supervisión supuestamente “innovadora” que se transforma en una instancia invasiva que violenta la labor docente y el clima de clase.

Violencia. Violencia institucional. Vínculos en la institución educativa

El mapa de ruta de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) (2021), define la violencia como:

...un acto de abuso de poder, que ocurre cuando existen condiciones que predeterminan un desequilibrio en las relaciones entre las personas -como ser la edad, el género u otro tipo de asimetría. Estas condiciones no son lo único que predetermina tal desequilibrio; el hecho de que uno de los miembros de la relación considere que el otro tiene atributos que le confieren superioridad o inferioridad alcanza para que el desequilibrio exista.

Se define violencia institucional como “uso arbitrario de la fuerza y el poder por funcionarios de instituciones públicas o privadas. Pueden ser acciones u omisiones que discriminen, dilaten y obstaculicen el goce y el ejercicio de los derechos de una persona en cualquier ámbito institucional” (Recomendación general N° 31 del Comité CEDAW y Observaciones N° 18 del Comité de los Derechos del niño adoptadas conjuntamente, 2014).

Las y los docentes que conformamos la presente comisión, entendemos que se ejercen múltiples formas de violencias sobre los colectivos docentes que influyen en las condiciones laborales.

La cultura de la fiscalización y el control, tan presente en nuestra cotidianidad, termina generando tensiones y presiones, que alteran dichas condiciones, así como también el desempeño de la labor docente y la forma de vivir la escuela.

La cultura del sacrificio tan instaurada en nuestra profesión, lleva a que las y los docentes vayan a trabajar aún enfermas y enfermos escondiendo una violencia institucional que ejerce el Estado al no garantizar las condiciones necesarias para trabajar.

La estructura jerárquica del sistema educativo, especialmente en la DGEIP fomenta la asunción de un rol fiscalizador en lugar de acompañar los procesos dentro de la institución. Esta violencia institucional vulnera los derechos de docentes, estudiantes y familias, haciéndose

patente en la falta de respuestas frente a situaciones emergentes y necesidades de atención y protección.

En función de ello, es oportuno tener en consideración el concepto de acoso laboral como expresión de violencia sostenida ejercida, ya sea horizontal o jerárquicamente, teniendo en cuenta lo que Bourdieu plantea sobre el conflicto de poderes.

Como expresa Ausfelder teniendo en cuenta la definición del psicólogo y especialista Berndt Zuschlag el acoso laboral

... designa actitudes vejatorias de una o varias personas dirigidas contra un individuo o un grupo. Estas actitudes vejatorias, por regla general, se repiten una y otra vez durante un largo período de tiempo. Éstas implican fundamentalmente la intención del autor de perjudicar a la víctima o de desprestigiarla y en caso necesario expulsarla de un puesto. (Ausfelder, 2002, p.15)

En la misma línea, pero focalizando la mirada en las infancias, cuando el Estado y las instituciones educativas no garantizan el derecho a la educación de NNA, se genera violencia. Hablamos de violencia simbólica en términos de Bourdieu (1985), en cuanto a que se presenta de formas invisibles a la sociedad en general, permaneciendo en lo “oculto”. No son formas físicas de violencia, sino que pasa por la imposición de significados que se presentan como legítimos por una autoridad que en apariencia se presenta como neutral. Cuando naturalizamos dicha imposición se invisibilizan las relaciones de poder que se dan en las escuelas. Invisibilizar las relaciones de poder y las dinámicas que las mismas generan, nos alejan de una mirada crítica del acto educativo haciéndonos caer en respuestas simples para problemas complejos, victimización e intentos de identificar como únicos responsables a los “otros”, colocando a los docentes en situación de inmovilidad e imposibilidad de acción hacia el cambio esperado. En tal sentido, uno de los mayores desafíos de los y las docentes consiste en no volvernos agentes de reproducción de esas violencias hacia la comunidad educativa.

Promoción de entornos saludables

Según la carta de Ottawa, la promoción de la salud es:

...la promoción de la salud es el proceso de capacitar a las personas para que aumenten el control sobre su salud, y para que la mejoren. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o un grupo debe ser capaz de identificar y llevar a cabo unas aspiraciones, satisfacer unas necesidades y cambiar el entorno o adaptarse a él. La salud se contempla, pues,

como un recurso para la vida cotidiana, no como el objetivo de la vida. La salud es un concepto positivo que enfatiza recursos sociales y personales, junto con capacidades físicas. Por tanto, la promoción de la salud no es simplemente responsabilidad del sector sanitario, sino que va más allá de los estilos de vida saludables para llegar al bienestar. (OMS,1986)

En tal sentido “las relaciones sociales se construyen evitando la naturalización de cualquier estado de situación. Esto es, procuramos alejarnos de concepciones que hacen de la armonía, la violencia o la inseguridad, “datos” inexpugnables o expectativas irrealizables” (Viscardi, 2013, p.32)

El sistema apunta al trabajo individual, atentando desde el diseño institucional contra el trabajo colectivo. Cada centro educativo tiene sus particularidades y es clave que se comprenda que son los integrantes de esos colectivos quienes son fundamentales en las posibilidades de establecimiento de espacios de aprendizajes y construcción de vínculos saludables.

Es necesario que existan políticas educativas que sostengan el funcionamiento de las escuelas: docentes que puedan realizar suplencias a docentes de Segundas Lenguas, Educación Física, docentes de educación artística y talleristas.

Los equipos docentes, desde sus integrantes y los diferentes roles, deben acompañarse para fortalecer el trabajo institucional, favoreciendo la construcción de vínculos que permitan habitar la escuela de manera proactiva, promoviendo la empatía y prácticas solidarias que permitan instancias de autocuidado.

La tarea muchas veces es ardua. No todo lo podemos resolver, pero las acciones que vamos a realizar se sustentan en las posibilidades institucionales que generamos en colectivo.

Esta comisión entiende oportuno desarrollar medidas para promover escuela más saludable:

- Destinar los recursos necesarios para implementar las políticas sobre salud laboral.
- Realizar salas o instancias de autocuidado donde se trabaje desde la colectividad y la profesionalización en todas las instituciones educativas sin distinción alguna.
- Efectivizar el cruce de información entre los distintos entes y ministerios del Estado, para reducir la sobrecarga de tareas administrativas y asistenciales que tenemos que realizar.
- Crear espacios de coordinación y planificación pagos para evitar las extensiones de horario no remunerado.

Marco normativo

El Estado uruguayo por Decreto No 127/014 de 13/05/2014 reglamenta el Convenio Internacional del Trabajo N° 161 ratificado por la Ley No 15.965 de 28 junio de 1988, sobre prevención y protección contra riesgos derivados de cualquier actividad.

Dicho Convenio obliga a que los países que lo ratifiquen deberán, en consulta con las organizaciones más representativas de empleadores y de trabajadores interesados, y habida cuenta de las condiciones y práctica nacionales, formular, poner en práctica y reexaminar periódicamente una política nacional coherente en materia de seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo. Para ello establece que deberán tomarse medidas tanto a nivel nacional como a nivel de las empresas.

En el art. 1 expresa:

Con el objeto de promover la seguridad y salud de los trabajadores en los lugares de trabajo, es obligatoria la implementación de los Servicios de Prevención y Salud en el Trabajo en las condiciones que se establecen en la presente reglamentación. (Decreto N°127/14, 2014, art.1)

Por su parte, el art. 2 señala:

A estos efectos se entenderá por "Servicios de Prevención y Salud en el Trabajo", los servicios investidos de funciones esencialmente preventivas y encargadas de asesorar al empleador, a los trabajadores y a sus representantes en la empresa acerca de:

a) Los requisitos necesarios para establecer y conservar un medio ambiente de trabajo seguro y sano que favorezca una salud física y mental óptima en relación con el trabajo.

b) La adaptación del trabajo a las capacidades de los trabajadores, habida cuenta de su estado de salud física y mental. (Decreto N°127/14, 2014, art.2)

En tanto, el art. 3 establece:

La presente reglamentación establece las disposiciones mínimas obligatorias para la implementación de los Servicios de Prevención y Salud en el Trabajo en cualquier actividad, sea cual fuera la naturaleza comercial, industrial, rural o de servicio de la misma y tenga o no finalidad de lucro, tanto en el ámbito público como privado.

Agrega además que: "El Poder Ejecutivo determinará progresivamente las actividades a las que se les aplicará el presente Decreto, previo asesoramiento del Consejo Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo."

En el ámbito de la ANEP, el pasado 15 de febrero de 2023, se crea la Dirección Sectorial de Salud. Su contenido parece reflejar la preocupación por las condiciones de trabajo de los funcionarios de la administración.

De acuerdo a lo expresado por la Directora de la División Lic. Patricia Odella en comunicación telefónica, a partir de la formación de la comisión se intenta avanzar en la detección de causas de certificaciones médicas. En tal sentido, han podido establecer que las causas más comunes en orden de prevalencia serían la salud mental, los problemas osteoarticulares y las enfermedades respiratorias. Manifiesta al mismo tiempo las dificultades que enfrentan ahora que las certificaciones son realizadas directamente por BPS, para clasificar datos de docentes y no docentes, y causales de certificación, así como la imposibilidad de geolocalizar, vincular y profundizar en las causas de ciertas patologías.

Por otra parte, la línea de acción viene desarrollándose a partir de cursos de formación (última propuesta en la web es de junio de 2023) para docentes y no docentes.

Cuentan con un equipo de 23 médicos, 9 psicólogos y 9 administrativos para todos los subsistemas a nivel nacional. Según el relato de la directora de la división existe un llamado a Técnico Prevencionista vigente desde hace tiempo y que no se ha logrado cubrir.

Entre las acciones planteadas a largo plazo, teniendo en cuenta los objetivos propuestos por la Circular 7/2023, está pensado poder mejorar la comunicación entre los diversos subsistemas, sistematizar información y poder de esa manera interpretar los datos y posibles abordajes.

Consideraciones finales

Ante las reiteradas afirmaciones por parte de las autoridades del abuso y manipulación que los docentes realizan de las licencias médicas, denunciamos la carencia de sistematización de datos estadísticos vinculados a las causales de certificación. De lo cual se desprende que dichas afirmaciones no tienen un sustento real ni están basadas en evidencia alguna.

Sostenemos que influye negativamente el colapso del sistema de salud que no garantiza la atención, principalmente en el área de Salud Mental, atentando contra uno de los derechos humanos, el derecho a la salud.

Denunciamos además, el incumplimiento del decreto de ley 127/2014.²

Advertimos acerca de la falta de valoración y reconocimiento a los trabajos de investigación realizados en diversos ámbitos académicos uruguayos en materia de salud ocupacional. Los mismos incluyen una valoración de riesgos y prevalencia de enfermedades y no

² El decreto 127/2014 reglamenta la aplicación del Convenio Internacional de Trabajo y Salud en el Trabajo 161, relativo a los servicios de prevención y salud en el trabajo ratificado por Ley N° 15965 promulgada el 28 de junio de 1988.

son tomados como insumos en la construcción de la agenda pública en materia de salud ocupacional en el ámbito educativo.

Sostenemos que son escasas las oportunidades de formación en el ámbito de la ANEP en materia de salud laboral, con cupos limitados y principalmente dirigidos a no docentes.

Consideramos que el abordaje de la salud ocupacional docente desde la prevención, la formación y el acompañamiento es un derecho de las y los trabajadoras de la educación y un pilar fundamental en la construcción de espacios educativos saludables e innovadores, capaces de adaptarse a las necesidades de las infancias que habitan en nuestras escuelas.

El rol fundamental que cumple el docente en la gestión de los aspectos pedagógicos y didácticos, exige una revisión urgente de las condiciones laborales y su vínculo con la salud.

Referencias bibliográficas

ANEP (2018). Protocolo de actuación frente al acoso laboral en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) del 5 de setiembre de 2018.

ANEP (2023) Circular 7/2023 Referente a crear la Dirección Sectorial de Salud de la Administración Nacional de Educación Pública dependiente de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional del 15 de febrero del 2023.

Ausfelder T. 2002. El acoso moral en el trabajo. Barcelona: Océano—Ámbar Björkqvist K,

Österman K, Hjelt-Bäck M. 1994. Aggression among university employees. *Aggress Behav.* 20: 173-184.

Fernández, L. (1994). Las instituciones educativas; dinámicas institucionales en situaciones críticas. Paidós. Buenos Aires.

Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas Cara y Ceca. Troquel, Buenos Aires.

INEEd (2018), La salud y las condiciones de trabajo de los docentes en Uruguay. INEEEd, Montevideo.

Levcovitz E, Antoniol G, Sánchez D, Fernández Galeano M, ed. (2011). Atención primaria de salud en Uruguay: experiencias y lecciones aprendidas. OPS,

Montevideo.

Moreno Jiménez, B. (2011). Factores y riesgos psicosociales laborales: concepto, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57 (Supl. 1), 4-19.

Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>

OIT (2016). Estrés en el trabajo: Un reto colectivo. Servicio de Administración del Trabajo, Inspección del Trabajo y Seguridad y Salud en el Trabajo. Organización Internacional del Trabajo, Ginebra.

ROU (2014). Decreto N° 127/014 del 13/05/2014. Reglamentación para la prevención y la salud en el trabajo. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos-reglamento/127-2014>

ROU (2017). Ley N°19529 de Salud Mental. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19529-2017>

Robalino, M, Korner, A (coord.) (2005). Condiciones de trabajo y salud docente.

OREALC/UNESCO, Santiago de Chile. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>

Robalino, M. (2012). La salud y el trabajo en la educación de América Latina. pp315-325.

obtenido de Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul./dez. 2012. Disponible en: https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_11_2012.pdf

Tomassina, F., Nurit, S. (2022) Manual técnico básico de Salud Ocupacional. ECHO - UdelaR.

Integrantes de la Comisión 1

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Laura Vetorello	Montevideo	Andrea Bussorelli	Paysandú
Cecilia Notari	Montevideo	Hilda Barragán	Montevideo
Claudia Corcelet	Montevideo	Cecilia Cicerchia	Montevideo
Zuleika Acosta	Montevideo	Alejandro Sesser	San José
Cristina Araújo	San José	Giovanna Fiorelli	Montevideo

Germán García	San José	Sandra Umpiérrez	Lavalleja
María José Puig	Florida	Leira Tabeira	Lavalleja
Mirela Rosano	Durazno	Claudia Álvez	Durazno
Andrés Copes	Montevideo	Ana Cecilia Rodríguez	Maldonado
Gabriela Ojeda	Montevideo	Claudia Sellanes	Maldonado
Gabriela Olivera	Rivera	Ana Claudia Pérez	Maldonado
Gabriela Dobal	Montevideo	María Roxana García	San José
Rafael Correa	Rivera	Alondra Balbi	Montevideo

Comisión 2

Laicidad

- 1- Introducción
- 2- Contexto jurídico
- 3- Contexto histórico social
- 4- Libertad de cátedra y ética docente
- 5- Pedagogía para la laicidad
- 6- Referencias bibliográficas
- 7- Integrantes de la comisión

No puedo negarle ni esconderle [al educando] mi posición, pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Está, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo.

(Freire, P ; 1997 Méjico, Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa)

Introducción

Para comenzar, esta comisión reitera lo expresado en la Asamblea Nacional del año 2001 y ratifica:

Los principios de gratuidad, democracia, obligatoriedad y laicidad, entendida como libertad en el orden del pensamiento y respeto a esa libertad en los otros. Explicitar además que nuestra concepción de laicidad significa promover en los alumnos una actitud reflexiva, crítica y comprometida con la realidad para la cual el niño debe tener las herramientas que le permitan acceder al conocimiento desde diferentes miradas, y le ayuden a realizar su interpretación de la realidad. Esta posición no se corresponde con la idea de neutralidad, prescindencia o prohibición, sino a la abierta discusión de todos los temas que hacen a la sociedad. (Resoluciones

de la Asamblea Nacional de Delegados/as de ATD del año 2001)

En la actualidad, el concepto de Laicidad se ha puesto en juego en diversas situaciones del ámbito educativo. En ese sentido, esta comisión entiende necesario comenzar por una conceptualización del término desde lo filosófico y jurídico, haciendo luego un análisis del contexto histórico - social que tensiona actualmente este concepto. Para finalizar, profundizaremos en aspectos pedagógicos y de ética docente que hacen a la laicidad, en tanto, como lo planteaba Reina Reyes: *la actitud laica se educa*.

La laicidad es un elemento fundamental para una democracia, en su amplio sentido, entendiéndose desde lo social y no limitándose a lo político. Parafraseando a Reina Reyes, la democracia como forma de vida, exige un ideal de convivencia basado en el respeto a la persona e implica una actitud opuesta a toda presión coercitiva para el pensamiento y para los sentimientos individuales en los dominios de religión, de la política o la filosofía. (Reyes, Reina, 1963, p. 49)

De esta manera, la laicidad se emparenta con las ideas de libertad e igualdad y éstas se expresan, a su vez, en los marcos jurídicos estatales. Siguiendo a Andrea Díaz Genis (2020):

La igualdad alude a que el Estado no puede optar por ninguna religión ni creencia metafísica o antimetafísica, en tanto que todos los ciudadanos son iguales ante la ley y, por ende, el Estado no forma parte de las opciones de vida o las cosmovisiones o creencias que adoptan los ciudadanos. A la vez, el Estado garantizará la libertad de conciencia, en tanto que las personas tienen el derecho a decidir por qué religión, creencia, opción metafísica o no, cosmovisión o forma de entender la vida buena han de optar para su propia vida.” (Díaz Genis, Andrea, 2020, p 30).

La igualdad entendida desde una perspectiva de derechos, exige pensar la laicidad como garantía de la pluralidad, como apertura a la diferencia, en contraposición con la idea de neutralidad que ha dado lugar a una visión rígida de la laicidad. Desde este punto de vista se la entiende de manera negativa, por lo que *no debe ser*, no debe expresarse una posición. Esta concepción errónea o sesgada del concepto de laicidad ha llevado a situaciones de persecución docente en las cuales según ciertos sectores se afirma que “la laicidad fue violada” o “no se respeta”.

El discurso de las corrientes conservadoras y neoliberales contemporáneas disputa el término laicidad cargándose de un sentido rígido y restringido en el que cualquier acción puede ser entendida como atentatoria de la laicidad., (Arrarte Gretel, 2021 pp. 220- 221)

El acto de educar es un acto político que implica un posicionamiento frente al mundo y los

acontecere, lo más explícito posible. “La disociación que se pretende es profundamente conservadora, tiende a mantener el statu quo y a redirigir la opinión pública hacia una pretendida e ilusoria neutralidad del rol docente bajo el estandarte de la “objetividad” y la imparcialidad.” (Arrarte; 2021. p. 221)

La laicidad no implica que no se haga un tratamiento integral e imparcial de los temas a abordar, por el contrario, Andrea Díaz Genis comparte el pensamiento de Reina Reyes:

No hay temas prohibidos para la laicidad, pues todo puede ser discutido, analizado y expresado mediante el diálogo fundamentado entre diferentes de una forma no impositiva, abierta y propiciando la toma de posiciones razonadas. No hay educación que no sea política, si por político se entiende la toma de posición frente a los hechos o asuntos que le competen a un ciudadano, algo que no puede confundirse con adoctrinamiento ni con proselitismo o propaganda. (Díaz Genis, 2020, p 32)

Contexto jurídico

Recordemos el marco jurídico aplicable en nuestro país sobre la laicidad en la educación:

- El art. 26 de la Declaración Universal de los DDHH, declara el Derecho universal a la Educación.
- La [Convención Americana sobre Derechos Humanos 1969 \(Pacto de San Jose de Costa Rica\)](#) declara la libertad de conciencia, y de religión (art. 12); y de pensamiento y de expresión (art. 13).
- El art. 68 de nuestra Constitución recoge lo planteado en el inciso 4 del mencionado artículo con respecto al derecho de los adultos o adultas responsables a elegir la educación que se adapte a sus convicciones (religiosa y moral) y establece la [Libertad de enseñanza](#).
- La [Ley General de Educación](#), Ley 18437 establece la laicidad como principio de la educación pública estatal:

Artículo 17. (De la laicidad). El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias

El artículo 8° del Capítulo II de la Ley de Educación 18.437, señala que “El

Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades”, agregándole más adelante, en el artículo 18 del Capítulo IV, que se “estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual”

- [La Ley de Urgente Consideración](#) (LUC) N° 19889, establece:

Artículo 128. (De la libertad de cátedra).- Sustitúyese el artículo 11 de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, por el siguiente: "ARTÍCULO 11. (De la libertad de cátedra).- El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio".

- [El Estatuto del Funcionario Docente](#) de ANEP, en su Artículo 4, establece:

Son derechos específicos del funcionario docente:

- a) Ejercer sus funciones en el marco de la libertad de cátedra, respetando la orientación general fijada en los planes de estudio, cumpliendo el programa respectivo y asegurando la consideración crítica de las diversas tendencias cuando corresponda.
- b) La libertad de conciencia y la libertad de opinión, sean éstas de orden religioso, filosófico, político o de cualquier otra índole, dentro del más estricto marco de laicidad, preservando la libertad de los educandos ante cualquier forma de coacción.

De la lectura de los artículos surge que el principio de laicidad que se expresa en la Ley General de Educación condice con la concepción de pluralidad que defendemos más arriba. No obstante, se encuentran algunas limitantes. Por un lado, en referencia a la libertad de cátedra, la exigencia a los y las docentes de circunscribirse a planes y programas. Por otro lado, la libertad de enseñanza asigna a las madres y padres, el derecho a elegir la institución educativa de sus hijos e hijas de acuerdo a sus creencias. Estos aspectos jurídicos, se pueden interpretar de distinta manera en la disputa del concepto de laicidad según el contexto histórico.

Contexto histórico social

En Uruguay, la laicidad emerge de la separación Iglesia - Estado fruto del proceso de secularización, término con el cual nos referimos al proceso de diferenciación de esferas entre lo religioso y lo secular (Casanova, 2000). El término "laicidad" se presenta como un valor altamente compartido por el conjunto de la sociedad. La separación Iglesia Católica - Estado se concretó en Uruguay en la Constitución de 1919 después de un largo proceso de enfrentamiento entre actores sociales que pugnaban por la construcción del novel Estado uruguayo y por la ocupación de espacios sociales (Caetano y Geymonat, 1997). Esa separación no fue solamente jurídica, sino también efectiva, impactando en el imaginario colectivo.

Como corolario, tuvo lugar la separación institucional en la Constitución Nacional que entró en vigencia el 1° de enero de 1919. Su artículo 5° expresa lo siguiente:

"Todos los cultos religiosos son libres en el Uruguay. El Estado no sostiene religión alguna..."

Se demuestra en los hechos que la laicidad no es un concepto fijo, inmutable, establecido de una vez para siempre y en una sola y única formulación posible (aunque así parece ser para muchos en Uruguay). Se han producido varios debates públicos en torno a la temática en los últimos 20 años.

A fines del S XIX y comienzos del S XX el enfoque estaba más relacionado a lo religioso, en las últimas décadas el enfoque fue más hacia lo político; siendo ésta una particularidad del Uruguay que lo diferencia de los otros países de la región.

Hoy la tensión en el concepto de laicidad está vinculado al "anti proselitismo", cuestionando la libertad de cátedra de las y los docentes.

Ante esta concepción, el Estado adopta el autoritarismo y los corporativismos, como enemigos de la pluralidad. La hegemonía de los grupos de poder (económicos, religiosos y políticos) se concentra, muchas veces, en una sola persona, imponiendo a partir de un solo paradigma, un modo de entender el mundo, impidiendo el paso a quienes piensan diferente o no son de ese grupo.

El sistema capitalista, sustento de esos grupos anteriormente mencionados, privilegia el interés económico o de lucro y termina lesionando la libertad de cátedra y el acceso al conocimiento, en tanto afecta a la educación: en la perspectiva de género, la historia reciente y la multiculturalidad desde una perspectiva colonialista.

Entendida así la laicidad es el sustento de la actual transformación educativa, donde se priorizan las competencias, "saber hacer" al ser crítico, reflexivo y cuestionador.

La educación es política, debe tomar posición a cuestiones sociales, políticas y culturales, a la defensa de los valores democráticos, esto no significa que tiene partido político, sino que es un acto político que involucra a los DDHH, defiende los principios de igualdad y solidaridad

humana y el Estado no puede permanecer indiferente a los principios fundamentales.

Un claro ejemplo de las presiones de los grupos de poder es el cambio que introduce la LUC en la Ley de Educación 18.437 del 12/12/2008 donde se elimina completamente el CAPÍTULO III POLÍTICA EDUCATIVA NACIONAL, que explicitaba los fines de la Educación Pública (promover la justicia, la solidaridad, la democracia, la inclusión social, la integración regional e internacional) y establecía el derecho de las personas a adquirir aprendizajes donde se desarrollen integralmente, relacionado con: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y vivir juntos. Al eliminar este capítulo, se introduce el Art 128 (que da una nueva redacción al art 11 de la Ley 18437) recortando la libertad de cátedra, y restringiendo la acción docente a cumplir los planes y programas de los gobiernos de turno.

Al decir de Julio Castro en su texto de Marcha del 31 de mayo de 1957, “La cigüeña pecaminosa”, es un derecho de niñas y niños recibir espacios de reflexión donde supone aportar información científicamente validada, fortaleciendo de esa manera los factores de protección de niñas, niños y adolescentes.

Lo que garantiza la libertad de cátedra y la laicidad entendida como pluralidad, es la Autonomía y el Cogobierno (reclamo histórico de las ATD), donde las/los docentes y estudiantes participan en forma activa para el diseño de planes y programas teniendo en cuenta la diversidad cultural.

Como docentes estamos obligadas y obligados a recorrer, transitar y marcar con nuestro hacer, con nuestro decir, con nuestro pensar, ese andar tan digno, tan valioso, tan potenciador de capacidades, tan luchador en defensa de los más vulnerables, de una educación cada vez más profunda que llegue a las esencias y desarrolle las diversidades en todas sus dimensiones. Debemos marchar al hacer de Julio Castro y al decir de Paulo Freire: “El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales”. (Freire, P. A 1993, p 109)

Sin desprendernos del camino de la laicidad, ella es el prerrequisito psicoafectivo de una pedagogía transformadora. La laicidad vista como una necesidad en el proceso de aprendizaje que no puede ni debe ser orientado a través del rígido adoctrinamiento ideológico, pero que tampoco puede ser orientado por la vía de la neutralidad despersonalizada y despersonalizadora por parte del docente.

Libertad de cátedra y ética docente

La educación nacional estatal establece dos principios fundamentales absolutamente ligados entre sí: laicidad y libertad de cátedra, como señala Andrea Díaz Genis (2020). La libertad de cátedra debe ser entendida en un contexto de laicidad, y la laicidad supone el ejercicio de la

libertad de cátedra.

Si la laicidad combina igualdad con libertad como principio, la forma de hablar de libertad en el contexto educativo implica hablar de libertad de cátedra del docente y de la libertad de opinión y autonomía de los alumnos.

La palabra “cátedra” etimológicamente viene del griego y luego deriva al latín, cathēdra, que significa asiento. En un sentido general, detentar una cátedra es asumir compromiso y responsabilidad a partir de un conocimiento y reconocimiento. La libertad específica vinculada a la enseñanza es, pues, la libertad de cátedra. No es una libertad que pueda implicar abuso, no es una libertad que vaya contra la laicidad del Estado o la libertad de conciencia y opinión de las y los estudiantes. Pero no implica neutralidad ni es ajena a la toma de posición o partido. Se trata de una libertad que no es sólo técnica a partir de la posibilidad de enseñar de acuerdo a un programa eligiendo diversas estrategias, sino que tiene un trasfondo filosófico de peso, construido a partir de grandes conquistas de la humanidad y teniendo en cuenta derechos humanos fundamentales ligados a posibilidades emancipadoras.

En los últimos años se observa un retroceso en la noción abierta de laicidad, donde se ha ido transformando en algo “sagrado” que significa que “de eso no se debe hablar”. Es así que cuando las/ los docentes abordan temas religiosos, políticos, e incluso enseñanza de historia reciente o sexualidad en instituciones educativas públicas, corren el riesgo de ser acusadas/os de violar la laicidad, poniendo en cuestionamiento la Ética docente.

Entendemos a la Ética como una disciplina que ofrece una perspectiva integral de la conducta, facilitando la comprensión del ser humano sobre su propia realidad, sobre su mundo y la manera en que enfrenta y busca la felicidad.

La ética para Freire es la herramienta a través de la cual se puede plantear una reflexión sobre el adecuado comportamiento de las personas; el ámbito profesional no escapa a las consideraciones de la ética porque antes de ser profesional se es persona.

Bajo esta consideración entendemos a la Ética como un medio por el cual nos planteamos preguntas sobre las acciones y comportamientos de las personas, por lo tanto, aquí no escapa el ámbito profesional puesto que ésta abarca transversalmente a cada uno en la tarea que le corresponde ejercer al ser humano en distintas áreas o disciplinas. Es decir, se es persona antes de ser profesional, ya que el profesional se debe a las personas, sin ellas no tendría sentido hablar de ética.

El/la docente como pedagogo/a es, entonces, un técnico-práctico de lo que significa la educación, pero toda práctica educativa es –por naturaleza– un acto político. La educación no es la palanca de la transformación, pero la transformación social necesita de la educación.

Según Paulo Freire, la ética universal del ser humano es la ética en cuanto observa su realidad y ésta se encuentra en la misma naturaleza humana, de modo indispensable para la convivencia.

Lo importante es reconocer la presencia consciente de la realidad en el mundo, el no escabullirse de la responsabilidad ética de moverse en él.

Así mismo, señala que la alfabetización no es solo que una persona aprenda a leer y escribir, sino el aprender a escribir su vida, como testigo de su historia, de su biografía, de su existencia. Alfabetizar es concienciar. Aprender a decir la propia palabra, a no quedar subsumido en el monopolio de la palabra con que masifica y domina, a no repetir la palabra impuesta.

El ideal del/la docente como profesional de la enseñanza, es conseguir que su propia tarea sea un acto ético, es decir, establecer que sus actos siempre estén en orden a ser *buenos* y al mismo tiempo, también reconocer sus errores y las consecuencias que estos conllevan.

En este sentido, el pedagogo menciona:

...mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debe partir de que debe “conquistarlos”, no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan “conquistarme”. Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas”

(Freire en Calderón, A. 2013. p. 109)

El acto educativo, en cuanto acto de conocimiento, no es nunca neutral.

El proceso educativo ético exige testimonio de seriedad; reconocer que la ignorancia es el punto de partida de la sabiduría, que equivocarse forma parte del proceso de conocer, que es un momento de la búsqueda del saber, que no puede ser silenciado. No es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos por nuestra concepción de hombre y de mujer; qué pienso de mí y de los otros.

El diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es la fuente de poder desde su carga de criticidad y realidad contenidas en el lenguaje, las palabras y las interacciones. El diálogo es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento. Es también una actitud y una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación.

Las autoridades actuales de la Educación, avalan denuncias de familias en contra del trato de algunos temas, vinculados principalmente a la educación sexual, género o historia reciente, permitiendo de esta forma la injerencia de lo privado en temas de educación propios de lo público. Esto es lo que realmente atenta contra la laicidad, la libertad de cátedra, el derecho a la educación de niños y niñas, poniendo en tela de juicio, una vez más, la ética docente.

Pedagogía para la laicidad

Existen dos posturas básicas en las que la educación puede hacer hincapié que no se excluyen pero se diferencian por el énfasis con que valoran el pasado y el futuro. Puede considerar la función educativa como un conducir al estudiante a adaptarse pasivamente a la comunidad aceptando totalmente los valores que se dan en ésta; o puede sostener que la educación desempeña un papel creador que puede modificar y superar el ámbito del cual deriva.

Es claro que su pensamiento es opuesto a la imposición y a la educación dogmática que perjudican al desarrollo del/la estudiante poniendo trabas al pensamiento reflexivo y afectivo pues cultiva el asentimiento a la autoridad restando posibilidades para la afirmación del yo y por ende, para la libertad –autónoma.

Para hacerse factible la laicidad, puesto que es un "valor", una dimensión ética y una actitud dialógica entre individuos, necesita de la educación.

La actitud laica exige un ambiente social favorable, un proceso educativo adecuado.

Solo mediante la educación que tenga como centro la reflexión, la libertad en oposición a la coacción y que genere el sentimiento de respeto e igualdad entre las personas, se puede conformar una integridad de la personalidad en desarrollo.

La educación laica que procura eliminar en lo posible la imposición de dogmas políticos, religiosos o pseudo-científicos, favorece la duda, cultiva la observación objetiva de la realidad y hace posible el pensamiento reflexivo y el juicio crítico, respetando así las características intelectuales y afectivas de cada individuo.

La laicidad no es una convicción más entre las posibilidades existentes; promueve la existencia de convicciones en un marco de igualdad. Existen múltiples beneficios que la laicidad y la educación laica pueden aportar a la conformación de una sociedad que busque la convivencia en las diferencias.

La laicidad al igual que la democracia comparte elementos interdependientes para la formación del ciudadano. Si se pretende formar en la democracia, la laicidad debe estar siempre presente y manifiesta. Miguel Limón Rojas (1995-2000) Laicidad y valores en un Estado democrático:

La educación para la democracia implica capacitar al ser humano, para discernir, para optar, para comprometerse consigo mismo y con los demás, para mejorarse continuamente. Esto sólo es posible en un ambiente de libertad, de libertad de conciencia, de la cual la educación laica es sostén y salvaguarda".

(Blancarte, R. 2000, p. 30)

Cualquier sistema educativo que se declare democrático deberá también, por

consecuencia, ser laico aunque no lo exprese literalmente; ya que, la plena ejecución de la democracia implica el establecimiento de la esencia de la laicidad en los procesos escolares.

En la educación primaria los valores que se pretenden que los y las estudiantes asuman como parte de su formación y de su actuar, son valores inherentes a la democracia, valores que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y de la libertad de conciencia.

La educación laica fomenta una cultura nacional incluyente, en la que conviven los distintos modos de entender la vida en una sociedad plural. La educación laica no tiene como finalidad atacar a las religiones ni luchar contra las enseñanzas espirituales provenientes del hogar y de las religiones; busca educar bajo los principios de la democracia y del bien común, en donde los alumnos con diferentes creencias, se reúnan para aprender, adquirir y fortalecer valores que le permitan una sana convivencia en un Estado democrático cuya sociedad es cada vez más plural. (Blancarte, R. 1995-2000. p. 14)

El autor plantea también:

La escuela tiene la obligación de brindarle a los alumnos las herramientas conceptuales y de juicio que progresivamente lo ayuden a examinar por su propia cuenta el conjunto de los principios que guían su conducta, para sostenerlos o modificarlos según los criterios que libremente vaya formando en su proceso de maduración, de modo que pueda hacer compatibles sus convicciones con los imperativos de la convivencia y se encuentre en aptitud de hacer valer su libertad de conciencia ante la sociedad". (Blancarte, R. 2000, p. 26)

Una pedagogía enmarcada en el principio de laicidad busca crear un entorno inclusivo y respetuoso, que permita a los y las estudiantes desarrollar sus propias creencias y valores, al tiempo que fomenta la ciudadanía activa y la comprensión de la diversidad religiosa y cultural.

El vínculo entre laicidad y educación está referido a dos aspectos básicos: el desarrollo del pensamiento reflexivo, y del sentimiento y la idea de igualdad de los hombres. Reina Reyes plantea que, una de ellas es la que se establece entre la libertad del hombre y la "necesaria sumisión a las disposiciones legales del orden democrático". Distingue entre la libertad-autonomía en el orden personal, y la libertad social relativa a la limitación de restricciones, las cuales se justifican por "la necesidad de asegurar un margen igualitario de libertad para todos". (Reyes, R 1964, p. 68)

En la base del concepto de laicidad, se encuentra la idea de igualdad de los hombres. Por esa razón es que la autora no acuerda con que la laicidad implique tolerancia, si por tolerar se entiende soportar o aguantar, pues asocia esos sentimientos con una posición de arrogancia, de

superioridad frente a quien es tolerado: “Quien se considera por sus ideas superior a otros, tiende a imponerlas”. (Reyes, 1964. p. 73)

Reina Reyes parte de la constatación de que la personalidad madura del adulto ejerce necesariamente autoridad sobre las infancias, para quien, desde el nacimiento se inicia un proceso de formación. Esa relación de autoridad de lo que, siguiendo a Jean Piaget, Reina Reyes denomina “pareja educativa”, no es bilateral en términos de reciprocidad. El respeto que el ser inmaduro debe a la personalidad madura, no es el mismo que el respeto que el adulto debe al niño o niña. “La autoridad del adulto sobre el niño se justifica por el hecho de que, de otro modo, su desarrollo quedaría librado a “fuerzas ciegas, que por egoísmo biológico, atentan contra la vida social”. (Reyes, 1964. p. 78)

Pero, la autora plantea que no es lícito cualquier tipo de autoridad, y se pregunta cómo debe ejercerse esa necesaria autoridad. Para responder a ello, sostiene, es preciso tener en cuenta que toda influencia, toda autoridad, todo acto educativo que se ejerza sobre el niño tiene consecuencias inmediatas y también mediatas. Estas últimas son las más difíciles -cuando no imposibles-, de evaluar y controlar. No por ello son menos importantes. Por lo contrario, en general se trata de la:

formación colateral de hábitos, tendencias y predisposiciones que, en parte, determinarán la conducta futura del educando frente a las incidencias azarosas de su vida.” Y agrega: “Hay que tener presente que en el acto educativo no se consigue todo lo que se desea y que, lo más grave es que no se consigue sólo lo que se desea. (Reyes, 1964. p. 78)

La idea de democracia social implica una concepción de hombre que Reina Reyes asume a partir de G. Burdeau: la noción de “hombre situado”. A diferencia de la concepción liberal, en el hombre situado “la existencia concreta prima sobre la naturaleza humana”. (Reyes, 1964, p. 34)

Al incluir el concepto de laicidad en la dinámica de una sociedad democrática, es evidente que va a estar inserto en las múltiples y aparentes antinomias que surgen cuando consideramos un derecho individual concretado en el accionar social.

Reina Reyes plantea que, una de ellas es la que se establece entre la libertad del hombre y la “necesaria sumisión a las disposiciones legales del orden democrático”.

Sostiene la autora que muchas creencias, que por diferentes razones se han impuesto durante la infancia, se van destruyendo por la propia experiencia. Pero hay campos del conocimiento que no se confrontan fácilmente con la experiencia, y aquellas ideas y valores impuestos por el adulto se aceptan pasivamente. La creencia se opone a la duda y ofrece certeza. De acuerdo con Erich Fromm, señala que muchas veces, los adultos recurren a la amenaza y al sentimiento de culpa, como medios afectivos de obtener determinada conducta. Se genera así

una dependencia que debilita la voluntad del niño y la niña.

Un aspecto más a tener en cuenta, en la educación referida a los valores complejos que caracterizan la religión, la filosofía y la política, especialmente la primera, es que ellos se expresan mediante símbolos.

La influencia avasallante que ejercen los medios de comunicación, especialmente a partir de la generalización del uso de internet, hace que hoy el tema de la propaganda y el control de la conducta a través de medios tecnológicos digitales no pueda dejarse de lado al pensar en una educación laica que promueva el pensamiento crítico y reflexivo de nuestras/os estudiantes para evitar que puedan ser manipulados.

Dentro de las múltiples funciones que cumplen los nuevos medios, es preciso destacar, para el tema que nos ocupa, el poder de control sobre nuestras conductas y manipulación de nuestras preferencias a partir de los datos que dejamos como rastros cuando los utilizamos. Quienes controlan esos medios ponen en juego fuertes intereses culturales, políticos y económicos.

“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, R. 1964, p. 58)

Referencias bibliográficas

Arrarte, G. (2021). *El rol político del educador en el marco de la laicidad: Ni impotencias ni omnipotencias*. (Revista Fermentario, 15 (1), pp. 219- 232, 2021 ISSN 1688-6151).

Blancarte, R. (1995-2000) *Laicidad y valores en un Estado democrático* (Editorial El Colegio de México).

Calderón, A (2013). *El ejercicio docente y la ética profesional desde la perspectiva de Paulo Freire*. (Revista de Filosofía N°22).

Castro, Julio. “*La cigüeña pecaminosa*” Marchal 31 de mayo de 1957

Constitución de la República Oriental del Uruguay.

[Convención Americana sobre Derechos Humanos 1969 \(Pacto de San Jose de Costa Rica\)](#)

Díaz Genis, A. (2020) *Laicidad y libertad de cátedra, dos principios fundamentales de la educación nacional: ¿Cómo entenderlos?*. (Revista Fermentario V. 14, N° 1

Negrin Davyt, E. (2018) *Laicidad y educación en Reina Reyes*. Revista Fermentario V.12, N° 2

Morales, J. , Ramírez, L. (2018) *Educación laica: ¿Por qué y Para qué?* Revista EDUCA UMCH

[Estatuto del Funcionario Docente](#) de ANEP,

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*.(Siglo Veintiuno Editores)

Freire, P. (1993). *Cartas de quien pretende enseñar*. (Siglo Veintiuno Editores)

[La Ley de Urgente Consideración](#) (LUC)_N° 19889

[Ley General de Educación](#), Ley 18437 Reyes, R. (1964). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. (Editorial Alfa)

Rodríguez Silva, G. (2021). *Laicidad, proselitismo y libertad de cátedra: una mirada a la educación secundaria en el Uruguay actual*. (Revista Fermentario V.15 (2) pp. 252-269)

<https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/5/la-libertad-de-catedra-o-que-tan-libres-somos-los-docentes/>

<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/3/lejos-de-ser-neutro-el-debate-sobre-laicidad-en-la-educacion-enfrenta-posiciones-con-distintas-raices-ideologicas/>

<https://journals.openedition.org/assr/21270?lang=es>

Integrantes de la comisión 2

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Henrique Alvez	Rivera	Siomara Hourcade	Canelones
Silvia Cáceres	Canelones	Pahola Jorge	Rivera
Claudia Delgado	Colonia	Martha Lazo	Canelones
Yanina Fleitas	Florida	Magdalena Peinado	Montevideo
Fiorella Galasso	Montevideo	Sandra Reyes	Rivera
Sylvana Greco	Montevideo	Milena Rodríguez	Canelones
Gabriela Verde	Montevideo		

Comisión 3

El cuerpo en la escuela y los Rituales Escolares

Cuerpos en calor
 Desprendiéndose de la tierra
 Cuerpos sin control
 O hay algo en vos que los controla
 Cuerpos convertidos en algo inflamable
 Cuerpos convertidos en algo más etéreo
 Cuerpos lanzados a la danza
 Cuerpos desalmados
 Comienzan a mezclarse
 Se suman divertidos
 Los cuerpos entrañables
 Cuerpos en calor
 Desprendiéndose de la tierra
 Cuerpos sin control
 O hay algo en vos que los controla
 Cuerpos convertidos en algo inflamable
 Cuerpos convertidos en algo más etéreo
 Cuerpos lanzados a la danza
 Cuerpos desalmados
 Comienzan a mezclarse
 Se suman divertidos
 Los cuerpos entrañables
 Los cuerpos los cuerpos
 Cometan el amor
 Los cuerpos, los cuerpos
 Porfían por amor

(Los Cuerpos de Fernando Cabrera)

[Video realizado por el equipo de la comisión](#)

- 1- El cuerpo y la institución educativa
- 2- Rituales escolares
- 3- Referencias bibliográficas
- 4- Integrantes de la comisión

El tema que nos convoca en esta Comisión presenta un desafío en su abordaje, en tanto es la primera vez que se propone en treinta y dos años como un aspecto a analizar en ATD.

La temática que se pretende tratar en esta comisión presenta múltiples desafíos para el análisis y la reflexión. Por un lado, interpela subjetividades y representaciones corporales, construidas históricamente y, por otro, intenta identificar las prácticas (rituales) y el lugar que le damos al cuerpo en la escuela para transformar nuestras maneras de habitar este espacio.

Partimos de nuestras vivencias y experiencias, dudas, casi certezas y desafíos. Esto nos movilizó y desestructuró, tanto en lo conceptual como en lo espacial. Nos movimos, jugamos, bailamos, porque es nuestro cuerpo el que habita los espacios en las escuelas.

Invitamos a los colectivos a hacer este ejercicio de experimentación, vivenciando y analizando qué pasa en cada uno de ellos a partir de las realidades particulares que nos diferencian y nos unen al mismo tiempo.

¿Qué cuerpos habitan en la escuela?

¿Qué entendemos por cuerpo?

¿Cuánto pesa la autocensura?

¿Qué prácticas estamos haciendo visibles para potenciarlas, analizarlas, deconstruir y complejizarlas?

¿Por qué nos interpelan las prácticas que son diferentes a las que hemos normalizado?

El cuerpo y la institución educativa

¿Qué es el cuerpo?

... el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión. La visión moderna del cuerpo en las sociedades occidentales ha naturalizado la visión corporal como fuera de la historia. Sin embargo, parafraseando a Foucault, cualquier análisis

político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia: "debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo.

(Scharagrodsky, P., 2007, p. 2).

A fines del siglo XVI y principios del XVII, nace el cuerpo de la modernidad occidental, entendido como una realidad anatomofisiológica –res extensa-, escindida del alma o del pensamiento –res cogitans-, fórmula en la que se basa el pensamiento cartesiano. Es además, un cuerpo separado de la comunidad, de lo social y en ese sentido, es a partir de Descartes que surge “la invención del cuerpo occidental”, como “límite de la individualidad” (Le Breton, D., 2006, p. 68) y recinto del sujeto. Así se abre el proceso para que el cuerpo sea entendido como objeto, como una realidad ajena a la esencia humana y de esa manera, pasible de ser pensado como máquina y como una propiedad. En algunas aulas persisten hábitos que proponen la quietud de los cuerpos, coartando la movilidad, la creatividad, el intercambio, la expresión, la autonomía, todo ello se agudiza al avanzar hacia los grados superiores.

¿Cuáles son esos hábitos?, ¿En qué prácticas se visibilizan?, ¿Por qué se sostienen como hábitos?

¿Qué pasa cuando vemos a todas/os los estudiantes con sus cuerpos ocultos debajo de un uniforme, en la ubicación y organización de los espacios escolares?, ¿se intenta disciplinar entendiendo que de esta manera se controla a un grupo?

¿Acaso las prácticas corporales, los rituales, no llevan implícitas concepciones teóricas, conscientes o inconscientes, sobre el cuerpo?

Resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo, la sexualidad, del deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar (...) Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas.”
(Scharagrodsky, P., 2007, p. 15).

Integrantes de la comisión 3

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
--------	--------------	--------	--------------

Héctor Cirio	Montevideo	Mariel Galli	Montevideo
Selva Pérez Portela	Montevideo	Noelya Trejos	Montevideo
Gustavo Belloni	Montevideo	Horacio Camandulle	Montevideo
Joselin González	Canelones	Andrea Martínez	Montevideo
Ana Mondada	Soriano	Karina Cano	Canelones
Romina Pisano	Colonia	Gricelda Martínez	Tacuarembó
Alejandra Villalba	Soriano	Damián Rodríguez	Tacuarembó
Alejandro Bottero	Tacuarembó	Lucía Berrutti	Canelones
Mauro Amaro	Montevideo	Gissel Galarza	Canelones
Lucía Carrión	Montevideo	Pablo Pagani	Montevideo
Adriana Suárez	Montevideo		

Comisión 4

Educación Sexual y perspectiva de género

“La maestra dice: ‘Los niños que hayan terminado el ejercicio que salgan’ y la niña no se mueve. ‘¿Por qué no sales?’ ‘Es que usted dijo los niños’, ‘Ya ¡mujer! Pero en los niños, incluyo a toda la clase’. La niña sale y al volver del recreo oye a la maestra

‘Los niños que se quieran apuntar al fútbol que levanten la mano’. ‘Ella la levanta y escucha’ ‘Qué no, tonta! ‘Qué dije los niños’ Y la niña se queda pensando: ‘¿pero no dijo los niños?’ En la primera frase, la del ejercicio, las niñas quedan invisibilizadas. En la

segunda, la del fútbol, excluidas”

Teresa Meana (2014:66)



1- Introducción

2- ¿Por qué consideramos importante la educación en sexualidad en las escuelas?

3- Barreras y oportunidades para trabajar ES en las instituciones educativas

4- Consulta a escuelas

5- Materiales y recursos

6- Otros aportes teóricos

7- Para seguir

8- Mociones

9- Referencias bibliográficas

10- Integrantes de la comisión

Introducción

El presente informe es el resultado del trabajo de esta comisión, que se instala por primera vez en el marco de una ATD. Celebrando esta instancia y reconociendo los trayectos que influyeron para que esto se concretara, proponemos llevar estas reflexiones a las escuelas con el objetivo de colectivizar la discusión y proyectar avances respecto a la temática.

Lejos de querer cerrar el debate o presentar el informe como acabado, queremos explicitar que el análisis nos atraviesa, nos interpela, nos moviliza desde la biografía y vivencia de cada una.

Eso nos hizo comenzar, entre otras cosas, discutiendo el propio nombre de la comisión: qué significa perspectiva de género, qué implica Educación Sexual Integral, entre otros.

Desde una concepción amplia sobre la sexualidad, pudimos identificar cómo sus múltiples dimensiones nos atraviesan social y culturalmente, como personas, docentes y se manifiestan en las instituciones educativas y en la vida de niños, niñas y familias.

¿De qué formas se manifiesta en las escuelas? ¿Qué prácticas intencionales o desde el silencio intervienen en su construcción? ¿Qué lugar ocupa en la agenda educativa de nuestras escuelas y aulas?

Para empezar

A partir de nuestras vivencias escolares fuimos identificando algunas situaciones que nos generaron cierta incomodidad y preguntas. Las compartimos con ustedes a fin de continuar y profundizar el debate ampliando las miradas sobre las mismas, no es necesario responderlas por escrito.

Situación 1

En una escuela se inicia una reforma en los baños por lo que durante un tiempo quedaron inhabilitados, funcionando uno solo por piso de forma mixta. Al finalizar la reforma, se plantea en el colectivo docente la posibilidad de que todos los baños sean utilizados indistintamente por todas las niñas y niños de la institución.

¿Qué posturas genera este planteo en su colectivo docente? ¿Por qué?

Situación 2

Una niña se acercó a su maestra y le dijo que un niño de la clase la estaba molestando: "es porque gusta de vos", le contestó. La niña se fue.

¿Qué aprendió la niña? ¿Y el niño?

Si la situación fuera entre dos niñas ¿creen que la respuesta hubiera sido la misma?

¿Y si hubieran sido dos niños?

Situación 3

Un grupo de niños (varones) de 5to y 6to año jugaban al fútbol en la cancha del patio. Dos maestras observándolos jugar ven a uno de ellos tocarse sus genitales y acomodarse su ropa interior. Una de las maestras le pregunta a la otra: ¿Viste lo mismo que yo? y ésta le indica que sí. Inmediatamente llama al niño.

¿Le vas a decir algo?, pregunta la otra. "Por supuesto" le responde.

¿Es una situación para intervenir? ¿Por qué?

¿Por qué consideramos importante la educación en sexualidad en las escuelas?



Pensar en la Educación Sexual (ES) dentro de las instituciones educativas, especialmente en la escuela, es una invitación a revisar y revisarnos como docentes en las múltiples formas en la que circulan los saberes dentro de ella. ¿Qué ideas se vienen a la mente cuando pensamos en educación sexual? ¿Qué se cree que es enseñar educación sexual?

Probablemente la mayoría de las respuestas rondan en el entorno de las prácticas sexuales, las genitalidades, la prevención del embarazo o las infecciones de transmisión sexual. Estas formas en que se ha aprendido y construido la idea de sexualidad, son las que acompañan las prácticas docentes y la idea de cuáles son contenidos de sexualidad y cuáles no. Ahora ¿qué supone la sexualidad humana? ¿Qué otros aspectos se incorporan en este concepto y por lo tanto son posibilidades educativas?

Los sentidos en relación a la sexualidad se construyen y transmiten de forma intencionada o no a nivel áulico e institucional: ideas, conceptos, formas de pensar, tradiciones, rituales, expectativas, que circulan en las expresiones y prácticas cotidianas, desde un problema de matemática, una forma de sentarse y ocupar el espacio, las valoraciones sobre los comportamientos, la prolijidad, hasta contenidos específicos y planificados para trabajar.

La Organización Mundial de la Salud (OMS: 2018) expresa que la sexualidad “refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Basada en el sexo , incluye el género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva , el amor y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos,

creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales.”

Entendida la sexualidad de esta manera, cabe conceptualizar también la ES como:

...un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad (ANEP, 2008. p. 66).

Problematizar y complejizar la visión de la sexualidad no solo amplía posibilidades y oportunidades de trabajo áulico, sino que permite dimensionar y explicitar las estructuras y mandatos sociales que producen y reproducen desigualdades. Hablar de ES en las escuelas implica poner el foco en cuestiones que surgen y suceden en los espacios educativos, muchas veces, sin intención, así como las vivencias personales, familiares y la influencia de los medios de comunicación en la construcción de las subjetividades. “La escuela no puede intervenir sola en este proceso, por lo que es fundamental la integración de las familias y la articulación con otras instituciones públicas y privadas para favorecer y garantizar la educación sexual.” (ANEP. 2008. p. 66)

La ES es un derecho inalienable de las infancias. De ninguna manera podría ser una opción particular la vulneración de este derecho. El Estado debe ser garante, por lo tanto las y los docentes de la educación pública tenemos que asumir ese compromiso.

La construcción de la sexualidad de cada persona está atravesada por toda interacción con otras personas y en toda práctica social (instituciones de referencia, familias, escuela, medios de comunicación, etc). Como lo afirma Graciela Morgade:

Es sabido que todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos. Las experiencias más explícitamente “educativas” se transitan en la familia y en la escuela; sin embargo, de alguna manera, las chicas y los chicos reciben también una educación más difusa, una educación “social”, en cada uno de los espacios donde interactúan con otras personas.” (Morgade, 2016, p. 43)

Como una dimensión más de la vida y de la interacción social, la sexualidad siempre está presente en las escuelas. Siempre se está educando, aún cuando no hablamos de ella, transmitiendo en estos casos que la sexualidad es un tema tabú, sobre lo que no debe hablarse y

que no debe aprenderse. Si entendemos al cuerpo, siempre significado por la cultura, la desigualdad, los discursos vigentes, el género y la sexualidad y no solamente como anatomía pura, el abordaje de la ES debería ser de forma integral, transversal a todas las propuestas educativas y con momentos de enseñanza y aprendizaje específicos, no reduciéndose únicamente al abordaje prevencionista o emergente, sino con una perspectiva desde el disfrute, el placer, el autoconocimiento, el respeto y la prevención.

Barreras y oportunidades para trabajar ES en las instituciones educativas

Como profesionales de la educación sabemos cuánto nos moviliza y nos aleja de nuestra zona de confort trabajar la ES en el aula. Entendemos que la ES es una temática controversial y un espacio en disputa, en las familias, la escuela, la medicina, la religión, siendo estos algunos de los espacios donde se juega la misma, generando barreras a la hora de abordarla. Nombramos aquí algunas de ellas: creencias y tabúes sociales, aspectos institucionales (lógicas de supervisión), tensión entre las familias y la escuela, entre el Estado y la escuela, diferentes lecturas o posicionamientos entre las y los propios docentes, vinculaciones con el concepto de Laicidad, falta de formación, presencia y ausencia de contenidos programáticos que la abordan.

Se viene solicitando formación de calidad para las y los docentes y nos ocupa la ausencia de oportunidades. Durante este proceso de Transformación Educativa fueron desapareciendo los cursos de formación, se dejaron de brindar en el año 2020, impidiendo que muchos docentes continúen profesionalizándose. Se requieren políticas educativas con énfasis en la ES con programas de calidad, sin ambigüedades.

Alerta el lugar que ocupa la ES en el Programa Preliminar de la Educación Básica Integrada PPEBI y su posible influencia en las prácticas educativas. Proponerla como un taller dentro de la Unidad Curricular Talleres plantea una preocupación importante. Como se sostiene en todo el documento, se considera que la ES en las escuelas públicas nunca debe ser opcional.

Sin embargo, el PPEBI plantea que se debe acordar con las familias al abordar estos temas: “Es importante establecer acuerdos con las familias previo al abordaje de este tema para tener en cuenta los posibles prejuicios y valoraciones que puedan generarse ya que pueden aflorar emociones como la vergüenza, el pudor y la resistencia” (PPEBI 2023, folio 659). Esta concepción parte de la idea de que hay contenidos “negociables”. Se entiende que los Derechos Humanos son innegociables y el Estado debe hacerlos cumplir. Dar garantías a las y los docentes a la hora de impartir ES es fundamental, ya que la educación pública debe garantizar la construcción ciudadana para la defensa y el ejercicio de los DDHH.

No obstante creemos imprescindible el diálogo permanente con las familias en esta y todas las dimensiones constitutivas de la identidad de cada sujeto. Ya que siempre es necesario pensar una educación integral con diálogo y construcción colectiva entre todas y todos los actores que

habitan la escuela.

Consulta a las escuelas

	¿Qué obstáculos encuentran en la enseñanza de la E.S?	¿Qué facilitadores encuentran en la enseñanza de la E.S?
Institucionales Familias		
Formación		
Recursos		
Contenidos/ programa		
Metodología		
Otros		

Materiales y recursos



Existe una batería de recursos bibliográficos elaborados por profesionales de la educación y especialistas en ES, tanto para nuestra formación académica como para el trabajo en el aula con las niñas y niños. Es indispensable que todos los colectivos docentes puedan acceder a los mismos.

Estos ofrecen aportes claros sobre los diferentes aspectos de la sexualidad, promueven la reflexión y el debate sobre este tema, sensibilizan a docentes, familias, niñas y niños sobre la importancia de una sexualidad plena, brindan herramientas que favorecen el autocuidado, el conocimiento de sí mismo y de las otredades, además orientan hacia una educación con perspectiva de género.

“Gran parte de la literatura educativa pone énfasis en la importancia de brindar a las niñas, niños y jóvenes los conocimientos y habilidades que les permitan hacer elecciones responsables en sus vidas”. (Evaluación del Programa de Educación Sexual, 2015:21).

Es importante aclarar que la bibliografía recomendada a continuación es una sugerencia, también que en los documentos de la TCI no recomiendan material teórico ni didáctico sobre la temática. Asimismo es necesario que se elabore un banco de recursos que aborde la ES con perspectiva de género.

Algunos de los materiales con los que las y los docentes se pueden nutrir son los siguientes:

- "Sinvergüenzas con voz" elaborado por el CES junto a IMM, ONU, Unicef y OPP, ofrece una herramienta para dinamizar el intercambio de opiniones y de información sobre salud sexual con niñas y niños de 6° año. Está diseñado con estilo ameno y lenguaje accesible. Propone temas de reflexión sobre los cambios corporales, emocionales y vinculares que caracterizan a la pubertad.

- "Está bueno conversar" es un libro de ANEP con colaboración de UNFPA y otras instituciones orientado hacia el diálogo con las familias. Entender las instituciones educativas como escenarios de políticas educativas implica la implementación de estrategias pedagógicas que busquen reconocer a las familias como aliadas en el abordaje de la temática.

- "Guía didáctica: La Educación Física desde un enfoque de género" es un recurso realizado por Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres) y CEIP-ANEP, aplicable, divertido y rico como disparador de diferentes temas en el abordaje de la sexualidad. Utiliza el juego como herramienta y a su vez presenta sugerencias y valoraciones para las y los docentes.

- "Educación Sexual...porque es un Derecho" de CEIP-ANEP aparece como un recurso de apoyo teórico para docentes, sobre todo en lo que no debería ser la ES. Presenta una visión de Derechos y suma al aporte teórico varios ejemplos de proyectos y secuencias para el abordaje del tema.

- “Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria” es un material de CEIP, Unfpa y Gurises Unidos que brinda orientaciones teóricas y metodológicas a las y los docentes para el abordaje de la ES. Se presentan brevemente algunos conceptos claves como: sexualidad, sexo, genitalidad, cuerpo, género, roles de género, estereotipos de género, socialización de género, diversidad sexual, identidad sexual, orientación sexual. Además aporta guías para realizar talleres con las familias y actividades para abordar estos conceptos con las niñas y niños.
- “Es parte de la vida. Material de apoyo sobre educación sexual y discapacidad para compartir en familia” es un material elaborado por Unfpa, iiDi, ANEP, Unicef y ONU que apuesta a la ES en contextos de inclusión, contribuye a mejorar la calidad de vida de niñas y niños, brinda elementos favorecedores para un desarrollo integral y armónico, en ámbitos de respeto, equidad y tolerancia.
- “Niñeces, sexualidades y masculinidades. Miradas Interseccionales para abordar esos conceptos” de Unfpa y Red de Masculinidades Men Engage, tiene el propósito de aportar a la problematización y deconstrucción de los mandatos patriarcales y prejuicios capacitistas que confluyen en torno a la sexualidad de los varones reivindicando sus identidades sexuales y corporales.

Otros aportes teóricos son:

“Un modelo de abordaje integrado en sexualidad”, SEXUR. Informes de SIPIAV

“La Educación Sexual, marco conceptual y metodológico” ANEP.

“Evaluación del Programa de Educación Sexual”, ANEP, UNFPA, 2017.

“Educación, género y democracia”, IMM-Unicef, 1997.

Estos recursos pueden ser especialmente útiles para el abordaje integrador y crítico que caracteriza la sexualidad humana como un eje clave del desarrollo en la niñez y la adolescencia. Además promueven el desarrollo de un pensamiento crítico que aporta a las y los estudiantes elementos de autocuidado y responsabilidad compartida, favorecen el proceso por el que las niñas y niños se construyen como sujetos, valorando críticamente, entre otros aspectos los modelos y estereotipos de género que ofrecen la sociedad y los medios de comunicación, fuente de inequidades y discriminación.

Para seguir...

Si bien el trabajo en la ES lo vemos muchas veces alejado de nuestras prácticas es importante a partir de concepciones amplias sobre la sexualidad, identificar las múltiples instancias cotidianas en las que abordamos alguna de estas dimensiones.

Cuando mediamos en la resolución de un conflicto, cuando problematizamos los prejuicios, generamos instancias que promueven el cuidado del cuerpo, el respeto por el de las y los demás, cuando promovemos vínculos respetuosos, afectivos, cuando escuchamos a niñas y niños... estamos trabajando en ES.

¿Qué desafíos tenemos para fortalecer y profundizar esta temática?

¿Quiénes hablan en las clases, mayoritariamente ellas o ellos?

¿Se visibilizan y celebran las parejas adultas que sean del mismo sexo?

¿De qué diversidades sexuales hablamos en las clases?

¿Cómo hablamos y qué le decimos a niñas y niños que empiezan vínculos de noviazgo en la escuela? ¿Qué permitimos y qué no?

¿Cuáles son los mitos/tabúes que atraviesan estas situaciones?

¿Visualizan estereotipos de género en estas situaciones?

¿Por qué son diferentes las tónicas de niñas y de varones?

Se incorpora un docente transgénero a la escuela ¿Qué movimientos genera esto en el colectivo docente? ¿Y en las familias? ¿Y en el grupo de estudiantes?

Una directora solicitó que se pidiera autorización a las familias para trabajar sexualidad en su clase ¿Es necesario? ¿Qué implica?

Moción 1

Solicitar a la Plenaria que la Mesa Permanente convoque a las y los integrantes de la Comisión de Educación Sexual y perspectiva de género, luego de realizada la síntesis de la ATD por escuela para tomar insumos y profundizar sobre esta temática y a la vez elaborar un banco de materiales.

Referencias bibliográficas

ANEP (2008) Educación Sexual, su incorporación al sistema educativo, Montevideo

ANEP-UNFPA (2017) Evaluación del Programa de Educación Sexual, Montevideo

Meana, T (2014) en Campero, R A lo macho, Fin de Siglo, Montevideo

Morgade, G (2016) Toda educación es sexual en Merchan, Fink (comp) #Ni una menos desde los primeros años. Educación en género para infancias más libres Editorial Chirimbote, Buenos Aires

Organización Mundial de la Salud (2018) La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo, disponible en

<https://www.who.int/es/publications/i/item/978924151288>

Integrantes de la comisión 4

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Adriana Vendrasco	Montevideo	Elisa Michelena	Montevideo
Aldana Perdomo	Montevideo	Fernando Ipar	Artigas
Ana Laura Fazzio	Montevideo	India Saravia	Canelones
Cecilia Wernik	Canelones	María José Boschi	Canelones
Claudia Baudry	Canelones	Natalia Barcos	Montevideo
Claudia Casadevall	Artigas	Natalia Salaberry	Colonia
Claudia Lonchar	Montevideo	Nelson Carbonell	Salto
Cristina Platero	Montevideo	Nicolás Macchi	Montevideo
Elena Galeano	Salto	Paola Lima	Paysandú
Elia Rivero	Canelones	Rogelio Leites	Salto
Rosana Capdeville	Montevideo	Sophie Talbotier	Montevideo

Comisión 5**Políticas Educativas**

- 1- Introducción
- 2- Planes: Asiste, Aprende + y Avanza, Plan Asistencia Ceibal
- 3- Revisión del Acta 90
- 4- Educación Plural
- 5- Referencias bibliográficas
- 6- Integrantes de la comisión

Partimos del concepto de Política Educativa que aparece en la Ley 18.437, que en el Capítulo III considera que:

Artículo 12 (Concepto). - La política educativa nacional tendrá como objetivo fundamental, que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional, a través de acciones educativas desarrolladas y promovidas por el Estado, tanto de carácter formal y no formal.

Consideramos a la escuela como un sistema político en el que existen relaciones de poder y de dominación. Sin ignorar la micropolítica del cambio educativo y la existente brecha de implementación de una reforma, según Castroviejo (2004) los sistemas escolares son organizaciones políticas en las que el poder es una característica organizativa fundamental y que es muy importante no ignorar las relaciones de poder que en ella existen. En relación a esto reafirmamos el carácter político y público de la Escuela.

Existe un vacío en los documentos de la Transformación Curricular, que en ningún caso incluye una fundamentación que explique las siguientes interrogantes: ¿para qué sujetos pretende formar la transformación? ¿para qué tipo de futuro se los prepara? ¿se apuesta a la reproducción y adaptación o a la transformación de la realidad social?

El sujeto en este caso se aproxima al conocimiento pero no se apropia de la cultura con espíritu crítico y transformador. Se consolida un paradigma tecnocrático, preparando a los y las alumnas de acuerdo a las necesidades del mercado laboral. En relación al enfoque por competencias y el vaciamiento de contenidos, entendemos que existe una sobredimensión de las competencias y capacidades, que responde al modelo neoliberal y economicista, donde la prioridad es atender la productividad. Las competencias dejan de estar orientadas a la construcción de conocimiento y pasan a responder a las lógicas del mercado. En esta línea, consideramos citar a Perrenoud (1999) teórico referenciado por los responsables de la Transformación, quién por el contrario alude a que: “una reforma no se decide solo a alto nivel, no emana espontáneamente de la base, sino que se construye gracias a un proceso participativo paciente y complejo (...) Si el enfoque por competencias es exclusivamente un lenguaje a la moda, éste sólo modificará los textos y será rápidamente olvidado”.

En la misma línea consideramos la siguiente cita de Sarthou (2022), donde se refiere a la solución a la Crisis de la Educación, que suele ser planteada por las autoridades en un gobierno de tinte Neoliberal:

Solución (a la crisis de la educación): cambiar lo que se enseña, hacer un Marco Curricular Nacional (o común como lo llama el Banco Mundial) orientado por competencias “para la vida”, donde el “estudiante”, “sus intereses” y “sus aprendizajes” sean el eje. ¿Quién se opondría a eso? Son elementos seductores del discurso que también muta junto al capitalismo cognitivo. Pero en realidad, el estudiante debe transformarse en capital

humano que el mercado reclama, los intereses que priman son los de las empresas, y es a los empresarios a quienes hay que consultarles cuáles son las competencias que la economía digital exige. Habilidades cognitivas y socioemocionales como positividad, creatividad, liderazgo, resolución de problemas prácticos, pensamiento computacional para insertarse en un expulsivo, exigente y cambiante mercado laboral de la sociedad actual. (Sarhou, D. 2022, Revista La Senda).

La educación es un derecho humano fundamental que implica pensar necesariamente las políticas educativas desde una perspectiva que lo garantice, sin embargo, en los documentos de la Transformación ni siquiera se menciona dicha perspectiva, lo que consideramos una negligencia en tanto ignora la educación como derecho humano fundamental. Desconociendo el Art. N°1 de la Ley 18.437 que considera lo siguiente:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Consideramos la reforma, no ingenuamente denominada transformación, como una reforma inconsulta y unidireccional con escasa participación real de los docentes, reforma que nos es ajena. Reforma que nos ha llevado a una atmósfera de intimidación, que lleva a la autocensura, a la inacción y a vivenciar climas insanos de trabajo.

En la “innovación” de la TCI, se plantea una nueva terminología y una implementación forzada de recetas y de metodologías impuestas. La diagramación de los programas muestra incoherencias. Es necesario el entrecruzamiento de documentos para poder llevar adelante una planificación, los cuales fueron apareciendo en el transcurso del tiempo donde también se ha ido implementando la TCI. Sumado esto a la convivencia de dos programas dentro las Instituciones Educativas que ha llevado a un clima de inestabilidad y de incertidumbre laboral.

Asistimos a la desacreditación del saber docente. Se coarta la libertad de cátedra pasando a ser este un mero ejecutor de recetas, desprestigiando la labor docente.

Se observa con preocupación una creciente mercantilización de la educación, donde se da prioridad a la cuantificación de datos, a la comercialización del producto educativo y a la necesidad de recopilar pruebas de resultados, en detrimento de la valoración de procesos educativos. Esta orientación hacia la medición cuantitativa a menudo relega la importancia del aprendizaje cotidiano y su impacto en el desarrollo de habilidades.

Las condiciones laborales que devienen de la transformación han llevado al aumento de la exigencia y el desgaste docente, debido a la saturación de información y de exigencias.

Esto, sumado a la escasa orientación de parte de las inspectoras y los Inspectores fue consolidando en una atmósfera de miedo e intimidación. En contraposición con la idea de que supervisar es ante todo respetar la autonomía docente. Este acompañamiento y orientación de los Inspectores en el marco de esta Transformación, ha sido tan carente de definiciones claras y fundamentación como la Transformación misma. En líneas generales, se insiste en el desarrollo de prácticas para nada novedosas en Educación Primaria: ABP, desarrollo de competencias, centralidad en el alumno y en la supervisión de planificaciones.

En este sentido, preocupa un estilo de supervisión con una lógica de control y vigilancia; en algunos casos, se está solicitando que se compartan planificaciones por CREA y registros de acciones y evidencias referidos a la marcha de la Transformación. Esto habilita una supervisión de parte de las inspectoras y los inspectores fuera de territorio, cuando una planificación no tiene sentido si se ignora su contexto. Genera muchas dudas además el destino final de producciones de los maestros y maestras que son una propiedad intelectual.

En relación a esto, parafraseando a Pozner (2007) consideramos que la supervisión es ante todo respeto a la autonomía docente. La dirección de grupos humanos no es una cuestión de ordenar y controlar. La jerarquía entendida como control desalienta el desarrollo de compromiso, la versatilidad y obstaculiza el trabajo creativo.

Consideramos también que existe una falta de jornadas de coordinación en los centros para consensuar en colectivo en relación a la evaluación e intervención. Estas instancias de coordinación, como lo han reivindicado anteriores ATD, deben ser dentro del horario escolar, en jornadas sin alumnos y alumnas.

Entendemos que no se tiene en cuenta el abarrotamiento por tramo debido a la repitencia, ya que no se prevé el aumento de matrícula al final de los tramos.

La idea de implementación lleva implícita la cuestión de llevar a la escuela algo que la escuela no construyó. En ese aterrizaje, las y los docentes transcriben con su propio lenguaje y redoblan los esfuerzos por hacer escuela consustanciados con la mejora de los aprendizajes de niños y niñas desbordados por los intentos de implementación.

Esta transformación educativa afecta profundamente algunos de los pilares históricos de la educación pública uruguaya: la laicidad, la autonomía y la defensa de los derechos humanos. Las prácticas y metodologías propuestas no presentan innovación alguna, pero sí se observa una profundización en las intervenciones que se basan en el miedo, la improvisación, la inestabilidad y una mayor presencia de supervisión y vigilancia.

El lema que debería ostentar toda escuela, no habría de ser otro que desterrar el temor, porque el temor es la mayor maldición de la vida. Pero tan solo un hombre sin miedo puede desterrar el temor, así que deberían

ustedes, como miembros de una profesión, luchar contra todas las fuerzas portadoras de temor a sus vidas.

¡Sigán adelante maestros! ¡Luchen por su libertad y el respeto a sí mismos!” Neill, A.S (1975), citado en Sarthou, D y Puyol, R. “Reconsiderando la educación en el Uruguay” (2013) p. 76.

Se presentan varios signos que indican claramente que en estos meses de implementada la transformación educativa en Uruguay se ha centrado más en buscar ser difundida y respaldada desde el marketing, que en efectuar un cambio real en el sistema escolar.

Tampoco se centró en comunicar de manera efectiva y seria a los y las docentes los nuevos espacios y categorías de planificación y evaluación. Se reduce la formación y actualización docente a comunicados y tutoriales. Por ejemplo, se observan cursos que carecen de diálogo entre los participantes y que son autoasistidos. La formación docente universitaria, reivindicada históricamente se transforma en esta TC en el reconocimiento universitario del título docente, como un mero trámite administrativo. El curso en el marco de la TC para directores y directoras prioriza los contenidos de la reforma en lugar de las características del rol, lo que resulta en una falta de sustancia. De la misma manera, los cursos de inspectoras e inspectores se basan en formación virtual con modalidad autoasistida.

El discurso de la transformación pretende pintar como novedoso, cuestiones y prácticas que tienen una historia de largo aliento en el magisterio nacional. No es nuevo el trabajo por proyectos, no es nueva la búsqueda de una metodología activa. Lo único que aparece como novedad en los cursos de la TCI es la terminología y una nueva propuesta de diagramación de la planificación.

Hay una distinción teórica entre Implementación y traducción de las Políticas Educativas. Estas no se implementan, sino que se traducen. Es fundamental que los docentes sean partícipes del hacer de esa política educativa. A su vez, es clave entender que esa traducción de la Política Educativa, para hacerse viable, debe ir necesariamente acompañada de recursos materiales y humanos, los cuales, lamentablemente se han visto disminuidos.

Planes: Asiste, Aprende + y Avanza, Plan Asistencia Ceibal

Actualmente existen múltiples documentos y planes de la ANEP, que forman parte de la transformación educativa, donde se evocan intenciones de mejoras de los aprendizajes y en la concurrencia a la escuela.

Hablamos de los planes “Asiste”³, “Aprende +”⁴, “Avanza”⁵, “Plan de Asistencia Ceibal”⁶ e “Intervención para el implemento del tiempo pedagógico en escuelas. Aprender en modo híbrido”⁷. Éstos se implementan con el objetivo de “Promover e impulsar acciones coordinadas, situadas, concretas y sistemáticas para mejorar los niveles de asistencia de los estudiantes, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes”(Plan Asiste, página 8)

Esta Comisión considera pertinente recordar que la inasistencia no es un problema en sí mismo sino que aparece como un síntoma que deviene de otras coyunturas que deben ser abordadas de forma ecológico sistémica. El alarmantemente alto índice de pobreza infantil que supone niñeces en situación de trabajo, el avance del narcotráfico, los cambios de domicilio por conflictivas barriales, la desestimación de la necesidad de concurrir a la escuela fruto del manejo de la pandemia, entre otros tantos factores, son algunas de las causas que se encuentran condicionando las posibilidades de efectivizar y sostener la asistencia a las instituciones educativas.

El problema de la asistencia es un lapsus de esta administración. Resulta curioso, cuando no perverso, que se implementen planes para paliar esta problemática cuando desde la implementación de la LUC (Art 127 de la Ley 18.437) se relativiza la obligatoriedad a la asistencia. Se ha atentado contra los pilares de la educación desde la siguiente modificación:

(De la obligatoriedad).- Sustitúyese el artículo 7° de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, por el siguiente:

ARTÍCULO 7°. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación, conforme a lo dispuesto por el inciso primero del artículo 70 de la Constitución de la República y las previsiones de la presente ley.

Esta modificación que quita peso a la obligatoriedad, es también reforzada por la mutilación de los recursos con los que se contaba. Se han reducido las funciones del Programa de

³ Asiste. Plan de acción para mejorar la asistencia en la Educación Inicial y Primaria.

⁴ Plan piloto que contempla la ampliación del tiempo pedagógico para brindar mayores y mejores oportunidades de aprendizaje dentro de las instituciones y aulas.

⁵ Plan que implica estrategias de acompañamiento para estudiantes del EBI, con acciones en los subsistemas educativos, consistentes en ampliar la cantidad de horas de tutoría académica, desarrollar estrategias de fortalecimiento de figuras educativas ya existentes en el caso de la DGEIP (Dirección General de Educación Inicial y Primaria) el PMC(Programa de Maestro Comunitario)

⁶ Plan piloto que apunta al ausentismo como factor de riesgo utilizando datos estadísticos de inasistencias de estudiantes de nuestro país y del mundo, consultando a las familias, pensando en realizar intervenciones y midiendo su impacto.

⁷ Plan piloto para estudiantes de 5to y 6to de quintil 1 y 2 en función del ausentismo, asistencia intermitente y la repetición. Intervienen maestros comunitarios, profesores y profesoras.

Maestros Comunitarios, cambiándolos por otros con sede en las Inspecciones Departamentales, con mayor cantidad de escuelas a las que atender y recortando los meses de trabajo.

En relación de los planes antes mencionados cabe destacar que en el marco del Plan ASISTE se percibe un plan de acciones a desarrollar por los diferentes responsables que va desde la Inspección Técnica hasta los Centros Educativos y los Docentes de Aula, observándose que en la mayoría de los casos no existe información y no llega a los centros educativos. Los equipos de Dirección y docentes son sorprendidos constantemente con planillas y solicitudes de información sobre las inasistencias de los alumnos, en estrategias extractivistas que no buscan acompañar sino la mera obtención de información.

En el marco del plan denominado Aprende+, se están desarrollando propuestas de Tiempo Pedagógico Ampliado y Tiempo Pedagógico Modalidad Mixta (Piloto 2023). La selección de escuelas para la implementación del denominado Tiempo Pedagógico Ampliado (destinado a primer y segundo grado) se realiza, de acuerdo con la lógica de competencia entre instituciones y de una mal pretendida autonomía de centros, a partir de un proyecto elaborado por dicha institución y presentado a Inspección Técnica, sin pasar por la Inspección Departamental correspondiente.

Consideramos que, al evadirse la cadena jerárquica, se está imposibilitando una toma de decisiones situada en territorio, desconociéndose las necesidades reales de cada centro. Por otro lado, los cargos que ya están siendo ocupados son actualmente de carácter interino, desconociéndose el carácter de los mismos a futuro. El horario en el que se desarrolla queda librado a la organización por parte del equipo directivo, lo que ha llevado a que en algunas escuelas los docentes asignados se desempeñen en horarios no coincidentes con los turnos (por ejemplo, de 9:00hs a 13:00hs o de 12:00hs a 16:00hs), lo que no podemos dejar de ver con preocupación, ya que imposibilita la elección de un cargo a contraturno para los y las compañeras.

En cuanto a la propuesta de carácter híbrido o mixto (modalidad virtual a contraturno), se observa un quiebre de la unidad docente de 20 horas, puesto que supone el desarrollo de una función de 5 horas. Nos preocupa este precedente, que desde un principio vulnera lo establecido en este sentido.

Las escuelas buscamos múltiples estrategias, ponemos en marcha protocolos vigentes, para revincular a nuestros niños y niñas a las instituciones. Muchas de estas acciones ayudan a mitigar el síntoma, y otras caen en saco vacío por ser apenas curitas en la gran herida que la injusticia social ha dejado en sus historias de vida. Estos planes y proyectos banalizan nuestras acciones, lo adjudican a las prácticas pedagógicas, invierten en recursos innecesarios, y culpabilizan a las y los docentes de las razones de la desvinculación, mientras el mismo gobierno desmantela los recursos territoriales que nos acompañaban.

Esta ATD sostiene que sin el trabajo que se viene desarrollando por docentes y las instituciones los porcentajes de inasistencias y casos de ausentismo se multiplicarían.

Revisión del Acta 90

Es imperiosa la necesidad de que las reivindicaciones realizadas históricamente por la ATD sobre el acta 90 sean efectivamente tenidas en cuenta, ya que en la actualidad las escuelas de Tiempo Completo continúan con grupos superpoblados, sin recursos materiales para llevar adelante los diferentes talleres, sin equipos multidisciplinarios suficientes para acompañar a los docentes en el abordaje de las distintas problemáticas que se dan en la escuela.

Evidenciamos escuelas de Tiempo Completo que no cuentan con cargos de profesores de Educación Física y Educación Artística, ni con maestros de apoyo trabajando en territorio.

Observamos que la falta de recursos, acompañamientos y atención a la inclusión se hace más evidente aún en las escuelas de TC, por la extensión horaria que deben sostener niñas y niños.

En cuanto a lo edilicio se evidencian grandes carencias en escuelas con edificios que no son funcionales para la cantidad de niños reales.

Analizando el Acta 90 observamos que el fundamento planteado de “contribuir a la equidad social, privilegiando en primer lugar con una formación enriquecida y más completa a aquellos niños que por sus condiciones de vida se encuentran en una situación más desfavorable” (ANEP-CODICEN, 1998, p3) se ha desvirtuado. Ante esto, esta comisión se pregunta ¿estos niños pueden acceder a una formación enriquecida y más completa si las escuelas de tiempo completo se enfrentan a las condiciones antes mencionadas?

Los y las profesionales de la educación nos enfrentamos día a día a múltiples situaciones que distan de lo pedagógico-didáctico, desdibujando el rol docente.

Ante esto, consideramos que se deben priorizar los procesos de aprendizajes de alumnos y alumnas, para garantizar que las escuelas públicas, no devengan, específicamente en este formato, en meras guarderías.

Respecto a lo organizativo: “Como norma general las escuelas de T.C atenderán diariamente a los niños desde los 4 años de edad entre las 8:30 y las 16 horas...” (ANEP-CODICEN, 1998, p.3) este elemento, vemos que no se cumple en todas las escuelas ya que en algunas hay grupos de nivel 3 años. Consideramos que estos grupos deberían ser absorbidos por los jardines de tiempo completo que ya tienen los recursos humanos y materiales para atender eficientemente a esta franja etaria. Por otra parte consideramos que el acta 90 en cuanto a educación inicial se debe ampliar, dando amparo en la circular 79 de 1 de agosto del 2013.

En relación al punto 7.1 donde se detalla el modo de organizar la hora de juego el Acta manifiesta:

La hora de juegos. Al menos tres veces por semana se destinará un período de 45' a la realización de distintos tipos de juegos organizados: juegos simbólicos, de construcciones, de mesa, cooperativos, etc.-. El juego es un proceso rico y complejo que proporciona a los niños oportunidades para conocer el mundo que les rodea, para aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónomas, para el desarrollo del lenguaje, para el aprendizaje de reglas y normas de trabajo en grupo, para el desarrollo de distintas habilidades psicomotrices y cognitivas, incluyendo la memoria y el razonamiento. La Hora de Juegos será un espacio intencionalmente organizado por el equipo docente de acuerdo a las características y necesidades de cada tramo de edades. Podrá desarrollarse en cada grupo clase por separado o trabajando en forma conjunta más de un grupo clase. El tiempo inmediatamente posterior al almuerzo puede ser el momento más propicio para esta actividad. (ANEP-CODICEN, 1998, p.6)

Estamos de acuerdo con la fundamentación que sustenta la hora de juego, reivindicando este espacio. Sin embargo, se debe dar la posibilidad a los centros educativos y a los docentes de organizar de forma autónoma de acuerdo a sus necesidades y posibilidades (tiempo, espacio y forma). Creemos conveniente, a su vez, la necesidad de contar con recursos, materiales y humanos, así como formación en actividades lúdicas recreativas.

En lo que refiere a los talleres:

En el horario de la tarde se establecerá un módulo diario de 120' de duración que se destinará al trabajo en Talleres de Proyectos. El objetivo principal de los mismos es que los niños participen de una experiencia de trabajo en proyectos, desde su concepción y formulación, hasta su evaluación. Cada tipo de actividad implicará un período de concepción y planificación, un período de implementación y un período de evaluación y cierre de la actividad. Uno de los elementos formativos principales será que cada Taller culminará con una producción que el niño podrá sentir como fruto de su trabajo y exponer al resto de la escuela y a las familias. Se buscará de este modo desarrollar un conjunto de competencias relacionadas con la disciplina de trabajo, la motivación de logro y emprendimiento, el trabajo en equipo y la creatividad.

Por otra parte, el espacio de los Talleres será una instancia privilegiada para a) el aprovechamiento de saberes de los padres y la comunidad; b) la realización de actividades de extensión cultural a la comunidad,

incluyendo la realización de muestras abiertas a las familias con las producciones de los Talleres c) la actualización de conocimientos y competencias específicas del Programa Escolar -como la escritura, el cálculo, la resolución de problemas, etc.- en un contexto diferente; d) la realización de visitas que amplíen el horizonte cultural de los niños, a lugares tales como una exposición plástica, cine o teatro, museos, empresas, centros de investigación, organismos estatales.” (ANEP-CODICEN, 1998, p.6-7)

Ante esto, proponemos sustituir la denominación ya que como establece la ATD extraordinaria de setiembre de 2023 pág. 86 “Los talleres son una metodología de trabajo, y como tal no pueden ser prescriptivos. No corresponde que se imponga como obligatoria una determinada metodología, porque se atenta contra la capacidad del docente como profesional de la educación”

Sugerimos que el mismo sea en el horario vespertino, entendiéndolo como un espacio de real autonomía donde los colectivos docentes decidan los tiempos, los espacios y las metodologías de acuerdo a sus necesidades e intereses y diversidades existentes.

En cuanto a Educación Física y Deportes:

Educación Física y Deportes. Cada grupo tendrá como mínimo una hora y media semanal de Educación Física y Deportes. A los efectos de evitar la interferencia que el tiempo de la Educación Física genera en la actividad escolar inmediatamente posterior - por la agitación y cansancio que supone-, con los alumnos mayores la misma se desarrollará un día a la semana durante el segundo módulo de la mañana, es decir inmediatamente antes del período almuerzo. Con los niños de Educación Inicial, 1° y 2° años la Educación Física se realizará en dos períodos de 45' por semana. El Profesor de Educación Física colaborará además con la organización de actividades recreativas al aire libre durante los recreos y participará en la reunión semanal del equipo docente cuando sea necesario.” (ANEP-CODICEN, 1998, p. 7)

Se solicita que se revea la carga horaria de los profesores de Educación Física sugiriendo que la misma esté acorde a la cantidad de niños de cada escuela, así como la conceptualización de ésta como una interferencia a las actividades, ya que por el contrario es parte de la educación integral de los niños y niñas.

Al hablar de Evaluación y espacio de convivencia grupal, dicho documento establece:

Una instancia semanal de Evaluación de la Convivencia Grupal. Cada grupo de clase contará con una instancia regular de al menos 45' semanales, específicamente destinada al tratamiento de conflictos y problemas propios de la convivencia cotidiana.

Esta será una instancia propicia para el aprendizaje de normas de convivencia, para la verbalización de los afectos y conflictos, para el desarrollo de valores de solidaridad, tolerancia y respeto por el otro. Asimismo, será un tiempo en el que los niños podrán tomar iniciativa para la organización de actividades de mejora de la escuela y el aula. Será un espacio de participación que podrá tener un ámbito mayor a nivel de la escuela a través de un Consejo de Delegados de los grupos que se reúna periódicamente con el equipo docente para llevar adelante diverso tipo de iniciativas y proyectos. “ (ANEP-CODICEN, 1998, p. 7)

Estamos de acuerdo con que se mantengan estos espacios de construcción de ciudadanía y los creemos necesarios para fomentar el diálogo, la reflexión, la empatía, el respeto y la tolerancia.

En cuanto a la Evaluación formativa de los aprendizajes:

Una instancia regular de Evaluación Formativa de Aprendizajes. Semanal o quincenalmente se destinará al menos la mitad de uno de los módulos de la mañana para la realización de actividades de evaluación formativa y autoevaluación de los conocimientos y competencias sobre los que se está trabajando, de modo que el maestro pueda identificar tempranamente insuficiencias y rezagos en el aprendizaje de los niños.

Esta evaluación tendrá carácter formativo y tendrá como propósito realizar un seguimiento permanente de los procesos de aprendizaje de los niños.“ (ANEP-CODICEN, 1998, p. 7)

Estamos en desacuerdo que cada dos semanas se deba hacer un alto en el proceso de enseñanza para efectuar actos de evaluación con pruebas específicas, sino que entendemos que todo proceso educativo tiene intrínseco la evaluación para retroalimentar dichos procesos. Abogamos por una evaluación formativa, sumativa y de proceso.

En lo que respecta al Apoyo personalizado y profundización de los aprendizajes:

Una instancia regular de Apoyo personalizado y profundización de aprendizajes. Cada escuela instrumentará del modo que considere más adecuado un espacio de trabajo semanal destinado a la atención personalizada de los niños que presenten rezagos o insuficiencias en la adquisición de los aprendizajes fundamentales sobre los que se esté trabajando. De este modo se buscará evitar la acumulación de insuficiencias en el aprendizaje de algunos niños, buscando caminos alternativos a través del apoyo personalizado.” (ANEP-CODICEN, 1998, p. 8)

Consideramos que esta propuesta es inviable dada la escasez de recursos humanos y superpoblación de las clases. No se condice con nuestra visión de atención a la diversidad que se expresa en el punto siguiente sobre Educación Plural.

En relación al punto 8 del Acta 90 en el que se detalla:

Como norma general durante las mañanas cada maestro trabajará con su grupo de alumnos en dos módulos horarios de 90' separados por un recreo de 15'. La actividad durante las mañanas estará focalizada en los objetivos, contenidos y lineamientos técnicos que el Programa Escolar vigente establece para todas las escuelas comunes del país.

(ANEP-CODICEN, 1998, p. 8)

Consideramos que lo planteado en este punto es inviable debido a las realidades de cada centro, profesores especiales que concurren en la mañana, espacios insuficientes que llevan a dividir las clases por tandas para poder viabilizar el almuerzo del gran número del alumnado, por lo que se cree conveniente que los módulos sean gestionados por los colectivos docentes de cada centro de acuerdo a su realidad.

Consideramos a su vez que se debe poner en práctica lo especificado en el punto número 10 que plantea que “La Administración Nacional de Educación Pública ofrecerá a las Escuelas apoyos para la realización de Talleres” (ANEP-CODICEN, 1998, p. 8) . En este sentido entendemos que estos apoyos económicos, humanos y materiales deben ser efectivamente volcados para la concreción de las propuestas y metodologías que cada centro educativo estime pertinente.

En relación al punto 11 el cual alude a que:

Se establecerá un sistema de becas de trabajo por el cual Asistentes Sociales, Sociólogos, Psicólogos y otros profesionales del área social que sean recién recibidos o que estén cursando la etapa final de su carrera

realicen pasantías anuales en las Escuelas de Tiempo Completo, bajo la orientación y supervisión de un equipo especializado en trabajo social. Los becarios realizarán tareas de apoyo a la labor de extensión sociocultural de la escuela, realizarán visitas a los hogares de los niños, facilitarán la coordinación con otras instituciones de la comunidad y colaborarán con el equipo docente en el encare de las temáticas relacionadas con el vínculo con las familias. Paralelamente, la ANEP contratará uno o más equipos al apoyo de las escuelas en el tratamiento de problemas sociales y familiares graves que no pueden ser abordados sin la intervención de profesionales” (ANEP-CODICEN, 1998, p. 9)

Exigimos el cumplimiento de este punto, dada la realidad social y el desborde del PED. Referente al punto 12, 13 y 14 no corresponde análisis debido a que están sin efecto por normativas más actuales.

Esta comisión ratifica lo planteado en la ATD Nacional de diciembre de 2022, en la que se planteaba la actualización del Acta 90 que es la rectora de las escuelas de Tiempo Completo. Esta revisión se debe dar con participación de las ATD como órgano asesor. Es imperiosa la necesidad de que las reivindicaciones realizadas sean efectivamente tenidas en cuenta .

Educación Plural

Querer que el niño se haga al modo escolar o al modo liceal, tomando la expresión “modo” en su más amplia generalidad, es poner la carreta antes que los bueyes. Los niños no se hicieron para la escuela o el liceo, liceos y escuelas se hicieron para los niños. (Julio Castro 1949, p. 13) .

Es desde hace pocos años que, con el Protocolo de Inclusión Educativa (Decreto No 76/015 de 26/02/2015), se imprime institucionalmente el compromiso de diversificar el “todos” al que la educación debe llegar. Desde ese momento, la ATD se ha expresado reiteradamente en la necesidad de garantizar los recursos humanos y materiales que permitan concretar el Derecho a la Educación de todos y todas.

El término inclusión educativa se ha vinculado históricamente a la discapacidad o la vulnerabilidad social, entendidas éstas de variadas formas, con diferentes criterios. No obstante, consideramos necesario reconocer que la pluralidad presente en las aulas se encuentra transversalizada por diversos factores como son el género, la etnia, la condición de ser migrantes, la posición socioeconómica, la neurodiversidad, entre tantas otras. Estos factores resultan

enriquecedores de la experiencia colectiva y, por tanto, de la posible construcción de aprendizajes de toda índole.

Para ello, es necesaria la interpelación de todos y todas, de cara a la superación de naturalizaciones impuestas, resistiéndonos a la inercia y transformando lógicas de opresión, en un giro decolonial.

Por lo tanto consideramos necesario, como ejercicio de la ATD, implementar transversalmente esta mirada desde la pluralidad en el análisis técnico pedagógico.

La normativa que enmarca la atención de la diversidad en nuestro sistema educativo está aún lejos de eso y se refiere principalmente a la inclusión a la que hacíamos mención.

Tanto en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ratificada en nuestro país por ley 18.418 de 2008), como en la Ley de protección integral de las personas con discapacidad (Ley 18.651 de Marzo 2010) y en la Ley de educación (Ley Nro 18.437 de 2008), se mandata a generar las condiciones necesarias para que el aprender sea un hecho para todas y todos. No obstante, esta administración no sólo no ha generado los insumos materiales y humanos para favorecerlo, sino que la implementación de la transformación educativa aumenta las barreras para el aprendizaje y la participación.

La administración actual, tanto desde el MEC como desde la ANEP, ha elaborado documentos que avalan discursivamente lo propugnado en la normativa explicitada:

- Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad 2022 Decreto N.º 350/022 2022
- Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025 (Ministerio de Educación y Cultura, 2020)
- Plan de desarrollo educativo de la Anep 2020- 2024
- Marco Curricular Nacional (Anep, 2022)
- Plan de estudios de Educación Básica Integrada (Anep, 2022)

Una vez realizada la lectura de estos documentos, no podemos dejar de notar tensiones e incluso, contradicciones entre lo planteado por unos y otros organismos, en el sentido de que, cuanto más avanzamos en el nivel de concreción, las intenciones no se efectivizan en acciones para su cumplimiento. No sólo esto sino que, luego de enmarcar los valores de una educación inclusiva, acota que las instituciones deberán implementar las estrategias necesarias (Protocolo de actuación para garantizar la educación inclusiva, MEC- 2023), des responsabilizando al Estado.

Los y las docentes abrazamos la implementación de estrategias que garanticen la accesibilidad y el reconocimiento de la diversidad, con el enriquecimiento que ella supone a nivel pedagógico, y de hecho desplegamos cotidianamente las herramientas y estrategias con las que contamos para diversificar nuestras prácticas. No obstante, es imprescindible exigir a las autoridades condiciones materiales que hagan posible garantizar esa educación con y para todos y todas.

Desde la ANEP, reiteradamente se refuerza la idea de la centralidad en el estudiante, mientras la ratio continúa siendo desmedida, y se embanderan hipócritamente con la atención a la diversidad. ¿Cómo se contempla la diversidad en un enfoque competencial que resulta netamente capacitista? ¿No resulta normalista plantear perfiles de egreso, suponiendo que el tiempo de los aprendizajes es igual para todo y toda aprendiente?

Queremos a los y las estudiantes habitando las instituciones, disfrutando y aprendiendo.

Necesitamos que la administración se haga cargo de asumir la responsabilidad que le corresponde, que es la de generar las condiciones óptimas para cumplir sus propios lineamientos. Devolver sistemáticamente la responsabilidad a los y las docentes actúa obturando los vínculos entre instituciones y familias, en vez de favorecer la necesaria corresponsabilidad en el pleno cumplimiento del Derecho a la Educación.

Es nuestro deber como docentes defender la dignidad de niños y niñas.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN .1998. ACTA N°90 24/12/1998

Ley N° 18.437 de diciembre del 2008. Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. 20/11/2008.

Ley N° 18.437. 2009. Ley general de educación. 12/12/2008.

Ley N° 18.651. 2010. De protección integral de personas con discapacidad. 19/2/2010.

ANEP- CODICEN- DGEIP. 2023. asiste. Plan de acción para mejorar la asistencia en Educación Inicial y Primaria.

ANEP- CODICEN- DGEIP. 2023. avanza. Estrategias de acompañamiento para estudiantes de Educación Básica Integrada.

ANEP- CODICEN- DGEIP. 2023. Plan Aprende +. Acciones para la Mejora de los Aprendizajes 2023- 2024.

ANEP- CEIP. 2014. Protocolo de inclusión educativa. Circular No. 58. En:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

ANEP- CEIBAL. 2023. Proyecto Marco. Favoreciendo la asistencia escolar en Primaria.

ANEP. (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020- 2024. Montevideo. En: <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-anep>

CASTRO, Julio (1949): Coordinación entre Primaria y Secundaria. Montevideo: Imprenta Nacional. En: http://www.autoresdeluruguay.uy/biblioteca/julio_castro/lib/exe/fetch.php?media=coordinaciónentreprimariaysecundaria.pdf

Castroviejo, A. P., (2004). Reseña de "El predecible fracaso de la reforma educativa" de B. Sarason. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. MEC. 2020. Plan de Política Educativa Educativa Nacional 2020- 2025.

MEC, Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025. Gráfica Mosca. Montevideo. S/F.

MEC, Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad 2022 Decreto N.º 350/022 2022. En: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/protocoloinclusiva>.

Perrenoud, Ph. (1999) "Construir competencias desde la escuela". Santiago de Chile : Dolmen Ediciones.

Pozner, P. (2007) El papel de la supervisión en la mejora de la calidad de la educación. México.

Presidencia de la República. Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos. Decreto No 76/015 de 26/02/2015. En: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/72-2017>

ANEP - DGEIP Marco Curricular Nacional - 2022

ANEP - DGEIP Plan Básica Integrada (EBI) - 2022

Sarthou (2002) Enfrentar la Reforma Educativa ¿Por qué y cómo?, Disponible en: <https://lasenda.uy/enfrentar-la-reforma-educativa-por-que-y-como/>

Sarthou, D y Puyol, R. (2013): "Reconsiderando la educación en el Uruguay" (2013)

Integrantes de la comisión 5

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Marcia Lezcano Fabi	Maldonado	Blanca Graña	Rocha
Horacio Peré	Colonia	Lara Talmón Gonnet	Montevideo
Esther Lemos	Canelones	Carina Brañas	Rocha
Juan Pablo García	Canelones	Adriana Moura	Cerro Largo
Rosana Bazzini	Paysandú	Patricia Perazza Viera	Soriano
Mariana Valli	Maldonado	Adriana Larregui	Cerro Largo
Laura Barrios	Maldonado	Virginia Farias	Cerro Largo
Elena Puyol	Montevideo	Daiana Vázquez	Montevideo
Natalia Galeano	Montevideo	Sandra Díaz	Rivera
Cristina Alanis	San José	María José Ferreira	Soriano
Nathalia Torrens	San José	Lucia Ituarte Perciballi	Montevideo
Ana Acuña	Maldonado	Sonia Barton	Montevideo
Nibia de Armas	Maldonado	Diego Lemes	Florida
Denice Vignoli	Maldonado	Andreina Ferrari	Florida
Rosana Bazzini	Paysandú		

Comisión N° 6

Normativa

- 1- Reglamento interno de ATD
- 2- Reglamentación de Comedores
- 3- Violencia Intrafamiliar
- 4- Licencias Médicas: decreto reglamentario del Poder Ejecutivo del 20/7/2023
- 5- Libro de Caja Digital (implementación)
- 6- Reglamentación de elección de cargos para 7°, 8° y 9°
- 7- Borrador del nuevo estatuto docente
- 8- Referencias bibliográficas
- 9- Integrantes de la comisión

Reglamento Interno de ATD

Punto 1: Desempates en la elección de miembros de la Mesa Permanente, entre los primeros lugares si se diera y entre los 7 suplentes.

Esta comisión propone que la Mesa Permanente quede integrada por 10 miembros, 5 titulares y 5 suplentes. Quedando redactado el Artículo 10.3, de la siguiente manera:

Se proclamará a los 5 delegados que hayan obtenido mayor cantidad de votos como miembros titulares electos para integrar la Mesa Permanente, quedando el resto de los votados, hasta 5, como suplentes ordenados por cantidad de votos obtenidos. Los dos primeros suplentes serán convocados en cada instancia en que se reúna la Mesa Permanente.

Por otra parte, se propone modificar el literal l) “De la misma forma se procederá si hay empate en el quinto titular y/o segundo suplente”. Quedando redactado de la siguiente manera: “De la misma forma se procederá si hay empate en los lugares 5 al 10.” En cualquiera de los lugares que se haya dado el empate, se procederá a desempate mediante nueva elección, solo entre quienes tengan igual cantidad de votos, optando en esa oportunidad por un solo candidato o candidata.

Inmediatamente después de la comunicación de los resultados del primer escrutinio.

Punto 2: Participación en las ATD por escuelas de maestras y maestros que no tienen cargo al momento de la ATD

Esta comisión entiende que no hay que modificar el texto, ya que las ATD por escuela son un órgano de participación de docentes en ejercicio del cargo. Por lo tanto no corresponde la participación, si no cuenta con esta condición.

Punto 3: Aprobación de mociones durante la plenaria (abstenciones, afirmativas y negativas)

La abstención indica una tendencia o decisión tomada frente a un tema, también puede dar cuenta de una necesidad de ampliación y/o reformulación de la moción.

Por lo tanto:

En caso que el número de abstenciones no supere la suma de los votos afirmativos y negativos, la moción queda aprobada o no, según cantidad de votos mayoritarios, afirmativos o negativos.

En caso de que excepcionalmente las abstenciones superen la suma de votos afirmativos y negativos, solicitar se habilite un espacio de debate, consulta y reformulación para poder votar solo una vez más. Si persiste que las abstenciones superen la suma de votos afirmativos y negativos se considerará la mayoría simple.

Punto 4: Participación de las asambleas nacionales ordinarias.

-¿Qué sucede cuando no se puede asistir todos los días a la Asamblea Nacional?

- ¿Qué sucede si solo se participa en comisiones?
- ¿Qué sucede si solo se llega a la plenaria?
- Para dar respuesta a estas interrogantes esta comisión propone agregar en el punto 6 Integración en el capítulo I “Funcionamiento Asamblea Nacional”

“**En casos excepcionales y/o de fuerza mayor**, las y los delegados que no puedan asistir a todas las jornadas de ATD Nacional, deberán hacerlo a la mitad más uno de los días trabajados, priorizando que los días de asistencia sean mayoritariamente correspondiente al trabajo en comisiones.”

Punto 5: Envío de las actas de las ATD por escuelas: gran cantidad de actas no llegan a las inspecciones. Envío de las actas de Montevideo.

Recordar a los colectivos docentes lo establecido en la reglamentación en relación a la obligatoriedad de labrar acta y presentarla donde corresponda en un plazo de diez días. Las inspecciones deberán llevar una lista de chequeo de las escuelas que entregan como lo establece la Circular 66 del 30/6/2016. En el caso de Montevideo, la Mesa Permanente será quien comunique en cada inspección las escuelas en omisión.

Violencia Intrafamiliar

Reglamentación del literal C del artículo 5 de la circular 42 del año 2022 de aspiraciones

La Comisión entiende en primer lugar que esta causal debería ser incorporada en forma expresa dentro del artículo 50 al igual que las otras que se contemplan en la circular 42.

Generar normativa institucional que brinde protección a los y las Docentes frente a las situaciones de violencia intrafamiliar: traslados, licencias, asistencia médica, creación de una causal específica en GURI para este tipo de situaciones u otras herramientas que puedan surgir; teniendo en cuenta para la intervención los protocolos ya existentes en MIDES INMUJERES, MSP, Fiscalía, Ministerio del Interior y ASSE).

Solicitar a la DGEIP la instalación de un ámbito de trabajo para la elaboración de dicha normativa, donde participen delegados/as de la Asamblea Técnico Docente.

Reglamentación de Comedores

Se debe garantizar la alimentación de las y los trabajadores de las escuelas que por requerimientos de salud necesiten alimentación especial. Si bien se les permite llevar su vianda no así consumirla en el espacio de comedor con los niños, esto complejiza el acompañamiento de

los alumnos en el horario de comedor. Esta situación se agrava en las escuelas con extensión de tiempo pedagógico.

En relación a la partida para canastas de escuelas APRENDER, esta ATD solicita se elimine la compra, distribución y rendición de canastas, en tanto estigmatiza estudiantes y familias, genera conflictos entre la comunidad y la escuela, incrementa el trabajo y las responsabilidades de directores que lejos están de lo didáctico pedagógico. La atención a sectores más vulnerables debe darse por parte de otros organismos estatales.

Licencias Médicas: decreto reglamentario del Poder Ejecutivo del 20/7/2023

El Decreto no entró en vigencia aún para los funcionarios de la ANEP y no contempla especificidades de los trabajadores docentes y no docentes de la DGEIP. Sin embargo, habilita al organismo a aplicar esta normativa.

Si se pretende equiparar derechos de los trabajadores, se debería llevar a los trabajadores privados a nuestro sistema de certificación, en el entendido de avanzar en materia de derechos y no de penalizar o recortar por las excepciones.

Libro de Caja Digital (implementación)

Se acuerda con la necesidad de pasar de forma paulatina al manejo de Libro de Caja Digital, garantizando la capacitación a la totalidad de los M/Directores y que la plataforma amplíe la capacidad para subir archivos (boletas).

Es importante acordar los rubrados, ya que al día de la fecha no existe coincidencia entre los que se manejan en la escrituración manual, la memoria anual a presentar al cierre del año al MIZ y el formato digital.

Debe tenerse en cuenta que al momento de ser supervisado por los y las MIZ, éstos tengan acceso solo en modo lector.

La ATD reclama se tomen las medidas pertinentes que garanticen el cumplimiento en tiempo y forma con las revisiones según la normativa vigente, para no dilatar en el tiempo la implementación del formato digital.

Reglamentación de elección de cargos para 7°,8° y 9°

Se da lectura a la reglamentación vigente Circular N° 90 del 5/10/17 (Modificación de la Circular N° 14 del 1/2/12). Esta ATD reivindica la defensa de lo estipulado en el artículo 14.1 del

Estatuto que explicita que “los docentes efectivos precederán a los no efectivos a todos los efectos”.

Se solicita se aplique con rigurosidad la reglamentación vigente.

Borrador del nuevo estatuto docente

Esta comisión trabajó en la lectura comparativa del estatuto vigente con un borrador en el que aparecen: modificaciones realizadas por juristas en color rojo, en verde por los consejeros políticos y en negro el texto que permanece sin cambios.

Del análisis se desprenden algunas apreciaciones generales:

- Gran parte de los artículos y literales solo se modifican en la actualización de la nominación de direcciones y subsistemas.
- En otros, los cambios son específicos para otros subsistemas.
- Hay algunos aspectos que se reiteran.
- Se crea una nueva figura: Supervisor. ¿Cuál será el perfil?
- Además se repite en varios artículos: “cargos o funciones que se dispongan” lo que genera incertidumbre.

CAPÍTULO I - Del funcionario docente

Art. 1 -

Literal A - ¿La docencia de extranjeros en CFE y otros quedaría avalada por el artículo 76?

Literal C - Suprimir la expresión “antecedentes morales” en tanto los antecedentes morales es un concepto subjetivo.

Art. 2 -

Históricamente el magisterio reivindica la creación de cargos, no de funciones, por lo cual la “función” mencionada en el artículo 2 no debe ser considerada para DGEIP.

Entendemos que está presente en el Estatuto considerando que aplica para otros subsistemas, por lo que debería explicitarse.

CAPÍTULO II - De los derechos y deberes específicos del funcionario docente

Art. 3 -

Literal A - Nombrar reglamentaciones como la Constitución o la Ley General de Educación le resta rigor como normativa al Estatuto en tanto se refiere a las normas supremas que rigen a todo ciudadano.

Lo expresado “formulando sus objetivos y propuestas en función de los educandos de cualquier edad” hace pensar en una orientación dada hacia la forma de planificar, no siendo por la vía del estatuto que deba establecerse como normativa. En tanto este aspecto está sujeto a orientaciones didáctico pedagógicas, cambiantes, atravesadas por distintos momentos históricos, políticos, educativos, cambios de planes y programas.

Lo planteado en relación al “aspecto personal” y “expresión con corrección y decoro” es inapropiado, impone un control, además de no respetar la identidad de género, entre otros aspectos.

Literal F - No corresponde plantear este aspecto en el Estatuto, consideramos que habilita la “lectura” en relación a la limitación de actividades sindicales consagradas como derecho en la institución.

Literal G - Se reitera lo expresado en relación a la “función”.

Literal I - La redacción no deja claro el alcance de lo expresado en este literal ni la intencionalidad del mismo.

Art. 4 -

Literal E - Se debería mantener como primer término el concepto “calificar”. ¿Por qué no se menciona la figura inspectiva? ¿A quién refiere con la jerarquía inmediata?

Consideramos un exceso tomar la omisión de la evaluación como falta grave. En estos casos se debería transitar los debidos procedimientos administrativos para garantizar el derecho a ser evaluado.

Literal H - ¿Traslado o reubicación conforme a las normas estatutarias?

CAPÍTULO III- De las Categorías de los Docentes

Art. 7 -

Al explicitar docentes “efectivos” no reconocen a los docentes interinos. ¿No se les va a reconocer la antigüedad en el grado?

Surgen además las siguientes interrogantes: ¿quienes concursan para el 8° grado se constituyen en un nuevo rol para el acompañamiento pedagógico? Si estos docentes se incorporan a los colectivos: ¿Qué rol pasan a ocupar los directores de los centros educativos? La creación de un 8° grado pone en riesgo conquistas salariales históricas: compensaciones a los 25, 28 y 32 años.

Art. 9 -

Se entiende que esta modificación atenta contra los derechos de los docentes ya que los cargos interinos deben, luego de un año, pasar por traslados y elección de cargos.

En esta modificación se visualiza una radicación encubierta.

CAPÍTULO V- De los Concursos

Se valora como positivo la incorporación de dos puntos en el artículo 25:

Art. 25.2 -Se deberán establecer criterios de apreciación y evaluación de forma explícita y fundada.

Art. 25.3 - Los concursantes tendrán derecho a que los tribunales actuantes realicen las devoluciones de las correcciones.

CAPÍTULO VI- Del ingreso a la docencia

Art. 28

Art. 28.2 - Se visualiza una aceleración en el ascenso de la carrera docente ya que se estipula en este artículo tercer grado para acceder a los cargos de Dirección y Subdirección.

Esta ATD considera que, respetando el derecho al perfeccionamiento docente, los cursos (entre ellos dirección, inspección) deben ser con cupos abiertos, que brinden oportunidades a todos quienes deseen acceder. También reivindicar que para los concursos deben ser exigidos los cursos de capacitación para el rol al que se desea acceder. Por tal motivo nos oponemos al agregado del literal F del Art. 26.

CAPÍTULO VII - Del año docente, de las calificaciones y el sistema de ascensos escalafonarios

Art. 38.

Esta ATD rechaza las formas de ascenso escalafonario que se expresan en el artículo 38.1 (literal b y c) y 38.2 en su totalidad. Se entiende necesario eliminar todas las modificaciones introducidas referidas a partir del artículo 38 y modificación del 39, en tanto el cambio de grado debe mantenerse exclusivamente por los requisitos que se establecen en el artículo 39 de la versión vigente del estatuto.

A su vez varía sustancialmente el ordenamiento atendiendo al artículo 13, lesionando derechos.

Una vez más se rechaza y exige la eliminación del concurso para el pasaje de grado.

Ratificando lo que se expresó en la ATD 2012 se plantea el malestar ante la situación de conveniencia o no de este concurso: "Esta ATD está en desacuerdo con el concurso de pasaje de grado ya que considera que debe tenerse en cuenta la trayectoria, la práctica y los cursos realizados. El pasaje de grado muchas veces está relacionado a las necesidades de incremento

salarial que tiene el docente. Se plantea que éste acelera la salida del maestro del aula generando falta de maestros para cubrir suplencias. No se está de acuerdo con lo que se transmite desde el CEIP “que es un camino hacia la profesionalización”. Por otra parte, consideramos que el concurso para maestros referentes por área como lo había propuesto esta ATD debe estar desvinculado del de pasaje de grado. (Resolución ATD 2014, pág 38/39”).

Reivindicamos el curso y concurso como forma de acceder a cargos de mayor jerarquía cuyas bases deben necesariamente estar contextualizadas y no preestablecidas, por lo tanto no deben estar establecidas en el estatuto.

Art. 42 -

Preocupa la sustitución de “juicio” anual de Inspectores y Directores por “puntaje” de Supervisores, Inspectores y Directores.

Art. 44 y 46 - Visualizamos un sistema excesivamente sancionatorio, que plasma el concepto de “faltas graves” ante aspectos que ya están reglamentados y supervisados por las jerarquías correspondientes.

CAPÍTULO VIII - De los traslados

Art. 56 -

Se visualiza una severa lesión de los derechos de los docentes al considerar el artículo 13 (que ordena a los docentes por grados) según los criterios que se estipulan en el artículo 38 en su nueva redacción para el ascenso escalafonario.

Art. 56.1 - Se observa una redacción confusa.

CAPÍTULO IX - De la permanencia en actividad, prórrogas, ceses y reintegros

Art. 61 -

Literal E - Esta comisión rechaza lo establecido en este literal.

CAPÍTULO XII - De las licencias y ausencias

Art. 70.1 - Licencia por enfermedad. Lesiona el derecho al pago desde el primer día a los suplentes por todo el año. Preocupa el desconocimiento de las licencias para los maestros suplentes.

Art. 70.3- Maternidad. Se consideran oportunas las incorporaciones planteadas.

Art. 70.13. 1- Se valora positivamente la incorporación de los numerales 70.13.1 y 70.13.2.

Art. 71 - Los casos fortuitos o de fuerza mayor son de tal amplitud que es complejo poder acreditar todas las causales; por este motivo no corresponde solicitar “acreditación”.

Esta comisión considera indispensable solicitar al CODICEN de la ANEP que se habilite un espacio de análisis del nuevo estatuto entre los integrantes de ATD de todos los subsistemas.

Referencias bibliográficas

Poder Ejecutivo. Consejo de Ministros Decreto 224/023

ANEP - CODICEN Estatuto Docente Borrador preliminar (2023)

ANEP - CODICEN Estatuto del funcionario docente, Acta N° 45 (2008)

ANEP - CODICEN Circular 384 (2010)

ANEP - DGEIP Circular 42 (2023)

ANEP - CEIP Circular 90 (2017)

Integrantes de la comisión 6

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Claudia Correa	Montevideo	María Renee Martínez	Salto
Silvana Zelayes	Montevideo	Virginia Rivero	Cerro Largo
Soledad Moraes	Montevideo	Fernanda Ruival	Montevideo
Fabiana Adrien	Florida	Zuzi Andrade	Salto
Carla Castaño	Durazno	Carmen Peñalva	Durazno
Malcom Volpi	Canelones	Alejandra Ostria	Montevideo
Rossana Lucián	Canelones	Adriana Etchart	Paysandú
Marianela Proto	San José	Silvia Hernández	Lavalleja
Ángela Ramos	Artigas	Carla Farías	Salto
Silvia Cáceres	Cerro Largo	Virginia Bentancor	Montevideo
José Luis Sena	Salto	Zaida Rodríguez	Colonia
Teresa Ferraz	Tacuarembó	Ana Finozzi	Salto
Melania Lavecchia	Salto	Valeria Doglio	Montevideo

Pedro Olivera	Rivera		
---------------	--------	--	--

Comisión 7

Presupuesto

- 1- A modo de introducción
- 2- Rendición de cuentas
- 3- Informe Cuesta Duarte
- 4- Presupuesto para la Educación Pública
- 5- Presupuesto y TCI
- 6- Referencias bibliográficas
- 7- Integrantes de la comisión

A modo de introducción

Es preciso comenzar reconociendo que la economía es política, porque entrelaza relaciones sociales y de poder que determinan las condiciones materiales de vida de los pueblos.

Así mismo, es importante remarcar que mantener las relaciones de producción dominantes conduce al retroceso de las condiciones de vida de las grandes mayorías.

El modo de producción capitalista atraviesa una crisis estructural y orgánica que afecta a todos los bloques económicos del planeta. Esta situación de la economía mundial no ha podido ser revertida con las medidas hasta hoy implementadas.

Desde hace más de una década se intenta trasladar los costos de la crisis a las y los trabajadores, a través de ajustes feroces y antipopulares.

En el Uruguay vivimos el drama de un país en el que aumenta la pobreza mientras crece su economía. El Producto Interno Bruto creció un 4,9%, en términos reales en 2022. El actual gobierno instaló la idea de que perdíamos todas y todos, sobre todo en pandemia (donde la economía mundial se desaceleró durante el 2020, la caída del PBI mundial fue en el entorno del 5%), pero desde el 2021 se está concretando un marcado crecimiento económico. Las exportaciones de los productos agrícolas y ganaderos (carne, arroz y soja principalmente) aumentaron los volúmenes y alcanzaron precios históricos. Además, hubo una importante reactivación de la actividad industrial.

A consecuencia de este crecimiento se han incrementado de forma sideral las cuentas bancarias de los grandes grupos de poder económico, tanto en nuestro país como en el extranjero. “En la plaza financiera local, entre febrero de 2020 y junio de 2022, los depósitos totales crecieron en U\$S 9.978 millones. El monto total de depósitos en febrero de 2020 era de U\$S 30.000 millones y hoy es de U\$S 40.000 millones, en términos aproximados. Un aumento de un tercio medido en dólares corrientes (...) El total de depósitos de residentes uruguayos en cuentas del exterior alcanza un total de U\$S 9.923 millones a marzo de 2022 (último dato disponible).

Los depósitos totales en el exterior crecieron U\$S 3.729 millones, comparando fines de 2019 con marzo de 2022. Un crecimiento de más del 60% en poco más de dos años”. (Bruno Giometti - El malla oro y las ollas).

La política económica del gobierno genera múltiples consecuencias, una de ellas es el aumento de la pobreza al tiempo que la economía experimenta un crecimiento anual superior al 4% desde el año 2021. Si comparamos 2023 con 2019, en cuatro años la pobreza aumentó de 8,8% a 10,4% (lo que supone un crecimiento de 18,5%), 45 mil pobres más que en 2019.

El porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza llegó al 7,2%. Y el 15% de los hogares sufren inseguridad alimentaria. Además, la indigencia alcanzó el 0,2% (Datos del INE)

Las infancias pagan las consecuencias del modelo de la desigualdad. Las políticas de gobierno golpean de forma brutal a las niñas, niños y jóvenes de nuestro país. Según un estudio del Ec. Daniel Olesker, representan casi la mitad de los pobres del Uruguay. La pobreza en niñas y niños menores a los 6 años ronda el 20% y entre los 6 y 12 años alcanza el 18%.

(Análisis de la pobreza 2022 - Daniel Olesker).

Es un escándalo que en un país exportador de alimentos haya malnutrición infantil.

Las consecuencias de la carencia de alimentos son explicadas por la neurociencia y es categórica respecto a que los daños que ocasiona en los primeros años de vida son irreversibles. Con este drama a la vista el gobierno ha ahorrado también en alimentación escolar.

Además, hay que agregar que desde que asumió el actual gobierno, los comercios, particularmente las grandes superficies, han practicado y practican la carestía, especulando con las necesidades populares.

A modo de ejemplo, los frigoríficos aumentaron varias veces el precio de la carne vacuna a los carniceros y estos a los consumidores, el kg de asado en marzo de 2020 costaba unos \$190 y al día de hoy cuesta unos \$400. Con el aceite de girasol la situación es impactante, pasó de \$73 en febrero de 2020 a \$189 en el presente, es decir un 150% de aumento.

Lo propio ocurre con los combustibles, el supergás pasó de \$46 por kilo en marzo de 2020 a \$76 al día de hoy, casi un 64% de incremento. Con respecto a la nafta el incremento desde marzo de 2020 a la fecha es de 41% y el gasoil llegó al 47%.

Por su parte, para quienes usan tarjetas de débito están pagando en sus compras un 2% más de IVA que antes. Varias investigaciones demostraron que el IVA es el impuesto que afecta más negativamente la distribución del ingreso, porque representa un porcentaje mayor de los bajos ingresos que de los altos. Esta medida reduce la capacidad de compra de los salarios porque un 2% del gasto no será en bienes y servicios sino en el pago del aumento del impuesto, provocando una marcada pérdida de salario real.

En lo que refiere al salario la caída del poder de compra no se ha detenido desde el año 2020. Inicialmente la pérdida se debió a la muy fuerte aceleración inflacionaria ocurrida al inicio de la pandemia (marzo a junio de 2020). Entre julio de 2020 y junio de 2021, con la imposición de la llamada ronda puente de Consejos de Salarios se concretó una pérdida de salario real de 4,2% para la mayoría de los trabajadores de la actividad privada, junto al ajuste salarial de recortes de enero de 2021 que tuvimos las y los trabajadores públicos. A partir de julio de 2021, los lineamientos del Poder Ejecutivo para la actividad privada significaron muy bajos porcentajes de ajuste salarial, insuficientes ya no para iniciar la recuperación, sino incluso para mantener el poder de compra del salario.

Si bien desde el tercer trimestre de 2022 el poder de compra del salario en términos medios tuvo una tendencia a la variación positiva, todavía se encuentra por debajo de su nivel de 2019, por lo cual se sigue acumulando la pérdida. En enero de 2023 casi el 60% de los trabajadores privados seguía con pérdida del salario real.

Hoy la economía uruguaya es capaz de generar mayor riqueza que en 2019, pero la masa salarial real no solamente no ha crecido en igual proporción, sino que se ha reducido en términos absolutos, provocando un empeoramiento sustantivo en la distribución funcional del ingreso, es decir la distribución entre

trabajo y capital. De esta manera, al tiempo que el poder de compra de los salarios se deteriora, sectores del gran capital obtienen y acumulan enormes riquezas.” (Informe trimestral del ICUDU).

Entonces, las y los trabajadores venimos sufriendo la aplicación feroz del ajuste neoliberal, que se ha implementado de múltiples maneras, pérdida del poder de compra de nuestros salarios, aumento de los precios de los productos de primera necesidad, ajustes de las tarifas por encima de la inflación, modificaciones a favor del sector empresarial en la ley de negociación colectiva y la reforma jubilatoria impuesta, que implica trabajar más años para cobrar menos.

Todos estos elementos ponen en evidencia que las medidas del gobierno dejan a los sectores populares desprotegidos y blindan los intereses de los grandes grupos de poder económico. Por lo cual ¡la teoría del derrame es mentira!

Rendición de cuentas

El pasado 30 de junio ingresó al parlamento el proyecto de Rendición de Cuentas 2022. En principio, importa señalar que las rendiciones de cuentas comprenden un balance del ejercicio del año anterior de un gobierno. Pero además, se pueden hacer ajustes -ya sea al alza o a la baja- de las asignaciones presupuestales para los siguientes años de gobierno.

Este elemento cobra una importancia trascendental en este momento. Nos encontramos en la última rendición de cuentas antes del año electoral, esta es la última posibilidad en este período de gobierno para que puedan corregirse trayectorias de financiamiento insuficiente, sobre todo en la educación pública.(Informe Rendición de cuentas 2022 - COMUNA).

Por lo tanto, estos procesos de rendición de cuentas son muy importantes para el conjunto de la clase trabajadora. Además, en el caso de las y los trabajadores públicos hay una afectación concreta o directa, que tiene que ver con los salarios, dado que se definen los ajustes para los años siguientes.

Asimismo, debemos tener presente que las rendiciones de cuentas no solamente son importantes para las y los trabajadores del Estado, sino para toda la clase trabajadora, porque todas y todos somos usuarios de los derechos que se consagran en la actuación del Estado o nos vemos afectados por sus recortes.

Atado a la asignación de recursos van las políticas educativas y ellas afectan nuestras condiciones de trabajo como docentes de forma superlativa, condiciona los procesos de aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes y los lugares donde se desarrolla el acto pedagógico.

En cuanto a esta rendición de cuentas es válido mencionar que se presenta en un año bisagra, ya que luego de 2 años de crecimiento se espera un desempeño más modesto para el 2024 debido a una menor generación de empleo. El crecimiento y distribución de recursos están disociados ya que la población no se ha visto beneficiada de este proceso de recuperación económica.

El Gasto Público Social (GPS) engloba a la enseñanza, la salud y a la vivienda y este tiene una particular relevancia por su impacto social.

El gasto ejecutado en 2022 fue un 1.78% mayor al ejecutado en 2021 (en gastos reales). El crecimiento presupuestal para los organismos del artículo 220 (Anep, UdelaR, Inau, Asse, etc.) fue de un 3,2%.

Informe Cuesta Duarte

Cuadro 1 -Evolución del gasto real 2019-2022

Organismo	Ejecución a precios constantes 2022 (en millones)				Variación 2019-2022		
	2019	2020	2021	2022	En precios constantes de 2022	En millones de U\$S	En porcentaje (%)
Administración Central	149.610	140.899	146.991	154.456	4.846	118	3,2%
Organismos del art.220	202.976	195.825	193.204	196.791	-6.158	-150	-3,0%
Subtotal(AC+220)	352.587	336.724	340.195	351.247	1.339	33	0,4%
TOTALES	757.626	742.353	734.195	761.444	3.818	93	0,5%

*Tipo de Cambio: 41,126 pesos por dólar

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MEF.

Pero entre 2019 y 2022 el gasto presupuestal disminuyó 0,4% (ejecutado por la adm. central y los organismos del artículo 220).

Los gastos que aumentaron fueron los vinculados a las transferencias a la Seguridad Social, intereses de deuda y otros créditos diversos (emprendimientos de Participación Público Privada y fondos para afrontar contingencias).

Los organismos mencionados sufrieron una caída de 3% en el período 2019-2022, siendo un monto aproximado de 150 millones de dólares. El gran recorte que existió en 2020, a pesar del

incremento en las sucesivas rendiciones, no han sido suficientes para contrarrestar los recortes previos, ni para lograr alcanzar igualar niveles pre pandémicos.

La caída, expresada en dólares, a lo largo del período en la administración central es en torno a 720 millones de dólares. Solo en los organismos del 220 el gasto público se recortó en 562 millones de dólares.

Cuadro 2 - Evolución del Gasto Público Social (GPS) en términos reales 2019- 2022

Organismo	Ejecución a precios constantes 2022 (en millones)				Variación 2019-2022		
	2019	2020	2021	2022	En precios constantes de 2019	En millones de US\$	En porcentaje (%)
ANEP	92.134	89.345	88.404	89.513	-2.621	-64	-2,8%
UDELAR	23.067	22.372	21.884	21.732	-1.336	-32	-5,8%
UTECS	1.055	1.043	1.285	1.342	287	7	27,2%
ENSEÑANZA (A)	116.256	112.760	111.573	112.587	-3.669	-89	-3,2%
MSP	1.155	1.713	5.386	5.596	4.441	35	31,7%
ASSE	51.256	49.879	49.117	50.830	-426	-10	-0,8%
SALUD (B)	55.411	54.592	54.503	56.425	1.014	25	1,8%
VIVIENDA (C)	14.230	12.204	13.094	13.051	-1.178	-29	-8,3%
GASTO PÚBLICO SOCIAL (A+B+C)	185.896	179.556	179.170	182.063	-3.833	-95	-2,1%

*Tipo de Cambio= 41,126 pesos por dólar

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MEF.

El Gasto Público Social en el 2022 tuvo un incremento presupuestal de 1,6%.

Exceptuando lo ejecutado en vivienda que fue menor al año 2021.

Sin embargo, el GPS en 2022 fue inferior al ejecutado en 2019 en términos reales, con una caída de 2,1% que representan unos 93 millones de dólares.

El mayor recorte se da en la enseñanza con una disminución de 89 millones de dólares. Así mismo el recorte se ve reflejado en lo destinado a Vivienda, llegando a 29 millones de dólares menos.

Se observa que la caída presupuestal acumulada en lo que va de esta administración, en la enseñanza asciende a 300 millones de dólares. En vivienda asciende a 100 millones de dólares. En UdeLaR asciende a 280 millones de dólares.

**Cuadro 3 – Inversión pública acumulada en los primeros 39 meses de administración
Expresado en millones de dólares corrientes**

	Mar 15 / May 18	Mar 20 / May 23	Diferencia
Inversiones GC + O22	2.452	2.653	202
ANEP	261	257	-4
UDELAR	77	71	-5
UTEC	25	27	1
MVOTMA	809	830	21
ASSE	85	72	-13
MTOP	663	967	304
MDN	62	123	61
PCIA	93	62	-31
MINT	89	60	-29
MGAP	47	19	-27
MEF	75	38	-37
Resto	166	128	-38
Inversiones EEPP	1.899	1.809	-90
ANCAP	75	52	-22
ANTEL	530	503	-26
ANP	156	294	138
OSE	254	233	-21
UTE	870	726	-144
Resto	15	1	-14

Fuente: Elaboración propia en base a datos del MEF.

Es necesario mencionar que esta administración en comparación con la anterior, invirtió 200 millones de dólares más. Pero esta inversión se da en los siguientes ministerios: MTOP, MDN, MVOT y MA. En el resto de los incisos la inversión pública es menor.

Este aspecto se ve reflejado en el informe de rendición de cuentas 2022-2023 elaborado por COMUNA (Cooperativa de economistas).

Hablando del crecimiento de la actividad económica se observa un freno en este último período. La misma se ha incrementado en un 1,3%. Esto se debe o se adjudica a la sequía atravesada en este último período.

El crecimiento para el 2024 es de 3,7%, mucho mayor al 1,3% de este año.

Para esta rendición de cuentas se propone un incremento de 70 millones de dólares para el año 2024. De estos, 20 millones serán asignados a la salud mental y adicciones. No habrá incremento ni recursos adicionales para la enseñanza, a pesar de que esta administración en su discurso la tiene como prioridad, cuestión que es llamativa ya que la realidad demuestra lo contrario. Estas decisiones se alejan aún más de lo mínimo necesario (6% + 1) llegando solamente al 4,3% del PBI.

Entre 2019 y 2022 a la Anep se le recortaron más de 59 millones de dólares en términos acumulados. Estos números son diferentes por subsistema, siendo la educación secundaria y primaria los organismos con mayor recorte en cuanto a su asignación.

Este recorte no solamente está presente por la menor asignación presupuestal en términos reales, sino como una tendencia a gastar menos de lo posible. Esta estrategia que se dió en todos los organismos del artículo 220.

En esta Rendición de cuentas no se prevé ningún incremento presupuestal para la Anep. Esto confronta con la postura de este organismo ya que realizó un pedido incremental de \$2.413 millones (U\$S 62 millones de dólares). Este pedido está vinculado necesariamente a acelerar la reforma educativa que se viene impulsando (más del 60% de los recursos solicitados responden casi exclusivamente a este fin).

Otro dato relevante es que, en el 2022 se exoneró de retribuciones tributarias a la educación privada por un monto que fue prácticamente el doble de lo solicitado por ANEP.

Presupuesto para la Educación Pública

Los préstamos de organismos internacionales (BID, BM) actuales rondan los 40 millones de dólares para la ANEP. Si bien representa una proporción del 0,6 % del total del presupuesto las condiciones para llevarlo a cabo inciden en las políticas de ejecución. Como ser: cambio en la gobernanza de la Educación (ya ejecutado y aprobado por LEY 19889 LUC), currículos basados en competencias y evaluaciones estandarizadas (Pruebas PISA). No debe verse como natural que organismos de índole económico mundial impongan cómo llevar a cabo la Educación de nuestro país según indicadores que alineen a las lógicas de producción y políticas de mercado internacional.

En los primeros años de gobierno la ANEP sufrió una disminución del presupuesto acumulado de 6.337 millones de pesos.

En secundaria se han recortado cientos de horas docentes (20.000 aproximadamente dentro de las cuales se contemplan las de coordinación) , la cantidad de grupos vienen siendo menores cada año (300 eliminados entre ellos FPB) En DGEIP la mayor disminución se vió en el PMC tanto en lo que atañe al nuevo contrato laboral (2 meses menos de salario y cambio de identidad de este programa, M.C por M.A.I).

El gasto por estudiante rompe la tendencia de crecimiento que experimentaba hace casi 15 años (de 120 690 pesos anuales a 114 129).

Esto no es redistribución, es quita de recursos humanos, nuestras infancias están más necesitadas de atención pedagógica pero también necesidades básicas. (Grupo de reflexión sobre Educación , Montevideo, abril 2023)

En suma, en educación venimos sufriendo el recorte de unos 180 millones de dólares del presupuesto de la ANEP, lo que implica la pérdida de miles de horas docentes, el aumento de la cantidad de estudiantes por clase, la disminución de los recursos destinados a cada estudiante, la rebaja de los salarios y también la disminución del porcentaje de PIB destinado a la Educación.

“Se registró una disminución acumulada del presupuesto asignado respecto de 2019, del orden de 7.671 millones de pesos en los primeros tres años de gobierno, equivalente a 187 millones de dólares.” (Fernández, W. 2021)

Importa señalar, además, que del presupuesto asignado o disponible para la ANEP no se ejecutó en ninguno de estos años el 100%. Esta diferencia es superlativa, ya que supone que dineros disponibles para ser volcados al sistema educativo no fueron utilizados. En 2019 la ejecución fue de 98,9%, pero en los años del actual período de gobierno los guarismos registrados muestran que: en 2020, 98,1%; en 2021, 97,6%; en 2022, 97,2%. Año a año se ha ejecutado cada vez menos del presupuesto disponible.

Cuadro 4. Comparación de ejecución en moneda constante de 2022*

Ejecutado	2019-2020	2020-2021	2021-2022	Acumulado 2019-2022 millones de \$	Acum 2019-2022 en millones de USD de 2022
ANEP	-\$2.834.990.613	-\$1.570.596.709	\$508.501.445	-\$3.897	-\$95
Codicen	-\$247.491.784	\$58.326.012	\$524.847.554	\$336	\$8
DGEIP	-\$1.306.787.130	-\$110.953.846	\$60.667.680	-\$1.357	-\$33
DGES	-\$744.375.607	-\$1.270.079.554	-\$180.802.487	-\$2.195	-\$54
DGETP	-\$365.203.311	-\$282.838.830	-\$26.624.771	-\$675	-\$16
CFE	-\$171.132.779	\$34.949.508	\$130.413.469	-\$6	\$0

* Los montos en dólares se calculan al promedio del valor del dólar billete interbancario de 2022 relevado por el INE, siendo \$41 por dólar

Presupuesto y TCI

Desde el momento en que el bloque dominante recuperó el control del aparato del Estado ha demostrado que aspira a un Sistema Educativo Público-Estatal de bajo nivel general, que garantice la incorporación de la mayoría para suministrarle los conocimientos mínimos que permitan su explotación alfabetizada. Que separe el conocimiento intelectual del manual y con ello permita la construcción de tecnócratas explotados, pero al servicio de la explotación, y simultáneamente de trabajadores manuales que no conciban lo intelectual como parte de sus necesidades de conocimiento.

Parte de este fenómeno se concreta en la “transformación educativa”, que luego pasó a llamarse “transformación curricular integral”. La propuesta educativa impulsada por el gobierno, junto a las modificaciones incorporadas en la LUC, supone una reforma educativa encubierta, que significan entre otras cosas un ajuste brutal a las necesidades que se imponen desde el mercado de trabajo. Por eso el extendido uso de un vocabulario empresarial en todos los documentos que presentan.

Es por ello que la “transformación curricular integral” sustituye el modelo integral de Educación por un modelo que pone énfasis en lo instrumental. Es decir, que las ciencias y las artes quedan relegadas para un grupo selecto. Aquello que sostenemos hace años, las clases

dominantes no quieren un pueblo educado, quieren que el conocimiento lo siga administrando una élite. El carácter de clase de su propuesta educativa, se manifiesta principalmente en el mito de que pretenden una Educación que debe servir a todas y a todos, pero se encargan de que sirva exclusivamente a sus hijos.

Y allí es donde aparece un elemento clave en este análisis, en consonancia con sus intereses económicos, pero también culturales, procuran la proliferación de modelos privados de enseñanza en múltiples formas y presentaciones, siempre buscando concretar la transferencia de recursos del Estado hacia los privados.

La “transformación curricular integral” también contiene un nuevo paradigma de evaluación, porque una de las tantas cosas que se imponen son mecanismos de reducción artificial de los índices de repetición, para cumplir las exigencias del BM y la OCDE.

Lo que está claro es que el ataque a las disciplinas, es un ataque al pensamiento científico, que se caracteriza por no abordar conceptos, y va en línea con la idea de flexibilidad tan propugnada. Es decir, por un lado impulsan la flexibilidad laboral, y también impulsan la flexibilidad pedagógica. Para esta propuesta hay muchísimo marketing pero poco presupuesto.

Articulado con costo solicitado por ANEP en su proyecto de Rendición de Cuentas

Articulado de Rendición	Contenidos	Monto destinado
Artículo 1 Encuentros docentes, mentores, implementación TCI.	Transformación curricular integral	787.000.000
Artículo 2 Formación de equipos de gestión, mentor facilitador. Formación continua.	Transformación Curricular CFE	722.744.000

Contratación de expertos nacionales e internacionales. Equipamientos y compra de material bibliográfico.		
Artículo 3 Cargos a crear cargos de Educador social, psicólogos, figuras de función pedagógica como orientadores pedagógicos (DGES), 10 psicomotricistas y 10 fonoaudiólogos (DGEIP)	Equipos multidisciplinarios	239.077.751
Artículo 4 Sin especificación.	Rediseño organizacional	30.000.000
Artículo 5 47 obras (19 nuevas, 13 sustituciones, 15 ampliaciones o rehabilitación). No se ejecutaron aún 57 que estaban previstas.	Servicios Personales asociados a obra nueva	433.785.251
Artículo 6	Infraestructura edilicia	200.000.000

Este cuadro confirma el hecho que el dinero de préstamos internacionales según la firma de convenios establecen que el papel de los actores de la educación es para contratar consultores, facilitadores, mentores, así como empresas encuestadoras y difusoras para propagandear la TCI. También la impresión de extensos documentos a considerar por las ATD para engañosamente excusar la seudo participación docente. Los docentes pasan a ser meros ejecutores de las políticas educativas alejándose del carácter fundamental de constructores de currículo escolar.

La historia del Magisterio uruguayo está llena de la premisa que la “educación es del pueblo” esta ha construido la concepción humanista, siendo puente esencial para forjar el vínculo escuela -sociedad, agregado la impronta de colectivo que constantemente reflexiona acerca de la relación indisoluble entre docente-alumno-conocimiento.

...Una sociedad que otorga privilegios crea desigualdades, y esta se manifiesta de distintas formas, pero la más cruel es el hambre y las alteraciones físicas e intelectuales, incluso Reina Reyes plantea que la más dramática es el hambre específica, es el hambre por falta de proteínas... y es más grave porque afecta

de forma irreparable el cerebro. Estas situaciones no permiten el fin de la educación, que es el desarrollo pleno, integral de la personalidad, ni la igualdad de oportunidades, base de la democracia, por eso, si bien no hay democracia sin educación, no hay educación sin proteínas. Porque tiene que ver con esta gravedad que produce la desigualdad social... Este es un aspecto del drama de la educación, cuando el poder político mantiene vigente una estructura social, que condena desde su gestación, a miles de integrantes de nuevas generaciones. Ni los mejores planes, programas de enseñanza, ni métodos, son otra cosa que alardes de una política educativa para la democracia, si no se comienza por satisfacer las necesidades vitales de las clases sociales pauperizadas... - La igualdad de oportunidades educativas no existe si no existen previamente igualdad de satisfacción alimentaria. Mtra. Mercedes López

Referencias bibliográficas

Amarante, V. Labat, J.P. Las políticas públicas dirigidas a la infancia. 2018

Análisis del costo por estudiante Anep 2020

Giometti, B. El malla oro y las ollas - 2021

Informe rendición de cuentas 2022 - COMUNA / Julio de 2023

Instituto Cuesta Duarte - Informe de salarios / 2do trimestre 2022

Olesker, D. El análisis de la pobreza 2022.

Presupuesto de la ANEP: la disputa por el relato - Walter Fernández Val

Rendición de cuentas y análisis presupuestal de Anep Equipos de Consejeros electos por Codicen- CSEU- Pit cnt

Integrantes de la comisión 7

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Graciela Barboza	Colonia	Esteban Coitiño	Montevideo

Gabriela Burgos	Canelones	Matías Méndez	Canelones
Fabiana Clara	Artigas	Flavia Ortíz	Canelones

Comisión 8

Formación y Profesionalización Docente

- 1- Prueba de acreditación docente con carácter universitario
- 2- Algunas reflexiones
- 3- Análisis y pronunciamiento sobre desaparición de la tecnicatura de ATPÍ

4- Análisis de las cargas horarias de docencia directa de las Unidades Curriculares de 1°, 2°, 3° y 4° de los planes de estudio 2023

Prueba de acreditación docente con carácter universitario

La Prueba de reconocimiento universitario de la formación docente del Ministerio de Educación y Cultura enmarcada en la Ley N° 19.889, promulgada en julio de 2020 y ratificada por referéndum en marzo de 2022, se presenta el 31/8/23 a las y los docentes del país con una flamante publicidad, pero con la notoria ausencia de las y los directamente involucrados en la educación. (Docentes, representantes de las ATD, Centros de Formación Docente, IFES, INET, IPES). Ésta es presentada mediante una conferencia de prensa a cargo de las autoridades: el ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira; el director nacional de Educación, Gonzalo Baroni; el presidente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed), Javier Lasida; y la coordinadora del Programa de Formación en Educación, Romina Parodi.

La Ley de Urgente Consideración, No 19.889 del 13 de julio de 2020, eliminó la posibilidad de creación de una institución universitaria de educación en la que se formarían los futuros docentes y educadores del país. En su lugar, establece un procedimiento de acreditación universitaria de la formación docente (artículo 198) el cual es el que se busca implementar. (FHCE, 2023, p. 1).

Esta prueba externa de acreditación comparte una impronta mercantilista y tecnicista en consonancia con la Transformación Educativa, que consiste en una prueba de múltiple opción que evalúa habilidades básicas e instrumentales, con carencia de valor pedagógico y de investigación, necesarios e imprescindibles para una formación universitaria; una vez más deslegitimando y menospreciando la carrera docente, desvalorizando la formación impartida por los Centros de Formación en Educación.

Por otro lado, esta prueba es presentada a las y los docentes a partir de una Guía del Usuario, la cual es elaborada con un lenguaje infantilizado en desmedro del quehacer docente. Algunos ejemplos de ello:

- Si cumplís los requisitos, reuní los documentos que se te pedirán al momento de la inscripción y escanearlos o sacarles una foto.
- Antes de inscribirte es importante que leas la hoja de ruta que brinda información acerca de la estructura de la prueba.
- ¡Muchos éxitos en tu inscripción y prueba!
- Antes de salir de tu casa, asegúrate de tener la información correcta sobre el horario y la sede de la prueba.

- Recordá tener a mano el documento de identificación utilizado durante la inscripción (cédula de identidad). Es importante presentarse en el local de la prueba con este.
- En el primer salón deberás dejar todos los objetos personales en el área asignada para ese propósito. Un representante del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) estará proporcionando indicaciones para llevar a cabo esta tarea.
- No te olvides de pedir tu constancia de asistencia, si la necesitás. No podrás realizar esta gestión luego de retirarte de la sede de la prueba el segundo día.
- ¡Buena suerte en la prueba!

Guía del Usuario, 2023 (copia textual)

Esta prueba elaborada con una costosa implementación se compone como lo explicita la antes mencionada Guía del Usuario de seis áreas, que consideramos, sin fundamentos pedagógico ni didácticos:

1. Comprensión lectora.
2. Matemática y estadísticas básicas.
3. Producción escrita y organización textual.
4. Formación disciplinar.
5. Habilidades tecnológicas y digitales.
6. Habilidades para la educación inclusiva.

Algunas apreciaciones acerca de las características de la prueba:

- Aumenta la injerencia del Poder Ejecutivo, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), quien tomó una resolución unilateral contratando una empresa extranjera para el diseño de la “Prueba de reconocimiento universitario de la formación docente”⁸ que se sintetiza en una evaluación de algunos conocimientos y habilidades básicas. Entendemos que el carácter universitario debe garantizarse a través de una formación que articule la enseñanza con la investigación y la extensión, y no es exigiendo una prueba adicional que desconoce el nivel académico institucional y menoscaba el valor de la formación que ofrece el Consejo de Formación en Educación.

- Una muestra más de la privatización de las políticas de la educación pública es la entrega del diseño de la evaluación, para una acreditación universitaria, a instituciones extranjeras, deslegitimando a todas y todos los profesionales de la educación pública uruguaya y

⁸ [Guía del usuario Docente Acreditado](#)

desconociendo la sólida trayectoria de la formación docente. Siendo responsabilidad del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), éste delega el diseño, la aplicación y la corrección de esta prueba será realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

- Cabe mencionar que existe una incongruencia entre la resolución del reconocimiento universitario, en manos de un organismo internacional extranjero, y los preceptos que tiene el Marco Curricular Nacional 2022, primer documento de la Transformación Curricular, que fundamenta la importancia de la contextualización del ámbito educativo, de los sujetos del mismo y la evaluación como parte de los procesos.

(...) “el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública realizará, en el marco de sus cometidos específicos, acciones tendientes a facilitar la creación una Formación en Educación de carácter universitario”. Este mandato implica para el Consejo de Formación en Educación (CFE) un cambio cultural, pues requiere una atención especial a la formación de los educadores del país desde la consideración de las funciones universitarias básicas de enseñanza, investigación y extensión. En ese sentido, cabe destacar que se vienen implementando: Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria (PRADEU), Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) y Programa de Apoyo al Desarrollo de la Extensión (ENHEBRO). (ANEP, CFE. 2022, 21).

- Se presenta como obligatoria para aquellos y aquellas estudiantes que cursan 4to año en CFE y se inscriben para preservar su beca económica: “Los beneficiarios de esta prestación se comprometen, además, a rendir la prueba de reconocimiento universitario conocida como Docente Acreditado.”(Gub Uy, 2023). Lo cual consideramos que condiciona y fuerza la realización de la prueba, eliminando el carácter voluntario.

- El título a obtener para quienes aprueben es: “Licenciado en Pedagogía”, de lo contrario se mantiene el reconocimiento de carácter terciario ya obtenido al egresar del CFE. Entendemos que no es válida una Licenciatura en Pedagogía, a través de una prueba de múltiple opción que evalúa conocimientos básicos.

- Esta prueba se promociona como habilitante para cursar posgrados, cuando los títulos expedidos por CFE, por ser terciarios, ya tienen esta habilitación en forma inherente.

- Esta ATD reafirma, lo ya expresado en otras instancias por las Asambleas Técnico Docentes de los distintos subsistemas, al concluir en que la obtención de este título está

cuestionada por considerarse inconstitucional ⁹, porque el Poder Ejecutivo a través del MEC no tiene potestad para definir el carácter universitario, ya que el constituyente lo ha previsto mediante la creación de Entes Autónomos.

Algunas reflexiones

Reivindicamos una vez más la profesionalización docente y una formación didáctica y pedagógica que no se sustituye por cursos, acreditaciones ni el reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura. En este sentido, ratificamos lo expuesto en la ATD 2018:

Reafirmamos la postura de la ATD, que reivindica el carácter universitario de la formación docente. Entendemos que la misma requiere un sistema que sitúe a los diferentes órdenes (estudiantes, docentes, egresados) como actores en tanto partícipes de una estructura autónoma y cogobernada. Al mismo tiempo, las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, favorecen la formación de profesionales que sean intelectuales transformadores, productores de conocimiento y comprometidos con su realidad social. La nueva institucionalidad también habilitaría la realización de cursos de posgrados. (ATD XXVIII, pp 80-81).

Esta Prueba estandarizada desconoce la formación de grado que tenemos como docentes, desprestigiando una vez más nuestra profesión, en tanto entendemos que nunca una prueba evaluativa de conocimientos básicos y habilidades puede sustituir ningún proceso de formación.

En consonancia a lo laudado en ATD anteriores, proponemos una Universidad de la Educación Pública, autónoma, cogobernada y de alcance nacional, que contemple todas las líneas de trabajo que a través de la historia de nuestra educación han garantizado la construcción de políticas educativas de largo plazo: investigación, extensión y educación.

Ante todo lo expuesto, esta ATD rechaza enfáticamente la concesión de la formación y profesionalización docente a instituciones privadas sea cual sea la modalidad impartida, en el entendido de que las Políticas Públicas sobre la formación de docentes debe ser potestad exclusiva del Estado a través de la antes mencionada, Universidad de la Educación. En este sentido ratificamos nuestra disconformidad con lo definido en el Acta 26, Resolución 44 con fecha 31/8/23 el Convenio CFE - Sociedad de Amigos de la Educación Popular, en el cual se realiza el reconocimiento de un instituto privado como instituto universitario y se conviene con él los

⁹ Respaldo en el [Informe sobre inconstitucionalidad de la prueba de acreditación](#) presentado en setiembre 2023.

posgrados de los docentes, donde el CFE se hará cargo de los costos de funcionamiento y de horas docentes, garantizándole un mínimo de cupos no menor al 10% para los docentes que se desempeñen en la Escuela y Liceo Elbio Fernández (f°6, Convenio, Acta 26 Res 44 del 31/8/23).

Análisis y pronunciamiento sobre desaparición de la tecnicatura de ATPI

El siguiente análisis, considerará la eliminación de la titulación intermedia de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI), teniendo en cuenta que esta decisión se ha tomado sin evaluación alguna de la misma, sin argumentos explicitados a los espacios de formación y desconociendo además los avances que implicó la habilitación de esta tecnicatura en el campo educativo nacional en el ámbito público. Ante esto, cabe preguntarse: ¿quién o quiénes se benefician con la eliminación de esta formación?, ¿a qué otros actores se les está habilitando la posibilidad para formar a estos profesionales para la inserción al mercado?

Se considera que se está descuidando la atención de la primera infancia, destacando que las consecuencias van a impactar directamente en las infancias y en lo que las familias esperan para la educación pública de sus hijas e hijos, donde necesitan que su desarrollo esté acompañado por profesionales que den garantías y que posean conocimientos teóricos sólidos, aspectos que validan las instituciones de capacitación recibida por los centros de formación docente a nivel nacional.

En cuanto a la especificidad que requiere la formación educativa en este tramo etario en nuestro país, podemos remontarnos a Varela (1874), donde en su obra “La educación del Pueblo” se plantea la necesidad de que los niños y niñas menores de seis años tengan una atención específica e integral. Consideramos, partiendo de esta premisa, que en la actualidad se requiere contar con personal especializado incluyendo a docentes y asistentes técnicos (ATPI).

Desde la fundación del primer Jardín de Infantes con Enriqueta Compte y Riqué donde se inició un recorrido de revalorización de la educación de este tramo etario, pasando por la creación de cargos de nivel inicial en las escuelas públicas de todo el territorio nacional, con la universalización y luego obligatoriedad de los niveles de 5 años y varios años después nivel 4 años. Actualmente se está ampliando la cobertura a nivel 3 años en instituciones públicas, por lo que la figura del asistente técnico se torna de vital importancia, conformando una dupla que favorece a la formación específica e integral planteada por Varela y anteriormente mencionada.

Ya desde 1996 y a través de la ley 16.802 se establece la relación mínima entre el personal a cargo de la atención de niños y niñas, siendo éste:

- Niños/as menores de un año: un adulto cada tres niños/as y otro adulto presente en el centro, aunque no esté a cargo de los mismos.

-Niños/as de un año: un adulto cada cinco niños/as y otro adulto presente en el centro, aunque no esté a cargo de los mismos.

-Niños/as de dos años: un adulto cada siete niños/as y otro adulto presente en el centro, aunque no esté a cargo de los mismos.

-Niños/as de tres años: un adulto cada quince niños/as y otro adulto que apoye la tarea.

-Niños/as de cuatro y cinco años: un adulto cada veinte niños/as (Plan de estudios ATPI, 2013, p. 10)

Ratificado desde 2010 por el Consejo Coordinador en la Primera Infancia creado por ley 18.437, aún vigente.

Teniendo presente además la realidad actual tan variada y compleja: con aulas plurales, instituciones con extensión horaria de hasta siete horas y media en las que, al no contar con la figura del ATPI, el trabajo recae únicamente en las y los docentes de aula, siendo imposible la atención integral de las infancias. A esto se agregan las características de las y los niños y las situaciones actuales con la que ingresan a los centros educativos, lo que avala la importancia de la figura del ATPI.

Reivindicamos la carrera de ATPI, con la mirada expresada en la ATD 2012 “(...) se considera debería existir una tecnicatura para el caso de los auxiliares que apoyan la tarea del docente. Este curso permitiría formalizar y estabilizar la formación de estos trabajadores.” La misma sería de dos años y realizada en los Institutos de Formación Docente en el interior y en Institutos Normales en Montevideo. (ATD, junio, 2014)

En este sentido queremos enfatizar el concepto entendido por “asistente”:

La palabra “asistir” del latín “assistere”, puede ser entendida bajo dos acepciones: “como estar posicionado junto a” y “estar presente”. Ambas, dan cuenta de aspectos tales como la colaboración, la ayuda, la presencia, el apoyo, el acompañamiento, conformando la concepción en torno al que asiste. Desde esta visión, la función del asistente no ha de implicar una postura pasiva o de mero servicio o atención ante las demandas de un otro que se encuentra en una posición de mayor jerarquía. El asistir implica la colaboración activa, la iniciativa, la presencia responsable para con los demás desde la solidez de un conocimiento técnico-pedagógico que se es capaz de aportar. (Presa, 2016, p. 13).

Desde esta mirada el rol del asistente implica un trabajo cooperativo con el docente de aula conformando con él una dupla pedagógica, que se caracteriza por ser parte de una

colectividad educativa que los conforma y distingue. Queremos enfatizar la diferenciación de roles en la dupla, el docente asumiendo la función pedagógica como enseñante y el asistente desarrollando su tarea desde una fuerte impronta técnica. Para poder compartir el trabajo será imprescindible que la dupla logre acuerdos en relación a asunción de tareas y funciones, sosteniendo un discurso homogéneo y no contradictorio, así como la importancia de generar acuerdos respecto a la relación con los niños y niñas. Estos acuerdos deberán sustentarse en una propuesta pedagógica compartida, que abogue por el equilibrio y la cooperación entre los integrantes de la dupla. (Presa, 2016).

Debemos estar alerta, en lo que concierne a la educación de la primera infancia para que sus derechos sean garantizados y respetados. Las transformaciones son inherentes a todo acto educativo, pero una formación docente que no considera la importancia de quienes trabajan con la primera infancia, le está dando la espalda. Por este motivo, consideramos la importancia de restaurar la tecnicatura de ATPI, pero que esté contemplada dentro de la esfera pública y en la Universidad de la Educación por la que se trabajó desde 2008 y hay mucho recorrido de pienso, análisis, reflexión y propuestas concretas que están siendo desestimadas.

Teniendo en cuenta además la actual situación de la Primera Infancia en el Uruguay, los notorios avances logrados a través de políticas públicas focalizadas en la atención de la Primera infancia, definir el Rol estratégico del Asistente técnico en Primera Infancia (APTI), así como su profesionalización, es sustancial para su desempeño en los diversos ámbitos que atienden los niños desde su primer año de vida hasta el inicio de su etapa escolar. (CFE - ANEP, 2013, p.1)

La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (UNESCO, 2022) en su documento formula dentro de sus objetivos, el lograr un desarrollo holístico, integral, equitativo y generalizado de la atención a la Primera Infancia, debido a la importancia de intervenir tempranamente en esta etapa, como forma de reducir posibles desigualdades sociales. Partiendo de esta premisa, la inversión en la Primera Infancia se asocia con la sustentabilidad de un país, en el entendido de que como plantea Cambón (2014) es “responsabilidad de los gobiernos, contribuir a la implementación de políticas de Estado orientadas a garantizar la inclusión social de todos los ciudadanos/as en igualdad de oportunidades” (p.74). Por lo tanto, el avanzar hacia la universalización de la atención a la primera infancia y brindar las garantías para una atención acorde configura contar con una disponibilidad presupuestal y decisiones políticas al respecto, en las que correspondería incorporar nuevamente la carrera de ATPI.

Análisis de las cargas horarias de docencia directa de las Unidades Curriculares de 1°, 2°, 3° y 4° de los planes de estudio 2023

La propuesta de Unidades Horarias de Desempeño (UHDD) modifica la actual forma de elección de horas que fuera un logro histórico para las y los docentes, lo que genera el deterioro en la formación de grado.

Por un lado, esta promueve la acumulación de horas de las y los docentes generando una pérdida de especificidad, pues al verse prácticamente obligada/o a conformar la UHDD (mínimo ocho horas de docencia directa), tendrá que tomar horas del departamento que hayan quedado libres sin respetar las áreas de su formación, limitando la posibilidad de acceder a las mismas, si la/el docente no puede cubrir la cantidad ahí establecida, perjudicando de esta forma a las y los estudiantes en su formación por falta de docentes.

Por otro lado, la implementación de la semestralización afecta a las y los docentes, ya que las/los lleva a elegir todas las horas en un mismo semestre y origina que en el otro no puedan acceder a horas, quedando entonces asignaturas sin docentes, lesionando tanto los derechos laborales como el derecho a la educación de las y los estudiantes.

Entendemos que este tema aún no está laudado, y en este sentido acordamos con los docentes de Historia del IPA reunidos en sala extraordinaria:

Señalamos como preocupante la conformación de grupos de trabajo por carrera que estarían tomando decisiones sobre la enseñanza de la didáctica, con una conformación que ha prescindido de la consulta a los Departamentos Académicos de cada especialidad. Denunciamos el mecanismo de designación directa y reivindicamos verdaderos espacios de participación de los docentes en todos aquellos temas que hacen a la formación docente. Consideramos negativo el uso pragmático de la participación docente, porque cuando los grupos están vacantes la responsabilidad recae en el departamento docente, pero cuando se toman decisiones pedagógicas se prescinde de él. (2023, p. 2).

Referencias bibliográficas

(2023) Sala extraordinaria de docentes de Historia del IPA

ANEP, CFE. (2023) Expediente sobre Maestría Elbio Fernández- Convenio. Montevideo.
Recuperado de Expediente sobre Maestría del Elbio Fernández

ANEP, CFE. (2022). Marco curricular de la formación de grado de los educadores. Recuperado de Beca económica para estudiantes

ANEP, CFE. (2013) Plan y programa de Asistente Técnico en Primera infancia. Recuperado de: Rol del Asistente Técnico

Facultad de Humanidades y Ciencias (2023) Declaración Comisión Directiva sobre prueba de acreditación universitaria EB. Montevideo, Uruguay.

Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 3, número 2. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.

Fleitas de León, L. Robaina Raggio, A. (2023). Informe sobre inconstitucionalidad de la prueba de acreditación. Montevideo, Uruguay.

Ley Nro. 19.889.

Ministerio de Educación y Cultura (2023). Guía del Usuario. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/guiaDA>

Olivera Rezzano, María Beatriz. (2020). Asistente Técnico en Primera Infancia: nueva carrera, nuevo perfil. Análisis del proceso de integración de los primeros egresados y egresadas al campo profesional en el departamento de Paysandú. Tesis, Flacso Uruguay. Recuperado de: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/17436/1/MESYP_II_BEATRIZ%20OLIVERA.pdf

Presca, Tania. (2016). Pensando un nuevo rol en la formación en educación: el asistente técnico en Primera Infancia. Recuperado de:

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/682/Presca%2cT.Pensando.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

UDELAR, FHC. (2023). Declaración de la Comisión Directiva del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

<https://www.icfes.gov.co/>

Integrantes de la comisión 8

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Alejandra Gilardoni	Canelones	Fernanda Cousillas	Montevideo

Belén Rodríguez	Rocha	Gabriela Soto	Canelones
Bettina Steingruber	Soriano	María José de León	Canelones
Carolina Becerra	Treinta y Tres	Nancy Bico	Paysandú
Carolina Montibeller	Cerro Largo	Rosmary Róssimo	Tacuarembó
Ana Cecilia Peraza	Montevideo	Sebastián Gadea	Soriano
Cecilia Salgado	Montevideo	Yacquelín Mier	Treinta y Tres
Eloisa Pereyra	Colonia	Yanina Happel	Canelones

ANEXOS COMISIÓN 7

Este trabajo fue realizado por Comisión en el mes de abril cuando fue convocada por M.P atendiendo a la moción presentada en la ATD diciembre 2022.

La información solicitada por esta Comisión en diciembre del 2022 se organizaba en dos grupos: uno a nivel estadístico de la situación del país a la cual se obtuvieron respuestas.

Pero por otro lado, los datos en términos económicos aún no se tienen respuesta en su mayoría, por lo cual no es posible relacionarlo con lo económico (inversión, pérdida).

Estas tablas son provisorias a la espera de la actualización.

CANTIDAD DE CARGOS DOCENTES A NIVEL PAÍS (abril-mayo 2022)					
Equipo de Dirección	Docencia Indirecta	Maestra/o	Maestra/o con especialidad	Profesor	Total
3118	172	11739	4131	2936	22105

18 % Maestros tendrían grupos cargo de más de 25 alumnos

EQUIPOS DE DIRECCIÓN (abril-mayo 2022)					
Director/a	Sub Director/a	Sub Director/a de Educación Física	Secretario/a	Maestra/o Unidocente	Total
1607	143	2	670	696	3118

MAESTRA/O CON ESPECIALIDAD (abril-mayo 2022)								
De apoyo	Discapacidad auditiva	Discapacidad intelectual	Discapacidad motriz	Discapacidad visual	Inicial	Itinerante	Trastorno generalizado del desarrollo	Total
200	76	551	15	34	3227	1	27	4131

PROFESOR (abril-mayo 2022)

Artes Visuales	Danza	Educación física	Educación musical	Idioma Inglés/portugués	Idioma inglés	Idioma portugués	Manualidades	Otros	Teatro	Total
56	66	1150	301	16	525	145	69	587	21	2936

TOTAL DE ESCUELAS PÚBLICAS POR DEPARTAMENTO (Noviembre 2022)

Departamentos	Escuelas	Ed. Inicial	Ed. Común	Ed. Especial	Ed. Artística	Centros	Colonias	Campamentos
Montevideo	355	79	245	27	3	0	1	0
Montevideo - Centro	122	26	82	11	3	0	0	0
Montevideo-Oeste	120	25	85	10	0	0	0	0
Montevideo-Este	113	28	78	6	0	0	1	0
Artigas	79	5	71	2	1	0	0	0
Canelones	293	43	233	11	3	2	0	0
Canelones-Oeste	128	18	102	7	1	0	0	0
Canelones-Pando	100	14	81	2	1	2	0	0
Canelones-Costa	65	11	50	2	1	0	0	1
Cerro Largo	112	7	101	3	1	0	0	0
Colonia	133	7	121	4	1	0	0	0
Durazno	83	5	75	2	1	0	0	0

Flores	37	2	33	1	1	0	0	0
Florida	101	4	94	2	1	0	0	0
Lavalleja	93	7	82	2	1	0	0	0
Maldonado	97	9	81	4	1	1	1	0
Paysandú	111	6	102	2	1	0	0	0
Río Negro	66	6	57	2	1	0	0	0
Rivera	129	8	115	4	1	1	0	0
Rocha	79	7	67	3	1	1	0	0
Salto	113	8	100	3	1	0	1	0
San José	120	7	108	3	1	0	1	0
Soriano	100	7	89	3	1	0	0	0
Tacuarembó	143	9	130	2	1	0	1	0
Treinta y tres	73	5	66	1	1	0	0	0
Total	2318	231	1971	81	23	5	5	2

TOTAL DE ALUMNOS INSCRIPTOS EN ESCUELAS PÚBLICAS URBANAS POR CATEGORÍA

Departamento	Total alumnos/as en urbanas	Urbana común	Urbana unidocente	Práctica	Práctica tiempo extendido	Habilitada de práctica	Habilitada de práctica tiempo extendido	Tiempo completo	Tiempo extendido	Aprender	Aprender habilitada de práctica
Montevideo	8366	24180	0	6973	1243	901	296	16857	2390	34526	0
Jurisdicción centro	29258	9182	0	2806	794	633	296	6422	164	8961	0

Jurisdicción Oeste	30201	8356	0	1831	0	268	0	4480	462	14804	0
Jurisdicción Este	27907	6642	0	2336	449	0	0	5955	1764	10761	0
Artigas	7997	12800	0	640	0	1400	0	1930	268	2158	321
Canelones	45941	13514	0	2663	0	4461	0	8188	1191	15247	677
Jurisdicción Oeste	16883	4411	0	1065	0	2027	0	3134	550	5696	0
Jurisdicción Pando	3479	2523	0	922	0	1692	0	2828	262	4575	677
Jurisdicción Este	15579	658	0	676	0	742	0	2226	379	4976	0
Cerro Largo	8501	850	0	808	0	815	0	2172	952	2904	0
Colonia	11515	5108	0	1261	200	1527	0	1669	1029	721	0
Durazno	5462	879	0	909	0	1015	0	1475	270	914	0
Flores	2113	737	0	320	0	318	0	621	117	0	0
Florida	5658	2163	0	606	0	585	0	1444	487	373	0
Lavalleja	4403	1724	13	585	0	992	0	975	95	69	0
Maldonado	14471	5508	0	941	0	2153	0	2642	339	2888	0
Paysandú	11088	4764	22	1065	247	0	0	2230	0	2484	276
Río Negro	5096	2208	0	509	253	0	0	1059	217	850	0
Rivera	11190	3613	0	1334	0	731	0	2356	226	2054	876
Rocha	7486	3078	0	748	0	261	212	1849	180	1158	0
Salto	13549	814	0	1527	0	2337	0	3799	478	4329	313
San José	10391	3329	0	198	0	1499	0	1770	409	3186	0
Soriano	7458	2426	0	937	0	820	0	1553	373	1349	0
Tacuarembó	7965	3219	0	577	0	486	0	1691	456	1536	0
Treinta y tres	4239	772	0	594	0	1063	360	759	181	510	0
Total	271937	80166	35	23145	1943	21364	868	55039	9658	77256	2463

TOTAL DE ALUMNOS INSCRIPTOS EN ESCUELAS PÚBLICAS RURALES POR CATEGORÍA

(mayo 2022)

Departamento	Total de alumnos en rurales	Rural común	Rural unidocente	Internado rural	Tiempo extendido
Montevideo	0	0	0	0	0
Jurisdicción centro	0	0	0	0	0
Jurisdicción oeste	0	0	0	0	0
Jurisdicción este	0	0	0	0	0
Artigas	778	617	141	20	0
Canelones	3095	2422	413	31	229
Jurisdicción oeste	1671	1438	141	31	61
Jurisdicción Pando	981	725	256	0	0
Jurisdicción Este	443	259	16	0	168
Cerro Largo	959	587	372	0	0
Colonia	1327	745	582	0	0
Durazno	485	230	255	0	0
Flores	260	97	149	14	0
Florida	902	569	333	0	0
Lavalleja	426	186	240	0	0
Maldonado	751	485	252	14	0
Paysandú	1011	687	302	22	0
Río Negro	537	352	153	32	0
Rivera	1093	753	340	0	0
Rocha	347	141	206	0	0
Salto	1388	1081	202	5	100
San José	1672	1267	405	0	0
Soriano	740	497	243	0	0
Tacuarembó	1243	753	450	0	0
Treinta y tres	335	161	174	0	0
Total	17309	11630	5212	138	329

CANTIDAD DE GRUPOS CON MÁS DE 25 ALUMNOS A NIVEL PAÍS (diciembre 2022)								
NI 3	NI 3	NI 5	1ero	2do	3ero	4to	5to	6to
86	355	488	579	493	497	491	511	486

Grupos con mayor cantidad de alumnos en promedio son los de grados inferiores.

Repetición por quintil

1		2		3		4		5	
2254	4.81%	1599	3.39%	1082	2,54%	1104	2.29%	856	1,48%

FUNCIONES PMC EN ESCUELAS Y ARTICULADORES POR DEPARTAMENTO 2022 -
2023

Departamento	MC 2022	MC 2023	MCAI 2022	MCAI 2023	
Artigas	16	14	2	4	2
Canelones costa	18	18	4	4	0
Canelones oeste	36	35	4	5	1
Canelones centro	37	37	4	4	0
Cerro Largo	15	15	2	2	0
Colonia	4	4	2	2	0
Durazno	13	11	2	4	2
Flores	2	1	2	3	1
Florida	3	2	2	3	1
Lavalleja	3	3	2	2	0
Maldonado	18	17	3	4	1

Montevideo centro	54	51	4	7	3
Montevideo este	60	59	4	5	1
Montevideo oeste	80	79	4	5	1
Paysandú	21	15	2	8	6
Río Negro	7	4	2	5	3
Rivera	30	26	2	6	4
Rocha	9	6	2	5	3
Salto	25	24	2	3	1
San José	12	12	3	3	0
Soriano	11	10	2	3	1
Tacuarembó	22	20	2	4	2
Treinta y tres	5	5	2	2	0
Totales	501	468	60	93	33

Datos 2023 según. Acta 47 . Res 16. 10/2/2023

Este cuadro demuestra la pérdida en territorio de la figura de identidad del M.C . en un año fue en torno de un 7 % a nivel nacional.

Comisión electoral

Elección de integrantes de la Mesa Permanente 2023-2024

ACTA DE INSTALACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL

A los 5 días del mes de octubre de 2023, en las instalaciones del Argentino Hotel de Piriápolis, Maldonado, siendo las 9.30 horas, se instala la Comisión Electoral, integrada por los siguientes delegados nacionales:

Carolina Montibeller (Cerro Largo)

Elena Galeano (Salto)

Fiorella Galasso (Montevideo)

Martha Lazo (Canelones)

Nancy Bico (Paysandú)

Nelson Carbonell (Salto)

Sandra Díaz Támara (Rivera)

Sandra Reyes (Rivera)

Silvia Cáceres (Canelones)

Esta comisión tiene a su cargo la organización y ejecución del acto eleccionario de los integrantes de la Mesa Permanente de la ATD que actuará en el período 2023 - 2024.

PAUTAS DE VOTACIÓN:

- a) Serán electores todos los acreditados que hayan asistido a la mitad más uno de los días trabajados hasta la fecha (consecutivos o no).
- b) En caso de no cumplir con el ítem anterior se permitirá votar a los delegados que presenten causas justificadas, con constancia correspondiente, ante Comisión Electoral.
- c) Los sufragantes deberán presentar documento que acredite su identidad.
- d) Se podrá votar hasta tres nombres propuestos por la plenaria.
- e) El voto se registrará en una hoja rubricada previamente por tres integrantes de la Comisión Electoral.
- f) El voto tendrá carácter secreto.

PROCEDIMIENTO DEL ACTO ELECCIONARIO:

El horario de votación será entre las 15:00 y las 17:00 horas con media hora de tolerancia si aún quedaran electores por votar (según lo establece el artículo 10.3 inciso b del Reglamento).

Una vez finalizado el Acto de votación se procederá, por la Comisión Electoral, a realizar el escrutinio.

Cualquier integrante de la ATD puede participar como veedor.

Se proclamará a los 5 más votados como titulares electos a la Mesa Permanente quedando el resto de los votados como suplentes, ordenados por cantidad de votos obtenidos.

En caso de empate para el primer titular se procederá a una nueva elección entre las personas que tuvieron la misma cantidad de votos.

De la misma forma se procederá si hay empate en el quinto titular y/o segundo suplente.

Será causal de anulación del voto:

- poner más de tres nombres en la hoja de votación,
- que la hoja de votación no contenga las firmas de los integrantes de la Comisión Electoral,
- que aparezca escrito algún signo o texto que no identifica a los candidatos propuestos,
- que la hoja esté dañada o rota

Esta Comisión plantea a la plenaria se explicita el procedimiento de ordenación de la lista de suplentes. en caso de empate en otros lugares no especificados en el reglamento.

La Asamblea Nacional resuelve aplicar lo propuesto por la Comisión 6 - Normativa:

Punto 1: Desempates en la elección de miembros de Mesa Permanente, entre los primeros lugares si se diera y entre los 7 suplentes.

Esta Comisión propone que la Mesa Permanente quede integrada por 10 miembros, 5 titulares y 5 suplentes. Quedando redactado el Artículo 10.3 j, de la siguiente manera:

Se proclamará a los 5 delegados que hayan obtenido mayor cantidad de votos como miembros titulares electos para integrar la Mesa Permanente, quedando el resto de los votados, hasta 5, como suplentes ordenados por cantidad de votos obtenidos. Los dos primeros suplentes serán convocados en cada instancia en que se reúna la Mesa Permanente.

Por otra parte, se propone modificar el literal i) “de la misma forma se procederá si hay empate en el quinto lugar y/o segundo suplente”. Quedando redactado de la siguiente manera: “De la misma forma se procederá si hay empate en los lugares 5 al 10”. En cualquiera de los lugares que se haya dado el empate, se procederá a desempate mediante elección, sólo entre quienes tengan igual cantidad de votos, optando en esa oportunidad por un solo candidato o candidata. Inmediatamente después del primer escrutinio.

ACTA DE ESCRUTINIO

A los 5 días del mes de octubre de 2023, en las instalaciones del Argentino Hotel de Piriápolis, Maldonado, la Comisión Electoral integrada por: Carolina Montibeller, Elena Galeano, Fiorella Galasso, Martha Lazo, Nancy Bico, Nelson Carbonell, Sandra Díaz Támara, Sandra

Reyes y Silvia Cáceres corroboró que de los delegados que concurrieron a la ATD Nacional 2023, 161 están habilitados a votar, votan 158.

Realizado el escrutinio, se obtiene el siguiente resultado:

TITULARES:

- Cano, Karina 88
- Notari, Cecilia 83
- Ferraz, Teresa 48
- Coitiño, Esteban 41
- Ostría, Alejandra 39

SUPLENTE:

- Olivera, Pedro 34
- Ortíz, Flavia 33
- Pérez, Ana Claudia 31
- García, Germán y Umpiérrez, Sandra 24
- Bentancor, Virginia 23

Dado que hubo empate en el 9° y 10° lugar, se realizará elección de desempate en el día de mañana.

Siendo la hora 21.12 se da por finalizado el trabajo de esta comisión por el día de hoy.

ACTA DE REINSTALACIÓN DE LA COMISIÓN ELECTORAL

A los 6 días del mes de octubre de 2023, en las instalaciones del Argentino Hotel de Piriápolis, Maldonado, siendo las 9 h. se reinstala la Comisión Electoral, integrada por los siguientes delegados nacionales:

Carolina Montibeller (Cerro Largo)

Elena Galeano (Salto)

Fiorella Galasso (Montevideo)

Martha Lazo (Canelones)

Nancy Bico (Paysandú)

Nelson Carbonell (Salto)

Sandra Díaz Támara (Rivera)

Sandra Reyes (Rivera)

Silvia Cáceres (Canelones)

Esta comisión tiene a su cargo la organización y ejecución del acto eleccionario de desempate entre el 9° y 10° lugar, resultante en la elección de los integrantes de la Mesa Permanente de la ATD, según lo establecido en el Reglamento Interno de ATD a partir de la resolución aprobada en el día de ayer que modifica el Artículo 10.3 i.

Este acto, se regirá por las mismas pautas de votación y procedimiento especificados en el día de ayer.

ACTA DE ESCRUTINIO

A los 6 días del mes de octubre de 2023, en las instalaciones del Argentino Hotel de Piriápolis, Maldonado, la Comisión Electoral integrada por: Carolina Montibeller, Elena Galeano, Fiorella Galasso, Martha Lazo, Nancy Bico, Nelson Carbonell, Sandra Díaz Támara, Sandra Reyes y Silvia Cáceres corroboró que de los delegados que concurrieron a la ATD Nacional 2023, de las/los 161 habilitadas/os, votan 149.

Realizado el escrutinio, se obtiene el siguiente resultado:

- García, Germán 83 votos
- Umpiérrez, Sandra 55 votos
- Anulados: 1 (por seleccionar ambos candidatos)
- En blanco: 10

De acuerdo a este resultado, la Mesa Permanente de ATD de DGEIP 2023 – 2024 queda conformada de la siguiente manera:

TITULARES:

- Cano, Karina
- Notari, Cecilia
- Ferraz, Teresa
- Coitiño, Esteban
- Ostría, Alejandra

SUPLENTE

- Olivera, Pedro
- Ortíz, Flavia
- Pérez, Ana Claudia
- García, Germán

➤ Umpiérrez, Sandra

Siendo la hora 11.25 se da por finalizado el trabajo de esta comisión.

Mociones aprobadas en la Asamblea General

INFORME COMISIÓN 1. SALUD Y VÍNCULOS SALUDABLES

Aprobado unanimidad

Moción

Trasladar a las escuelas las siguientes líneas de análisis:

¿Qué valoraciones realizan con respecto a la Salud docente?

¿Qué factores de riesgo identifican en la institución?

¿Qué acciones o recursos consideran necesarios para mejorar la situación?

¿Se han sentido discriminadas/os por cuestiones vinculadas a temas de salud o presionadas ante la solicitud de días por licencias médicas? ¿De qué manera?

Aprobado unanimidad

INFORME COMISIÓN 2. LAICIDAD.

Aprobado. Unanimidad

Moción

Enviar a las escuelas la siguiente consulta en la próxima ATD.

Luego de leer el informe invitamos al colectivo a reflexionar sobre las prácticas docentes en la institución en relación con la laicidad, la libertad de cátedra y ética docente.

1 ¿Qué prácticas docentes desarrolladas en su institución consideran que favorecen la formación de la actitud laica?

2 En algún momento ¿Se han sentido censurados en el abordaje de alguna temática de relevancia? ¿Por parte de quién o quiénes? ¿En qué temática?

Aprobada unanimidad

Moción a plenaria

Esta ATD rechaza el uso del término de laicidad por parte de autoridades y otros actores públicos,

en un sentido cerrado y sesgado que atenta contra la libertad de cátedra generando censura y miedo en las y los docentes.

Incluir este punto en una declaración pública que contenga otros temas de relevancia que surjan de otras comisiones.

Aprobado mayoría

INFORME COMISIÓN 3. EL CUERPO EN LA ESCUELA

Aprobado por Unanimidad proclamada

Moción del documento

Con la intención de generar insumos sobre las posiciones de los colectivos de todo el país, se solicita que se expidan sobre los siguientes aspectos.

Consulta a los colectivos docentes	Apreciaciones
¿Qué entienden por rituales escolares?	
¿Cuáles pueden identificar en sus prácticas docentes?	
¿Qué significación le dan?	

Aprobada unanimidad

Moción 1

Esta comisión propone acompañar el documento con un registro audiovisual referido a la temática, realizado en estos días en el contexto de trabajo, y por razones de tiempo impidieron tenerlo editado al día de hoy.

Proyecto Favoreciendo la asistencia escolar en Primaria

Abastenciones 2 Aprobada mayoría

Moción 2

“ El cuerpo en la escuela y los rituales escolares” se entiende como una temática nueva en el análisis de esta ATD y de una creciente importancia en el siglo XXI. Por lo que proponemos que la temática sea considerada para su tratamiento y análisis en la próxima ATD nacional.

Aprobado Unanimidad**Moción 3**

De aprobarse la moción número 2 esta comisión propone llamarla “Cuerpos en la escuela”.

Aprobado Unanimidad**Moción 4**

Esta comisión solicita a la mesa permanente que convoque a los integrantes que la conforman, después de la síntesis nacional de ATD por escuelas, para generar un cronograma de trabajo con el objetivo de profundizar y obtener insumos en vistas de la próxima ATD Nacional 2024.

Negativa 3 Abstención 1 Aprobada mayoría

Moción 5

1. Poner a consideración de los colectivos docentes la continuidad o no de la elección de abanderados, como ritual asociado a prácticas concebidas en otro tiempo histórico, donde se visibiliza el disciplinamiento de los cuerpos y la jerarquización de lo intelectual.

Aportes sobre el tema:

<https://es.scribd.com/document/22232333/2-Los-dos-de-Nuestras-Fiestas-Ecolares>

Aprobada unanimidad

2. Poner a consideración de los colectivos docentes, la Promesa de Fidelidad de la Bandera, de origen militar que se ha convertido en un ritual escolar.

Aportes sobre el tema:

<https://www.dgeip.edu.uy/prensa/3424-promesa-y-jura-de-la-bandera/>

Aprobada unanimidad**INFORME COMISIÓN 4. EDUCACIÓN SEXUAL Y PERSPECTIVA DE GÉNERO****Aprobado Unanimidad**

Moción 1

Solicitar a la Plenaria que la Mesa Permanente convoque a las y los integrantes de la Comisión de Educación Sexual y perspectiva de género, luego de realizada la síntesis de la ATD por escuela para tomar insumos y profundizar sobre esta temática y a la vez elaborar un banco de materiales.

Negativas 8 Abstenciones 2 Aprobada mayoría

Moción 2

Esta ATD defiende el derecho a la Educación Sexual, su incorporación al sistema educativo y la ampliación de su alcance curricular, institucional de las políticas educativas.

Rechazamos los intentos de reducción, de su abordaje y conceptualización a la dimensión exclusivamente biologicista, así como la persecución a quienes desarrollan propuestas en las escuelas.

Unanimidad

INFORME COMISIÓN 5. POLÍTICAS EDUCATIVAS

Abstenciones 3 Aprobado mayoría

Moción 1

Trasladar a las escuelas que participan de estos planes pilotos la solicitud de que hagan una devolución sobre su experiencia en sus centros educativos.

Planes	Consideraciones
ASISTE	
Aprende MÁS	
AVANZA	
Intervención para el incremento del tiempo pedagógico en Escuelas APRENDER	
Proyecto: Favoreciendo la asistencia escolar en Primaria	
Asiste Ceibal	

Abstenciones 3 Aprobada mayoría

Moción 2

Incluir en una comisión para la próxima ATD, el análisis de la situación en tiempo completo , que tenga en cuenta: salas docentes, carácter del cargo (20 hrs más compensación, ½ hora de descanso)

Aprobada Unanimidad

INFORME COMISIÓN 6. NORMATIVA

Abstenciones 2 Aprobado mayoría

Moción 1

Se solicita a la M.P que para la próxima ATD Nacional se presente junto a carpeta de materiales una lista con las asistencias de los/las delegadas de M.P , como se presentó siempre.

Adriana Suarez

Abstenciones 2 Aprobado mayoría

INFORME COMISIÓN 7. PRESUPUESTO

Aprobado unanimidad

Moción 1

Mandar a M.P. que sea nexa para recabar la información solicitada por esta

comisión desde diciembre de 2022, para poder realizar el análisis de la realidad presupuestal de las escuelas y que la comisión sea convocada al momento de tener respuesta.

- Cantidad de obras nuevas , edificios, partida y mantenimiento de locales.
- Costo escuelas APRENDER
- Costo alimentación escolar por categoría de escuela
- Cantidad de cargos vinculados a programas proyectos (PED Trayectorias, tutorías).
- Costos económicos:
- Costo anual para la creación de una función
- Costo anual de un cargo 20 hs. grado 1
- Costo anual de un cargo 40 hs grado 1
- Costo anual de un cargo de tallerista
- Costo anual del proyecto trayectorias protegidas
- Costo anual de 1 cargo de Tutorías Educativas
- Costo anual de una dupla técnica para el PED
- Construcción de un edificio escolar
- Cantidad de cargos creados en 2020-2022
- Proyección de creación de cargos 2023
- Costo cargo 30 horas.
- Función de Maestro Comunitario Articulador Institucional

INFORME COMISIÓN 8. FORMACIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

Aprobado unanimidad

MOCIONES GENERALES

Moción 1

Crear un equipo de trabajo que, además del trabajo de comisión se encargue del registro audiovisual de conferencias, ponencias, debate., con el fin de generar otros insumos para compartir con los diferentes colectivos docentes en las ATD por escuelas. Dicho producto final deberá ser aprobado en la plenaria.

Negativo 9 Abstenciones 5 Aprobado mayoría

Moción 2

Esta ATD Nacional solicita a M.P retomar el trabajo para que en próximas instancias funcione un espacio de cuidados para hijos/as de sus participantes.

Negativa 7 Abstenciones 11 Aprobado mayoría

Moción 3

Esta ATD apoya y solidariza con la lucha estudiantil al mismo tiempo que rechaza cualquier tipo de violencia que sobre las y los estudiantes se ejerce por parte de las fuerzas policiales.

Unanimidad

Moción 4

Mandar a M.P. a adjuntar a los informes bimestral (que se les envían a los delegados/as) la asistencia diaria del período y la asistencia a las mesas quincenales.

Abstenciones 16 Negativa 8 Aprobada mayoría

Moción 5

Exigir a la DGEIP la realización del concurso de Directores Coordinadores de Educación Física, concurso que se ha realizado por única vez en el año 2012. Esto ha provocado que los cargos vacantes sean cubiertos con suplentes e interinos ordenados por el artículo 13.

Rechazamos la eliminación de este cargo, hecho que ha comenzado a ocurrir, subrepticamente, en forma inconsulta y sin evaluación previa de lo hecho en los más de once años de existencia del cargo.

Abstención 1 Aprobada mayoría