

The background of the page features a large, faded blue logo. The logo consists of a stylized, irregular shape with a scalloped border. Inside this shape, the letters 'ATD' are written in a bold, sans-serif font, positioned above a stylized graphic of a hand or a flower with five petals. Below the petals, the letters 'DGEIP' are written in a smaller, similar font. The entire logo is centered on the page.

**XXXI Asamblea Nacional
de delegados y delegadas de
ATD-DGEIP**

5 al 9 de diciembre de 2022

Maldonado



DECLARACIÓN PÚBLICA	4
COMISIÓN 1: NORMATIVA	6
TEMA 1 - Cambio de estatuto general de la ATD	6
ATD Nacional en febrero y por escuela los días sábados	6
Aspectos generales	6
TEMA 2: Análisis de posible reglamentación ante el incumplimiento en la realización de las ATD por escuela (entrega de actas, informes incompletos, etc.)	12
TEMA 3: Bases claras para los días de ATD por escuela en los casos de dobles cargos. Acta 74 Resolución 2 del 17/04/2022. Comunicado acta 215 del 17/04/2022. Comunicado Acta 215 del 17/11/2022. Reglamento de ATD.	12
TEMA 4 - Llamados - Calificaciones - Bases Modificación de reglamentos - Temas tratados en la Comisión de Normativa DGEIP.	13
TEMA 5. CAPDER - DER	14
TEMA 6: PMC. Propuesta de nuevo reglamento para maestro comunitario (MIC de PMC Stella Vallarino)	16
TEMA 7: Postura sobre evaluación a suplencias cortas y 662	17
TEMA 8 : LLAMADOS	18
TEMA 9 : Estatuto docente - Nuevo marco normativo.	21
Integrantes de la comisión	25
Comisión 2: POLÍTICAS EDUCATIVAS	26
Análisis del Reglamento de Evaluación del Estudiante (Versión preliminar)	28
Capítulo I Ámbito de aplicación de este Reglamento	29
Capítulo II – Derechos y obligaciones de los estudiantes	30
Capítulo III Atención a la diversidad	31
Capítulo IV Registro, seguimiento y protección de la trayectoria educativa del estudiante	31
Capítulo V Evaluación de los aprendizajes	31
Capítulo VI De las instancias de reuniones de profesores.	32
Capítulo VII De la relevancia de la asistencia como factor de protección de las trayectorias educativas	32
Análisis del Programa del Espacio Social y Humanístico	34
Espacio Social y Humanístico	35
Programa Historia	36
Programa Formación para la ciudadanía	41
Programa de Geografía	42
Anexo I	43
Referencias bibliográficas	46
Integrantes de la comisión:	47
Comisión 3: PRESUPUESTO Y EDUCACIÓN	49
A modo de introducción	49



Algunos elementos de la coyuntura internacional	50
Algunos aspectos de la situación nacional	51
El presupuesto en educación	52
Proyecciones hacia adelante respecto al trabajo de esta comisión	55
Referencias bibliográficas	57
Integrantes de Comisión	60
COMISIÓN 4: FORMACIÓN DOCENTE	61
Formación docente y titulación universitaria	63
Análisis de los planes de formación docente 2023	67
Comparativa de cargas horarias	68
Evaluación	73
Formación permanente	73
Referencias bibliográficas	77
Mociones:	78
Integrantes de la comisión	79
Comisión 5: ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS Y ESPECIFICIDADES DE LAS DISTINTAS ÁREAS Y MODALIDADES EN DIÁLOGO CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	81
Educación Inicial	81
Educación Rural	82
Docentes de conocimiento artístico y EDEA	83
Educación Especial	85
Tiempo Completo. Acta 90	86
Informe en mayoría	86
Informe en minoría	87
Tiempo extendido	88
Aprender	89
Práctica	89
Educación Común	90
Lenguas Extranjeras	90
Educación Física	90
Campamentos y colonia escolares	93
Referencia Bibliográfica	93
Integrantes de la Comisión	94
Comisión 6: POLÍTICAS FOCALIZADAS	95
Necesidades de cada dispositivo y/o programa para que su implementación tenga mayor impacto desde una mirada situada	95
Introducción	95
Políticas Focalizadas	96
Programa de Maestras/os Comunitarias/os.	96



Programa Escuelas Disfrutables	102
Maestras de Apoyo, Maestras Itinerantes y Escolaridad Múltiple	104
Tutorías	106
Proyecto Luisa Luisi	107
Proyecto ANEP en Acción: Casavalle en Acción	111
A modo de cierre	113
Referencias bibliográficas	114
INTEGRANTES COMISIÓN 6	116
COMISIÓN ELECTORAL	118
MOCIONES GENERALES DE RESOLUCIÓN PRESENTADAS EN LA PLENARIA	122
Moción 1.	122
Moción 2.	122
Moción 3.	123
Moción 4:	124
Moción 5:	124



Maldonado, 9 de diciembre de 2022

XXXI ASAMBLEA NACIONAL

de delegados y delegadas de ATD de EDUCACIÓN PRIMARIA

DECLARACIÓN PÚBLICA

Las delegadas y delegados reunidos en la XXXI Asamblea Técnico Docente consideramos fundamental dar a conocer nuestra postura sobre la coyuntura que vive la Educación Pública en la actualidad.

Se instaló un relato de desprestigio y desvalorización de las y los docentes como profesionales de la educación, responsabilizando al magisterio de los problemas que se evidencian en las escuelas.

Insistentemente se acusa de la ausencia de propuestas a las ATD. Sin embargo, desde hace 30 años hemos enumerado las necesidades y carencias y elaborado propuestas para mejorar la Educación Pública desde la responsabilidad que nos compete como profesionales de la educación y representantes del cuerpo docente uruguayo.

Estamos ante una Transformación Educativa que desestima sistemáticamente las voces de las y los docentes en territorio, que está destinada al fracaso sin nosotros y nosotras. La idea de transformación y cambio es parte de la educación, propia del devenir educativo.

Esta administración ha hecho caso omiso al diálogo y la discusión para su planificación e implementación. La forma de participación que sustentan las autoridades políticas de la DGEIP no acepta la contradicción y visiones disidentes acerca de cambios y transformaciones en educación, esta debilidad condice con el carácter autoritario y arbitrario que sustenta la imposición de la Transformación Educativa.

Las y los docentes como profesionales en educación tienen que estar convencidos de su accionar para un ejercicio ético de la docencia, lo que propone esta administración va disociado del sentir de la comunidad docente uruguaya, lo cual va evidentemente en detrimento de la educación uruguaya.



Es en las y los docentes que recae el accionar educativo, son ellos los que llevan adelante a diario la transformación que es inherente a su función.

A esta ATD le preocupa enormemente y rechaza la fiscalización y control de la información que debería aportar la Inspección Técnica pues toda solicitud de información debía pasar por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria a través del Secretario Docente. No sólo es grave el silenciamiento sino que además, el referente a quién dirigirse esta ATD, no fue comunicado. ¿No puede la máxima autoridad por concurso dentro de Primaria brindar información correspondiente a los temas que se abordan en estas instancias sin pasar por el control de las autoridades políticas? ¿Cómo los/as docentes podemos discutir, reflexionar y proponer mejoras de aquello que desconocemos?

A pesar de que se diga lo contrario, esta Transformación Educativa se da con recorte presupuestal: “el presupuesto ejecutado para la Enseñanza en 2021 fue aproximadamente 4,8% inferior en términos reales al de 2019” (Instituto Cuesta Duarte, 2022 p.3)

Una vez más, reivindicamos nuestra responsabilidad ética y profesional de producir y aportar para la mejora constante de la Educación Pública, en todos los ámbitos. Tal y como afirmaba el Maestro Miguel Soler Roca “reconozcamos la necesidad de autoevaluarnos de romper, emancipándonos, murallas que hemos heredado y de crear, en las aulas y fuera de ellas, las condiciones para que la educación sea, como lo pedía Paulo Freire, *una práctica de libertad*” (Soler Roca,2014,p.40).²



COMISIÓN 1: NORMATIVA

El documento se organiza en dos grandes bloques. Una primera parte referente al funcionamiento del órgano ATD y una segunda parte en la que se discute y analiza reformas a la normativa propuesta por DGEIP.

TEMA 1 - Cambio de estatuto general de la ATD

ATD Nacional en febrero y por escuela los días sábados

Aspectos generales

Esta comisión entiende que las ATD por escuela son una instancia de reflexión y formación del magisterio. Son espacios institucionales, donde las y los docentes trabajamos sin estudiantes y por ley el sistema debe garantizar estas instancias.

Es un día laboral como todos, donde se deben respetar horarios y lugar de trabajo. Reivindicar entonces este espacio colectivo conquistado por el magisterio es una necesidad, más aún en momentos en los que se prescinde de la opinión de los colectivos. Las ATD son un lugar histórico de producción, resistencia y presencia del magisterio.

La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como su interés guía. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido junto con el grado por el que éste contiene las posibilidades de desarrollar lo que Marcuse llamó "el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad" (Marcuse, 1977). Por lo tanto, sería fundamental para el análisis de cualquier acto de resistencia la preocupación por descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, ya sea implícita o explícitamente, en la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de dominación y sumisión. En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. (GIROUX, H (1992) - Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición. Editorial Siglo XXI)



Frente a la integración de delegados por primera vez, se hace indispensable:

1. Informar y recuperar el Reglamento interno de la ATD Nacional y Mesa Permanente, así como precisar lo relacionado con el funcionamiento y ámbitos de participación de la ATD.
2. Incorporar nuevas modificaciones al Reglamento Interno de la ATD .
3. Lectura de los siguientes artículos del reglamento de funcionamiento elaborado por CODICEN (Acta 60 Resolución N° 89 del 31/VIII/89) que deben estar especialmente presentes para todos:

REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ASAMBLEAS DOCENTES

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Artículo 3. - Funciones y facultades

Las Asambleas de Docentes podrán:

3.1.-Emitir opinión en todas aquellas cuestiones de índole técnico-pedagógico o en temas de educación general que el Consejo Directivo Central o cada Consejo desconcentrado les sometan a consulta.

3.2.-Ejercer iniciativa como órganos de asesoramiento en los problemas técnico pedagógico de la rama respectiva y en temas de educación general.

3.3.- Pedir a los Consejos respectivos los datos e informes que estimen necesarios para el cumplimiento de sus cometidos.

Esta facultad no comprende los informes, documentos o piezas que sean calificados como secretos, confidenciales o reservados en conformidad con el Artículo 80 de la ordenanza N° 10.



3.4.-Elegir la Mesa Permanente, crear Comisiones y Salas docentes que estimen pertinentes de acuerdo con los temas tratados.

CAPÍTULO II

DE LAS ASAMBLEAS DOCENTES DE INSTITUTOS, LICEOS, ESCUELAS Y DEMÁS ESTABLECIMIENTOS DOCENTES

Artículo 7.- Funciones

Las Asambleas tienen las siguientes funciones:

7.1.-Analizar la labor realizada por la Asamblea Nacional de Docentes.

7.2.-Proponer temas a incluir en el temario de la Asamblea Nacional de Docentes. 7.3.- Estudiar y pronunciarse sobre los informes preparatorios de la Asamblea.

7.4.-Estudiar y pronunciarse sobre temas técnico-pedagógicos o educativos, sean generales o del establecimiento docente respectivo.

Artículo 8.- Organización interna

Cada Asamblea de Docentes prevista por el artículo 94 del Estatuto del Funcionario Docente de la Administración Nacional de Educación Pública, estará facultada para darse la organización interna que considere más conveniente, siempre que ésta no contravenga lo establecido en la normativa mencionada en el Artículo 2.

Para los casos de ausencia o insuficiencia de reglamentación interna se aplicará en lo pertinente las disposiciones de este reglamento o, en su caso, del reglamento interno de la Asamblea Nacional de Docentes del área respectiva.

Órgano resolutivo: Asamblea General de delegados.

ATD locales (por escuelas): vínculo con la ATD Nacional .



CAPÍTULO IV

MESA PERMANENTE (Reglamento general)

Artículo 17.- Mesa Permanente

Durante los intervalos de las Asambleas ordinarias, habrá una Mesa Permanente de delegados de las Asambleas Nacionales de Docentes por rama de enseñanza, para asegurar la continuidad de éstas y cumplir las tareas específicas que le cometiére la asamblea, oficiando de interlocutor con el Consejo Directivo Central o el respectivo Desconcentrado en su caso.

Artículo 19.- Funciones

La Mesa Permanente tiene las siguientes funciones:

19.1.- La preparación e instalación de la Asamblea Nacional de Docentes por rama respectiva de enseñanza y las demás funciones que le cometa dicha Asamblea.

19.2.- La proposición, recepción y estudio de asuntos a integrar el temario de la Asamblea de acuerdo con el Artículo 10.

19.3.- La coordinación necesaria a la labor de las distintas Asambleas de Liceos, Institutos, Escuelas y demás establecimientos docentes, de acuerdo a este reglamento, adoptando al efecto las medidas que considere pertinente.

19.4.- Elevar de inmediato al Consejo respectivo y al Consejo Directivo Central todos los antecedentes y resultados de lo actuado una vez terminadas las sesiones de la Asamblea.

19.5.- Solicitar por unanimidad de sus miembros la convocatoria extraordinaria de la Asamblea Nacional de Docente por rama respectiva de enseñanza, en caso de extrema urgencia (artículo 13.2.).



CAMBIO DE ESTATUTO. TEMA ATD EN FEBRERO Y POR ESCUELA LOS DÍAS SÁBADOS.

Argumentos normativos:

En relación a la Resolución N°64, Acta N°62 de 9/X/07 acerca del funcionamiento de la ATD nacional ordinaria en el mes de febrero, ATD extraordinaria en períodos no coincidentes con el dictado de clases y las ATD por Centro Educativo los días sábados, esta ATD fija postura contraria a esta situación, amparada en la siguiente normativa de mayor jerarquía.

CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA . Art. 53

SECCIÓN II - DERECHOS, DEBERES Y GARANTÍAS

CAPÍTULO II

Artículo 53

“El trabajo está bajo la protección especial de la ley”...

Ley 18.508 - LEY DE NEGOCIACIÓN COLECTIVA EN EL MARCO DE LAS RELACIONES LABORALES EN EL SECTOR PÚBLICO. Artículo 4 Literal A (Contrato Laboral)

Artículo 4

(Negociación colectiva).- Negociación colectiva en el sector público es la que tiene lugar, por una parte entre uno o varios organismos públicos, o una o varias organizaciones que los representen y, por otra parte, una o varias organizaciones representativas de funcionarios públicos, con el objetivo de propender a alcanzar acuerdos que regulen:

A) Las condiciones de trabajo, salud e higiene laboral.

Por lo que se debe respetar el régimen laboral de días y horas que se trabaja. **Ley 18.437 - LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Artículo 70**

TITULO III

ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPITULO VII



ESTATUTO DEL DOCENTE Y DEL FUNCIONARIO

Artículo 70

(De las Asambleas Técnico Docentes).- En cada uno de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará una Asamblea Técnico Docente (ATD) representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general.

El Consejo Directivo Central reglamentará su funcionamiento, previa opinión de la Dirección General respectiva o del Consejo de Formación en Educación.

Las ATD serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente. En cada centro educativo funcionará una ATD con función consultiva y derecho a iniciativa frente a la Dirección del centro educativo.

Se relacionará con la ATD nacional de la forma que la reglamentación lo indique.

Argumentos de gestión:

Llevar a cabo las ATD en el mes de febrero implicaría perjudicar la gestión educativa en los siguientes aspectos:

1. Verano educativo: calendario 10 de enero a 9 de febrero de 2023, estipulado en la Circular 82/noviembre de 2022.
2. Licencias reglamentarias.
3. Organización del inicio de cursos.
4. Calendario de elección de cargos: Interinatos y suplencias.
5. Concursos.

Ésta comisión expresa el más profundo rechazo ante cualquier intento de funcionamiento de los ámbitos de ATD fuera de la jornada laboral o del año lectivo.



TEMA 2: Análisis de posible reglamentación ante el incumplimiento en la realización de las ATD por escuela (entrega de actas, informes incompletos, etc.)

Propuestas:

1- Material de difusión dirigido a las y los colegas docentes, explicitando la importancia e historia de este espacio, lo que ha significado la ATD en materia de generación de propuestas. En esa comunicación nombrar algunos importantes compañeros que han pasado por este ámbito. Explicar el carácter asesor y consultivo de este organismo y también su condición de resoluciones “no vinculantes”, pero que sin embargo ha logrado avances en distintos aspectos relativos a la carrera docente.

Entendemos que, a pesar de que nuestras resoluciones no sean vinculantes desde lo normativo, la voz de miles de docentes debe ser escuchada y seguiremos insistiendo con decisiones que consideramos justas y necesarias para la mejora de nuestra Educación Pública.

Moción:

Habilitar que los delegados departamentales puedan participar en otras asambleas distintas a la de su Escuela, con la intención de explicitar la relevancia de esta instancia principalmente en aquellos centros que reiteradamente no mandan sus actas o no cumplen con la totalidad del temario. La Mesa Permanente hará las gestiones necesarias para su implementación.

TEMA 3: Bases claras para los días de ATD por escuela en los casos de dobles cargos. Acta 74 Resolución 2 del 17/04/2022. Comunicado acta 215 del 17/04/2022. Comunicado Acta 215 del 17/11/2022. Reglamento de ATD.

Esta comisión entiende importante que los docentes participen en todos los cargos que tienen, si es doble debe participar en los dos.

Hay riqueza en el intercambio en cada colectivo docente, cambian los actores en cada centro y pueden haber distintas miradas sobre los temas a discusión.



Consideramos relevante que cada docente realice la ATD en el turno que corresponde, cumpliendo su horario de trabajo. Se trata de una jornada laboral como cualquier otra y en caso de doble cargo, debe participar en las dos instancias. El ejercicio del voto lo tendrá solamente en uno de esos cargos.

Los profesores talleristas estarán obligados a participar de la ATD del centro donde trabaja, únicamente cuando esta instancia por escuela coincida con el día de asistencia a dicha institución.

Hay un límite para la sordera, la ceguera o la tozudez. También lo hay para determinar donde se acaba lo correcto y decente y donde empieza lo otro. Pero ambos han sido desbordados por los directores de un organismo oficial al que dirigen o manejan como si fuera una propiedad privada. Tal ocurre, sin poner ni quitar, en Enseñanza Primaria. (Castro, J, 1985 "Los caballos en la huerta" Marcha, 25 de mayo de 1961. Reproducido en Cuadernos de Marcha. Tercera Época. Año 1, Nro 7 Pág. 18-21)

TEMA 4 - Llamados - Calificaciones - Bases Modificación de reglamentos -
Temas tratados en la Comisión de Normativa DGEIP.

Luego de analizar y estudiar diversas circulares, documentos de División Jurídica de la DGEIP y actas de Comisión de Normativa, se advierte que la constante en la modificación de la normativa vigente es el recorte de derecho de los/as trabajadores/as.

Todas las iniciativas tienen como principio la desconfianza en la labor docente, y con el único ánimo de contralor.

Las modificaciones propuestas y aprobadas desde la DGEIP son siempre en base a excepciones y no se piensa en el funcionamiento general del sistema.

Con ésta dinámica de circulares, actas, modificaciones puntuales se genera un caos normativo que dificulta el funcionamiento del sistema.



Así vemos que en forma permanente es necesario emitir circulares y comunicados aclaratorios para que la interpretación no sea discrecional.

TEMA 5. CAPDER - DER

Esta comisión estuvo abocada al análisis de los cambios propuestos en la nueva normativa:

En relación a los coordinadores departamentales se disminuye el puntaje de 91 a 90, continúan siendo por 3 años y con presentación de proyectos.

Se destaca la importancia de la especificidad del medio rural, requiriendo inspecciones con docentes con experiencia en el medio rural y un conocimiento real. Aprender la historia de nuestra pedagogía nacional y su trayectoria pedagógica con referentes como Miguel Soler, Julio Castro, Agustín Ferreiro, entre otros.

Esta comisión resuelve realizar un pronunciamiento desde una visión pedagógica y de políticas educativas.

a) Señalar las dificultades de los maestros rurales, que consideramos serán acentuadas con la pérdida del DER.

b) Rechazar la intención de las autoridades de modificar la denominación de los Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) por Director Coordinador de Escuelas Rurales (DICER), en un intento refundacional, utilizando para sus bases los mismos requisitos. En este sentido queremos dejar en claro que reivindicamos el rol pedagógico de estos cargos.

c) Rebatir los fundamentos expresados por las autoridades de la DGEIP quien defiende la nueva forma "organizacional" indicando que se pretende "retomar nivel de inspección" lo que jerarquiza al área pretendiendo equiparar con otros departamentos o modalidades como T.C o Tecnología Educativa. Entendemos que se trata de una clara intención de "vaciar" de contenido pedagógico una modalidad de referencia en nuestro país: Educación Rural que implica investigación y producción de conocimiento.

El DER es una institución de más de 60 años de existencia en el país y fuertemente arraigado en el magisterio nacional que le dió origen. Su labor es reconocida



ampliamente a nivel nacional e internacional y representa la mejor historia del magisterio organizado en torno a las escuelas rurales.

Su desaparición abre un tiempo de gran incertidumbre dado que rompe una larga línea de continuidad técnica y pedagógica en torno a la construcción colectiva de la pedagogía rural uruguaya como expresión genuina en torno a las comunidades rurales.

Entrevista BBC NEW MUNDO Ministra de Educación de Costa Rica:

¿POR QUÉ ESTÁN CERRANDO ESCUELAS EN COSTA RICA Y QUÉ DICE ESO DEL MEJOR SISTEMA EDUCATIVO DE CENTROAMÉRICA

"Y según la ministra Cruz, el actual gobierno tiene bastante avanzado un plan que permitiría **"agrupar" a muchas de las actuales pequeñas escuelas** en centros más grandes, ofreciéndoles así mejores condiciones a los alumnos.

"La idea es que el centro educativo que tenga las mejores condiciones agrupe a los centros educativos vecinos y dar transporte a los estudiantes, posibilidades de becas, etc.", explica.

"Esto nos permitiría **mejorar la calidad de la educación**, porque en estas **escuelas de menos de 30 estudiantes** es muy difícil que estos tengan probabilidades de (aprender) un segundo idioma, el tema de la conectividad y la tecnología son otra limitante, la socialización es muy poca...", le dice a BBC Mundo."

El modelo de Uruguay, es el que orienta las políticas educativas del MEP de Costa Rica, ya que todas estas medidas ya fueron implementadas en el país sudamericano."

BBC NEW MUNDO, 3 DE SETIEMBRE DE 2020.

"Arriba pues, maestros: un colega vuestro cree haber hallado una senda capaz de conducir a una pequeña verdad; no es grande, no es deslumbradora; pero fue recogida en las escuelas de nuestros campos."
(FERREIRO, Agustín (2010) La enseñanza primaria en el medio rural. Montevideo. Ministerio de Relaciones Exteriores, Consejo de Educación Inicial



y Primaria, Consejo de Educación Técnico Profesional. 5ª edición)

TEMA 6: PMC. Propuesta de nuevo reglamento para maestro comunitario (MIC de PMC Stella Vallarino)

Apreciaciones:

Se observa un desmantelamiento del PMC como continuidad de la decisión política implementada por las autoridades durante el 2022 creando un nuevo perfil de “Maestro Comunitario Articulador Institucional” dependiente de las jurisdicciones departamentales y desvirtuando el perfil del Maestro Comunitario radicado en territorio.

Se suma a las dificultades del trabajo del Maestro Comunitario, el retiro de las políticas públicas del territorio vinculadas a la protección de las infancias. (SOCAT, ETAF, Jóvenes en Red, Interín, etc.).

Aspectos a revisar del nuevo Reglamento:

- a) Acceso al cargo: El proyecto desplaza la elección del director del centro educativo del Maestro Comunitario pasando esa decisión a un tribunal integrado por el director, el inspector de zona y de área, quedando el director en una posición minoritaria.
- b) Analizar la repercusión de la calificación en los llamados PMC o en su cargo
- c) Posibilidad de extender jornadas laborales a los días sábado.
- d) Contemplar la designación como función o cargo (art. 10)

Manifiestar el fracaso del programa maestro articulador, exigiendo que los cargos destinados a este programa, vuelvan a PMC.

Artículo 4 literal d: posibilidad que se establece para maestros comunitarios de “poder extender su horario” sin mencionar una remuneración extra que sea posible de evaluar y optar por los docentes.

Artículo 5: creación de tribunales, integrados por el director de escuela, el inspector de



zona e inspector del área.

Artículo 8: expresión “Al culminar el período lectivo de la función” por una fecha específica o “Al culminar el año lectivo”. Proponemos anualizar la función. Artículo 9: “Las 20 horas podrán ser distribuidas de lunes a viernes o de lunes a sábado...” no estamos de acuerdo con incluir los sábados para la distribución de las 20hs, aceptando únicamente las jornadas de lunes a viernes.

Artículo 10: “al evaluar al Maestro en su cargo efectivo, deberá considerar la actuación del Maestro Comunitario...” estamos en contra de la consideración al momento de calificar un docente de aula, “tener en cuenta” su desempeño como maestro comunitario, ya que consideramos que son roles totalmente diferentes y no corresponde mezclarlos al momento de la calificación.

TEMA 7: Postura sobre evaluación a suplencias cortas y 662

El tema se analiza y discute a partir del Acta N° 11 de 2022 de Comisión de Normativa de DGEIP de la que participa ATD que se transcribe:

Exp. 2021-25-2-005538 - Docentes interinos y suplentes que no cumplen con los fines didáctico-pedagógicos trazados, que a su vez no pueden ser evaluados por las Juntas Calificadoras. Se sugiere solicitar a la DGEIP que autorice la formación de Juntas Calificadoras “ad doc” para evaluar el trabajo de esos docentes.

Se había propuesto desde Insp. Técnica trabajar sobre el tema con los Inspectores Departamentales y elaborar una propuesta en el Acuerdo pero debieron aplazar su análisis para el próximo encuentro.-

ATD: Comparte que los Directores sienten que existe complejidad en ser los encargados de evaluar a los Docentes que asisten a cubrir suplencias por 662, consideran que debería ser un Inspector.-----

Div. Jurídica: Manifiesta que los casos analizados jurídicamente en los que se constatan irregularidades que realizan estos docentes, carecen de un método para poder sancionarlos ya que no tienen calificación , ni un seguimiento.-----



Asesoría Letrada: Comparte lo expresado por Div. Jurídica.-----

Ésta comisión cree necesario en primera instancia destacar el valor de la tarea de los colegas que trabajan al amparo de la circular 662/2005 y suplencias cortas.

Sorprende el tenor de las expresiones de carácter descalificativo y sancionatorio tomando nuevamente, situaciones puntuales y minoritarias en el sistema para generar normativa.

En el Estatuto del Funcionario Docente (ordenanza 45/93) en los Art. 41.1, 43.1, 44 y 48 y en el Reglamento de Supervisión Docente (circ 371/98, circ 46 /2014 y circ 64/2014) se establecen las formas, tiempos y el derecho a la supervisión y calificación. No está prevista en ésta normativa la evaluación a docentes que cumplan suplencias cortas.

Esta ATD entiende que no es correcto legislar por la excepción y partiendo del prejuicio con clara intención punitiva. Los tiempos de trabajo en suplencias cortas no permiten evaluar los desempeños teniendo en cuenta la normativa.

TEMA 8 : LLAMADOS

Análisis de:

Reglamento para proveer cargos de maestros directores, subdirectores, maestros y profesores por traslados departamentales e interdepartamentales.

La circular vigente es la número 106 de 7 de diciembre del año 2017, que tuvo algunas modificaciones:

a) Circular 62 del 7 de agosto del año 2020 que modifica la fecha de realización del acto de traslado departamental pasando del segundo sábado del mes al primer sábado. Los traslados interdepartamentales estaban fijados los días 27 de diciembre, pasando para el tercer sábado del mes de diciembre.

b) Circular 91 del 7 de diciembre del año 2018 rectifica el artículo 1.2 referente a las nominaciones de los centros (Unidades escolares cambia por Campamentos escolares, desapareciendo los internados.) No siendo elegibles para efectividad: las colonias escolares, campamentos educativos, pasantías ni el centro Agustín Ferreiro.



Análisis de:

Reglamento de Traslados Nacionales de Inspectores

Se cotejan dos circulares, la circular 275 de 27 de octubre de 1997, y su posterior modificativa, Circular 37 de 29 de junio de 2022, considerando que los cambios que se realizaron son adecuados en tanto no lesionan derechos.

BASES PARA LLAMADO A INTÉRPRETE DE LSU PARA CFP (Lengua de Señas Uruguay)

Se analiza el borrador del llamado a LSU presentado a la mesa permanente, en comparación con el llamado efectivo (Acta N°220, Resolución N° 14 del 24 de Noviembre de 2022), observándose las siguientes modificaciones:

- 1) Que se contempló dentro de los requisitos excluyentes, la condición de “ser docente”, históricamente solicitado por ATD.
- 2) Se ajustan los puntajes en la valoración de méritos.
- 3) Se establece el porcentaje, de la totalidad de puntos por la cual se puede elegir (60% o más).
- 4) Se tiene en cuenta los deméritos, que en el borrador no figuraba, postura compartida por esta ATD.
- 5) En remuneración, se aclara que en el caso de ser docente en ejercicio percibirá un salario correspondiente a tercer grado y en el caso de los jubilados percibirán una remuneración correspondiente a grado 1, agregando la posibilidad de acumular con otro cargo.

Cabe indicar que en este llamado fueron atendidas algunas solicitudes realizadas por esta ATD.

BASES ASPIRACIONES PROFESOR DE INGLÉS Y PORTUGUÉS EN CARÁCTER INTERINO Y/O SUPLENTE

Se analiza el acta N° 156 Resolución 30 del 23 de agosto de 2022 para el período 2023 al 2025, donde se observa dentro de los requisitos la posibilidad de acceso a personas



no tituladas.

Si bien somos conscientes de la necesidad de cubrir todos los cargos, observamos el riesgo de que se consoliden situaciones a nivel de carrera docente, que generen antecedentes que posteriormente permitan concursar por cargos.

BASES PARA EL CONCURSO DE OPOSICIÓN Y MÉRITOS PARA PROVEER EL CARGO EFECTIVO DE INSPECTOR NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA GRADO IV

Se estudian las bases encontrando que son de una amplitud poco frecuente en la DGEIP, permitiendo que se presenten personas de fuera del subsistema.

Ésta Comisión considera las siguientes modificaciones con el objetivo de cuidar el área y la carrera docente de los colegas de Educación Física.

Art.3 Literal a) se debe modificar “el inspector de ANEP” por “el inspector de Educación Física de la DGEIP”.

Art. 3 Literal h) referido a los requisitos. Eliminar la posibilidad de postulación de personas que cuenten con “formación equivalente o superior en gestión educativa” al curso de inspectores. Quedando como único requisito de este literal el contar con el curso de Inspectores de la DGEIP.

En cuanto al tribunal para este concurso se debe respetar el principio de integración con cargos de mayor jerarquía y frente a la falta en el organismo de cargos de este tipo, indicar claramente que los miembros externos que sean convocados deben provenir de la UDELAR y no revestir ningún cargo docente dentro de la DGEIP.



TEMA 9 : Estatuto docente - Nuevo marco normativo.

Basado en el artículo 193 de la LUC se deja abierta la posibilidad de que se creen nuevos Estatutos para funcionarios docentes y no docentes y de que coexistan con los Estatutos vigentes. Así mismo CODICEN y las Direcciones Generales de los Subsistemas o de los Centros Educativos podrán realizar contrataciones de su plantel docente.

Entendemos que este artículo vulnera derechos y condiciona el resultado de desempeños en función de orientaciones políticas, tiene repercusiones en cuanto a remuneraciones, así como en la permanencia de los trabajadores en sus cargos. En el mismo, en el inciso del CODICEN y de la ANEP queda facultado para “establecer compensaciones o complementos salariales y otros beneficios salariales atendiendo circunstancias como la ubicación geográfica del lugar de trabajo, el contexto sociocultural en el que funciona el establecimiento o el cumplimiento de metas de política pública definidas en cada caso de acuerdo con las atribuciones constitucionales y legales atribuidas al efecto”. En el inciso F “el CODICEN de la ANEP podrá disponer condiciones de orden funcional (como el compromiso con la metodología de trabajo o un Proyecto de Centro Educativo) para el acceso o permanencia en el lugar de trabajo específico. También podrá delegar esta atribución en las Direcciones Generales o en las Direcciones de los Centros Educativos.

Estas nuevas disposiciones vulneran la libertad de cátedra, las condiciones de trabajo y la estabilidad laboral, estableciendo criterios propios del ámbito privado y empresarial.

La Constitución inhabilita a incluir en una Ley de Urgente Consideración asuntos presupuestales o cualquier tema que requiera mayorías especiales. Por este motivo el cambio estatutario establecido a través de la LUC es inconstitucional. (ATD 2021 página 24- 25)



MOCIONES LLAMADOS

Moción 1:

Revisar la resolución de ATD de tomar como requisito 18,50 de actividad computada para las listas de aspiraciones y llamados a concursos llevándolo a 17,50.

Se pospone la revisión hasta contar con la información que se solicita por moción presentada en plenaria. Moción 2 de Otras mociones presentadas y votadas en la plenaria.

Moción 2:

Que se tome para todos los llamados en todas las áreas, el bienio calificado, teniendo como antecedente el reglamento para proveer cargos de profesores talleristas de escuelas especiales en carácter interino y/o suplente en la DGEIP, establecido en circular 50 de 23 de agosto de 2022.

Aprobado mayoría

MOCIONES ATD:

Moción 1:

Habilitar que los delegados departamentales puedan participar en otras asambleas distintas a la de su Escuela, con la intención de explicitar la relevancia de esta instancia principalmente en aquellos centros que reiteradamente no mandan sus actas o no cumplen con la totalidad del temario. La Mesa Permanente hará las gestiones necesarias para su implementación.

Negativo mayoría

Abstenciones 6



Moción 2:

Reiterar la solicitud que las ATD departamentales sean citadas con un plazo máximo de 30 días posteriores a cada ATD por Escuela, para realizar la síntesis correspondiente y ser elevadas a la Mesa Permanente.

Realizar las gestiones necesarias para que se incluya este punto en el Reglamento de organización y funcionamiento de las Asambleas Docentes.

Moción 3:

Recordar a la Mesa Permanente las funciones que tiene por Reglamento, en especial: a) Respetar el mandato en todos los ámbitos en los que participen sus integrantes o en quienes deleguen. Las ATD nacionales cuentan con resoluciones en la mayor parte de los temas, algunas de varios años y que no han sido modificadas por lo tanto siguen vigentes.

b) La necesidad de contar en todas las ATD nacionales con los materiales, resoluciones de ATD anteriores e informes necesarios para tratar los temas trabajados en comisiones y la obligatoriedad, según el reglamento, de enviar a los delegados las comisiones propuestas y materiales necesarios para su estudio con la debida antelación.

c) Incluir en las carpetas de los delegados de la ATD nacional una copia impresa del Reglamento Interno.

OTRAS MOCIONES PRESENTADAS Y VOTADAS EN LA PLENARIA

Moción 1:

En el caso de que un/una integrante electo/a de Mesa Permanente no pueda asistir y cumplir con su función como delegado/a de ATD Nacional, deberá solicitar licencia por el período en que esté impedido/a a asistir con regularidad o renunciar a fin de permitir la incorporación, como miembro titular, de quien corresponde siguiendo la lista de suplentes.

Aprobada mayoría



Moción 2:

Solicitar a la Mesa Permanente un informe, lo más completo posible, a presentar en la próxima ATD Nacional, sobre las causales de faltas docentes, el valor de esas causales para el cálculo de la actividad computada y el promedio de faltas anuales para cada una de estas causales.

Moción 3:

Mandar a la Mesa Permanente a presentar un resumen de asistencias de sus integrantes en cada instancia de reunión. Incluir este informe en las carpetas de los/las delegados/as en la ATD Nacional.

Moción 4:

Proponer en la próxima ATD Nacional se integre el tema a una comisión que se encargue de reglamentar estas excepcionalidades (empate entre suplentes) agregando al reglamento de funcionamiento interno de ATD.



Integrantes de la comisión

Nombre	Departamento		Nombre	Departamento
Alejandro Sesser	San José		María Reneé Martínez	Salto
Juan Focco	San José		Zuzi Andrade	Salto
Alfonso Larraya	Montevideo		Cecilia Gómez	Florida
Carla Farías	Salto		Elizabeth Colman	Canelones
Silvana Zelayes	Montevideo		Natalia Laborite	Canelones
Natalia Galeano	Montevideo		Gabriela Verde	Montevideo
Zaida Rodríguez	Colonia		India Saravia	Canelones
María Fuentes	Colonia		Marianela Proto	San José
Ángela María Ramos	Artigas		Silvia Cáceres	Canelones
Gabriela Olivera	Rivera		Rafael Correa	Rivera
Pedro Olivera	Rivera		Alejandra Ostría	Montevideo
Ana Finozzi	Salto		Melania Lavecchia	Salto
Adriana Moura	Cerro Largo		Marina Hernández	Montevideo
Ana Cecilia Peraza	Montevideo		María Teresa Ferraz	Tacuarembó
Fernanda Ruival	Montevideo			



Comisión 2: POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los centros de enseñanza pública no están siendo atacados porque fracasan o resultan ineficientes, sino porque son públicos. Persisten como un recordatorio no deseado de un ámbito público y un conjunto de instituciones cuyo propósito es servir al bien común y promover aquellas fines, valores y relaciones sociales democráticas. También están siendo atacados porque son unos de los pocos ámbitos públicos que quedan donde la educación está ligada a lo que podría llamarse la práctica de la libertad, que se toma en serio la noción de ciudadanía marcada por, tomando las palabras de Wendy Brown, “una ciudadanía políticamente interesada y movilizadora, una ciudadanía que cuenta con ciertas formas de solidaridad, que es capaz de actuar por sí misma y anticipa un futuro de igualdad social siempre mayor cruzando líneas de raza, género y clase”. Las fuerzas preparadas para destruir a la enseñanza pública están ideológicamente motivadas para destruir todo vestigio del bien común, se sienten al mismo tiempo económicamente embelesadas por la posibilidad de cosechar grandes ganancias mediante una campaña sostenida dirigida a promover los vales, la privatización y los centros de estudio subvencionados, todo lo cual sirve al fin de convencer al público de manera lenta y exitosa de dejar de intervenir en la educación pública y transformarla en un bien privado y no ya público. (Giroux, 2012, p.93)

Continuando el estudio referido a la transformación educativa, nos propusimos, en esta oportunidad analizar los motivos que la fundamentan. Las autoridades presentan los documentos como si fueran versiones preliminares, en proceso de construcción y quieren convencer a la opinión pública que la transformación educativa es un proyecto en construcción, en el cual se tiene en cuenta la opinión de los y las docentes. Ratificamos que no fuimos consultados; no se nos otorgaron los tiempos necesarios para la discusión real y profunda.

Por otra parte, intentan justificar esta transformación con la excusa o con el argumento del fracaso de la escuela.¹ Volvemos a explicitar los vínculos existentes entre los organismos internacionales y las políticas educativas, pero en esta oportunidad introducimos otra variable que condiciona y pone en riesgo la educación pública uruguaya. Concretamente, preocupa, sobremanera, la injerencia solapada de la [Red](#)

¹ Ver página 16 del MCN.



Atlas.² Muchas de las máximas planteadas en varios de los artículos que se encuentran en la red sobre Atlas Network parecen coincidir, casi a la perfección, en varios de los objetivos de esta Transformación Educativa, sobre todo aquellos que plantean los egresos, la formación de las personas, para la vida y el trabajo. Varias de las universidades privadas de Uruguay y distintos actores políticos tienen vínculo con la Red Atlas, con las empresas y/o fundaciones que la integran y la financian. Sus lazos con Formación en Educación, con dictaduras, con juicios políticos, su explicitación de “...proponer soluciones privadas a problemas públicos”; sus objetivos, sus aportes económicos, sus vínculos con Estados, empresas y personas (“socios”), su “misión” y su “visión”; permite comprender porqué este tipo de formatos, propuestas y transformaciones tienen un hilo común en algunos países o regiones. Es necesario advertir una vez más, que las políticas educativas y particularmente el Reglamento de Evaluación Del Estudiante (REDE) apunta a la mejora de los resultados numéricos y de las estadísticas, debilitando el Sistema Educativo. No hay análisis ni propuestas sobre el origen de los problemas educativos, hay condiciones que se deben cumplir y recaen (una vez más) en la tarea docente y en la formación de las futuras generaciones escolares.

En la actual coyuntura social y cultural de nuestro país, al igual que en otros, se establecen planes y reformas educativas basadas en las competencias. Como ya hemos señalado en otras resoluciones de ATD, consideramos que esta es una transformación educativa neoliberal y empresarial. Las y los docentes rechazamos este modelo y sostenemos que hay una pérdida sustantiva de saberes y conocimientos, en detrimento de la formación de sujetos de derechos, autónomos, libres y con pensamiento crítico.

Bajo el neoliberalismo, hemos sido testigos del desarrollo sin restricciones de una ideología del libre mercado y de un darwinismo económico en cuyo marco los valores del mercado suplantaron los valores cívicos. Todo está a la venta. Se celebra el hiperindividualismo. El lucro es visto como la esencia de la democracia y las obligaciones de la ciudadanía se reducen a la práctica del consumo. Se trata de un sistema en el que un modo deshumanizador de consumismo y la libre concentración de capital se corresponden con el constante descarte no solo de bienes, sino también de

² Ver nota Semanario [Brecha](#) y [NODAL](#)



seres humanos, muchos de los cuales son vistos como innecesarios y desechables por su condición de consumidores defectuosos, de inmigrantes, de blancos de bajos ingresos o de minorías pobres. También se trata de un sistema en el que todo está privatizado, con la grave consecuencia de que lo público cae en manos de lo privado. Se torna cada vez más difícil la tarea de traducir las preocupaciones privadas en cuestiones públicas (Giroux, 2014, p.392).

Análisis del Reglamento de Evaluación del Estudiante (Versión preliminar)

La transformación educativa que se pretende llevar a cabo, evidencia lo citado anteriormente, queda plasmado en los documentos analizados tanto en el MCN, el Plan EBI, las Progresiones de aprendizaje, los Programas y el REDE.

Esta ATD ha realizado varios cuestionamientos que se ven reflejados con el análisis de los modelos por competencias efectuado por Moreno (2012) en México. El autor entiende que hay un panorama abigarrado e incierto y que estas reformas educativas presentan ciertas inconsistencias.

- Carencia de un marco teórico sólido que sustente y contribuya a esclarecer el enfoque de competencias (condición propia de este enfoque en todo el mundo).
- Opacidad e insolvencia conceptual, que deriva en serios obstáculos para operar la propuesta en la práctica, lo que genera un vacío metodológico que dificulta la enseñanza por competencias y su consiguiente evaluación.
- Escasos materiales curriculares complementarios al modelo propuesto, que sirvan de apoyo a la enseñanza y una deficiente difusión de éstos entre el profesorado.
- Propuesta de formación docente insuficiente, superficial y prescriptiva en la que se presentan las competencias como un asunto aséptico en el que la polémica, el debate y la falta de consenso (inherentes al tema) se eliminan; se privilegia una postura dogmática que poco contribuye a una formación amplia y sólida, tan necesaria para dotar al profesorado con competencias profesionales que le permitan atender con eficacia las demandas no sólo de esta reforma, sino de las que le seguirán una vez que la actual inicie su declive. (Barrón, 2009; García, 2000).

No resulta casual, (al menos en un análisis político riguroso) que una vez más no se explicita una definición de elementos clave, en este caso “evaluación”. Una transformación debe partir de un análisis de los problemas reales con una evaluación que



pueda o no constatarlos. Esta transformación no tiene en cuenta esta premisa.

En el Reglamento de Evaluación de Aprendizaje no se presenta una definición de Evaluación, ni el marco teórico que lo sustenta y menos aún referencias bibliográficas. Del análisis del documento subyace una idea de evaluación como instrumento de medida que cuantifica los resultados, las conductas observables y por tanto un control en los aprendizajes. Por su parte Santos Guerra (2017) describe este tipo de la evaluación como medición en la dimensión tecnológica/positivista, cuya naturaleza es de comprobación de resultados y las funciones que cumple están asociadas al control, la selección, la comprobación, la acreditación y la jerarquización.

Este cambio de paradigma modifica a toda la escuela, a las concepciones y tareas educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales.

El magisterio nacional ya plasmó en el PEIP (2008) qué significa evaluar, quién evalúa y cómo se evalúa. En tanto nos posicionamos desde un enfoque crítico de la enseñanza continuamos coincidiendo con Susana Celman:

La evaluación en este modelo de enseñanza encierra la intencionalidad de alcanzar acuerdos sobre ¿qué enseñar?, ¿por qué enseñar esta cuestión y no otra?, ¿de qué manera debe enseñarse?, ¿pueden los alumnos aprenderlo?, ¿qué otras cosas se pueden hacer para que puedan aprenderlo mejor? Estas y otras preguntas conducen a dirigir la investigación desde y hacia la acción de enseñar, la actividad de los alumnos pone en evidencia lo que saben, lo que han comprendido, qué relaciones pueden establecer con los conocimientos que manejan. Esto implica afirmar que sólo se debe evaluar lo que fue enseñado y de acuerdo a cómo fue enseñado. (PEIP, 2008: 32)

Capítulo I Ámbito de aplicación de este Reglamento

Se plantea un cambio de la organización escolar por Ciclos y Tramos, sin embargo los Programas están definidos por grados, contradicción ya señalada.

Se establece la obligatoriedad de la educación a partir de los 4 años, siendo optativo 3 años de nivel inicial .

En el Artículo 2 se observa una contradicción con respecto al Artículo 7 donde por un lado se establece que para ingresar al ciclo debe tener la edad cronológica al 30 de abril,



sin establecer con claridad si puede pasar de ciclo aunque no tenga la edad cronológica de inicio del mismo, aunque si lo plantea para el pasaje de tramo.



(Cuadro extraído de REDE, 2022. Pg. 7. DGEIP, Uruguay)

Capítulo II – Derechos y obligaciones de los estudiantes

En este capítulo se establece la permanencia en los ciclos y tramos definiendo que hoy podrá permanecer en el grado en 2do, 4to y 6to.

En cuanto a la movilidad planteada por tramo nos preguntamos: En la medida que los niños/as pueden pasar en cualquier momento del año a 2do y es 2do donde los niños pueden permanecer en el ciclo ¿cómo se planea instrumentar el posible aumento exponencial de la matrícula en cada uno de los finales de ciclo?

En el Art 4. Se exige una “doble mirada del docente” hacia los procesos y logros a través de diferentes instrumentos. Esta comisión se pregunta: ¿cuáles serían esos diferentes instrumentos? Los mismos no se encuentran explicitados.



Capítulo III Atención a la diversidad

En el artículo 11 especifica que “la movilidad se sostiene con los espacios de acompañamiento que el centro educativo dispone”, nos interpela la realidad actual que evidenciamos en las escuelas donde la mayoría de los centros no cuentan con apoyo ni acompañamiento. Esta situación ha sido motivo de reiterados reclamos de ATD Nacional, Extraordinaria y por escuelas. Nos preguntamos, ¿cómo podrán cumplir con este acompañamiento tal cual está planteado?

Capítulo IV Registro, seguimiento y protección de la trayectoria educativa del estudiante

Preocupan los términos utilizados para realizar la valoración del avance de los niños y niñas, donde los deberemos “definir” o “describir” según indica en el Art.12. La tarea docente implica, dentro de lo evaluativo, valorar los procesos de aprendizaje de los y las niñas, pero “nunca definirlos”. Se plantea una concepción de evaluación distante de la concepción actual del niño como sujeto de derecho. A su vez, el reglamento establece que los informes deben ser realizados con los aportes de todas las actores que han intervenido con el niño o niña, sin especificar los tiempos y espacios para ello.

Capítulo V Evaluación de los aprendizajes

Se nombran los actores que deberían intervenir en el trabajo de evaluación a la hora de realizar la descripción fundada de las mismas haciendo referencia a los apoyos complementarios como ser:

Art 14- En la descripción fundada elaborada por los docentes deberá señalarse qué estudiantes deben acceder a apoyos complementarios en su trayectoria (Maestros de Apoyo- MA, Maestros de Apoyo Itinerante- MAI, Maestros Comunitarios- MC, Tutorías Institucionales- TI, Trayectorias Protegidas- TP, Maestro Comunitario Articulador Institucional- MCAI, Escuelas de Verano- EV y demás dispositivos construidos institucionalmente para fortalecer los aprendizajes). Esta descripción bimestral y el cierre final que dé cuenta de los procesos singulares se escriturarán en forma clara y



orientadora.

¿Resultará como los actuales PTP, en los cuales se establece que integrará recursos humanos, equipos y programas que en territorio no existen o son tan escasos que no se puede acceder a ellos? ¿Cuáles son las garantías que nos permitirán articular y acompañar dichos procesos?

Capítulo VI De las instancias de reuniones de profesores.

El art.17 responsabiliza al director del cumplimiento del registro de la trayectoria de cada “estudiante” por parte del docente desde una función fiscalizadora.

En el art. 18 el docente llevará un portfolio de cada estudiante comunicando el resultado a los “representantes legales.”

Capítulo VII De la relevancia de la asistencia como factor de protección de las trayectorias educativas

Se establece este cuadro para expresar los avances de aprendizajes de los estudiantes:



Nivel de avance	Descriptor conceptual	Escala	Calificación
AVANCE DESTACADO	El estudiante activa procesos cognitivos ¹ complejos al abordar los contenidos programáticos establecidos y logra los desempeños descritos en los criterios de logro correspondientes.	5	9-10
AVANCE SIGNIFICATIVO	El estudiante activa procesos cognitivos al abordar los contenidos programáticos establecidos y logra desempeños parciales de los descritos en los criterios de logro correspondientes.	4	7-8
AVANCE MODERADO	El desempeño del estudiante evidencia logros solamente al abordar contenidos básicos y activar procesos cognitivos simples.	3	5-6
ESCASO AVANCE	El desempeño del estudiante evidencia logros reducidos al abordar contenidos básicos y activar procesos cognitivos simples.	2	3-4
MÍNIMO NIVEL DE AVANCE	El desempeño del estudiante evidencia dificultades para avanzar en los logros propuestos para en la unidad curricular.	1	1-2

En relación a los supuestos básicos subyacentes, el estudio de la inserción paradigmática de los modelos evaluatorios permite visualizar que como todas las prácticas educativas, las evaluatorias no son neutras, ya que responden siempre a supuestos que implican una determinada cosmovisión. Esa visión del mundo comprende una perspectiva ontológica, que hace al concepto de realidad desde el que se piensa y actúa, una cierta concepción antropológica: el concepto de persona en relación al de sociedad deseable y el rol de la educación en esa articulación (concepciones sociológicas, pedagógicas y eticopolíticas, respectivamente) así como una perspectiva epistemológica sobre la relación entre el sujeto que conoce/evalúa y la realidad, objeto de evaluación. (Sales, 2014, 68).



Consideramos que todo lo analizado en el documento REDE, no atiende a las necesidades reales de los niños y niñas, ni propone soluciones para mejorar los aprendizajes; sólo retrasa las repeticiones para obtener resultados fictos, que en definitiva no respetan los tiempos y procesos de aprendizajes de los niños y niñas. Se entiende la evaluación dentro de la transformación educativa como cuantificador de aprendizaje que busca homogeneizar, mediante la estandarización y medio de control social, desconociendo las singularidades de los niños y niñas uruguayos.

Además, este reglamento de evaluación limita la autonomía, la posibilidad de efectuar investigaciones y la libertad de cátedra. Tal como históricamente ha reivindicado la ATD, consideramos que somos las y los docentes, situadas en el territorio, quienes debemos desarrollar las estrategias y tomar las decisiones acerca de las trayectorias educativas.

Análisis del Programa del Espacio Social y Humanístico

Esta comisión continúa con el análisis de los programas, partiendo de lo realizado y aprobado en las Resoluciones de la Comisión N^o. 3: “Programa Preliminar de Educación Básica Integrada” (PPEBI) comparativa con el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP 2008)” de la ATD Extraordinaria de Noviembre 2022.

En primer lugar, reivindicamos una vez más, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), por todo lo expuesto en resoluciones anteriores de la ATD:

El Programa 2008 (PEIP) tiene un fundamento teórico y filosófico y una intencionalidad desde donde se organizan los contenidos, pensado por docentes uruguayos para la realidad educativa uruguaya y para cualquier tipo de escuela del país. Si bien es prescriptivo, aspecto discutible, permite la doble mirada (vertical - horizontal) donde el docente decide desde dónde partir y hacia dónde llegar. (Resoluciones XXIX ATD, junio 2019).

Antes de proponer cualquier cambio curricular, reiteramos la necesidad de evaluar y valorar el PEIP 2008, programa que lleva trece años de implementación, lo que se traduce en que recién en el año 2023, en una trayectoria educativa “ideal”, los estudiantes que ingresaron en el 2009, finalizarían la Educación Media Superior.

En el análisis de los planes del PPEBI y también los programas, específicamente el del Espacio Social y Humanístico, consideramos pertinente señalar que:



- El documento es inconexo.
- Falta de especificidad en la relación que hay entre los contenidos y las competencias.
- Los programas y documentos están separados.
- Se repiten ideas y párrafos.
- No están definidos o fundamentados ciertos criterios.
- Se utilizan palabras que no se refieren a contenidos claros.
- Se siguen sin presentar los programas de todos los ciclos, a pocos meses de su implementación.

Espacio Social y Humanístico

Respecto al cambio del nombre del Área de Conocimiento Social a Espacio Social y Humanístico, nos preguntamos: ¿En qué se fundamenta el cambio de “Área del Conocimiento” a “Espacio”? ¿Qué es un espacio curricular? ¿Dónde se coloca al conocimiento? ¿Por qué no se incluye Geografía a este Espacio y se incorpora al Espacio Científico-Matemático?

“El Espacio Social y Humanístico está formado por las asignaturas Historia y Formación para la Ciudadanía.” (EBI, p. 32); sin embargo no se consideran las didácticas específicas de cada Área y disciplinas, desconociendo el carácter profesional de las y los docentes a través de la transposición didáctica y al mismo tiempo el conocimiento producido desde la Didáctica como disciplina científico pedagógica.

Al mismo tiempo nos preguntamos, en tanto se plantea únicamente el aprendizaje y no la enseñanza, ¿cuál es el lugar del docente? Se pierde la mirada del docente como profesional y como intelectual transformador que habilita entender la Educación como acción dialógica entre la teoría y la práctica, poniendo al docente como mero ejecutor. Reafirmamos, la concepción de rol docente expresada en la XXX ATD Ordinaria,



Noviembre 2021: ³

Se considera, entonces, que nuestro rol docente debe ser pedagógico-didáctico, centrado en “pensar la escuela”, elaborar experiencias, experimentar, sistematizar produciendo teoría desde nuestras prácticas y llevar adelante alteraciones a la forma escolar para adecuar la Escuela a la comunidad educativa de la que forma parte [...] Se necesita reafirmar el rol del docente como profesional de la educación y no, como un mero aplicador. [ATD](#)

Valoramos esto como un gran retroceso puesto que en el PEIP, el Área del Conocimiento Social:

...constituye un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales.” En el nuevo programa, se retoma a una enseñanza que pretende “...encorsetar las lealtades de clase en adhesiones patrióticas que no cuestionarán el statu quo, para adoctrinar a las masas a fin de someterlas al gobierno de las elites, para homogeneizar las pautas morales como método de disciplinamiento de las voluntades (Siede, 2007, p. 25).

Programa Historia

Para comenzar se observa que los contenidos de Historia, se encuentran clasificados en: “contenidos específicos”, “contenidos indispensables” y “contenidos deseables”, éstos dos últimos carecen de definición y/o diferenciación a lo largo de la fundamentación y justificación. Es por ello que reunida esta comisión, un miembro de la Mesa Permanente de ATD, consulta telefónicamente a la Directora Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN (Adriana Aristimuño) quien deriva la comunicación a la Magíster Verónica Zorrilla de San Martín (integrante del Consejo Consultivo que asesora al MEC) para que explicita los criterios de clasificación y la fundamentación bibliográfica.

³ Principios y posicionamientos de las Asambleas Técnicas Docentes de Primaria (ATD-CEIP) Análisis y confrontación con artículos de la Sección III Educación en Urgente Consideración de Proyecto de Ley. Pág. 7. Ver en <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/atd/Anexo1-SobreLuc.pdf>



La Magíster, a través de una comunicación telefónica, nos remite a un artículo⁴ de César Coll (2021) el cual desarrolla el concepto de aprendizajes imprescindibles y aprendizajes deseables. Esta sustitución de “aprendizaje” por “contenido” entendemos que es un error conceptual, puesto que esta comisión sostiene que no son sinónimos.

En este proceso no hubo una atención adecuada a lo pedido, se contestó informalmente y con titulares y derivaciones y se aportó (como soporte bibliográfico de los redactores de este programa) un artículo de una revista española que se maneja con términos diferentes a los que se utilizaron aquí.

Ante diversas dudas que surgen en relación al material aportado, la Mesa Permanente, a pedido de esta Comisión, solicita mediante correo electrónico a la DSPE y la DDAC un encuentro presencial ante la Asamblea. Tras acusar recibo, no se obtiene una respuesta ni información frente a lo solicitado.

Esta breve síntesis, ilustra, una vez más, la falta de voluntad de argumentar y explicar esta propuesta y, además, la incongruencia entre los referentes y este producto, compartido y disperso.

Reafirmamos la necesidad de que la ATD sea atendida en sus consultas y reclamos, como el actor técnico por excelencia que es y el referente de las construcciones del magisterio nacional en las últimas tres décadas (rol que hemos cumplido con responsabilidad, compromiso y orgullo).

Retomando el análisis del Programa de Historia, proponemos diferenciar entre los aprendizajes que comprometen seriamente el desarrollo personal y social del alumnado en caso de no ser adquiridos durante la educación básica, y son además muy difíciles de compensar o recuperar posteriormente, y aquellos otros que, si no se adquieren durante la educación básica, pueden adquirirse después sin mayor dificultad o con un esfuerzo relativo, además de no poner en riesgo claro el desarrollo personal y social del alumnado. Esta distinción, descrita en ocasiones en términos de aprendizajes básicos imprescindibles—los primeros—y aprendizajes básicos deseables—los segundos—(Coll y Martín 2006; Coll, 2007), debería ser tomada en cuenta en el momento de seleccionar las competencias y los contenidos que se establezcan con carácter prescriptivo tanto en las enseñanzas mínimas como en los currículos. (Coll, 2021)

La selección y jerarquización de contenidos (indispensable y deseables), es predeterminada y prescrita, cuando es el docente quien, en ejercicio de su libertad de cátedra, históricamente ha tomado las decisiones pedagógicas. Estos, luego se

⁴ Coll. C. 2021



problematizan, incorporando miradas y análisis en una permanente actualización. Nos planteamos algunas preguntas: ¿Cuál fue el criterio de selección de los contenidos “indispensables” y “deseables”? ¿Quiénes los definen? ¿A qué intereses responde? ¿En qué paradigma se ampara?

Algunos de los conceptos como multiescalaridad, multicausalidad, cambio/permanencia, interrelación, tiempo y diversidad, entre otros, son categorizados como contenidos, perdiendo su valor y su identidad como conceptos estructurantes propios de las ciencias sociales. (Ver cuadro 1 - Historia)

En el PEIP (2008) en relación al Área de Conocimiento Social explica que:

Esta área de conocimiento define conceptos básicos⁵ para construir explicaciones y elaborar posibles generalizaciones dentro de su campo de estudio.

La construcción de los mismos es esencial porque constituyen ejes o núcleos para pensar la realidad, y contribuyen a la elaboración de tramas conceptuales, más allá del conocimiento cotidiano y particular.

Estos conceptos son: espacio geográfico, tiempo histórico y sujeto social.

(...)

Es necesario hacer referencia a otros conceptos que son comunes a todos los campos del conocimiento contribuyendo a la identidad de cada uno y de toda el Área. (PEIP, 2008, p.94).

Se considera desde esta Comisión, que el rol de la enseñanza de la Historia es central, tanto en el entendimiento de que no hay saberes acabados, sino en constante construcción, como en el conocimiento del devenir y del presente de las sociedades: los conflictos, las luchas y el lugar que ocupa la memoria de los pueblos en esta construcción.

En el análisis del programa de Historia -tramos 1 y 2- y el Programa de Formación Ciudadana -tramos 1 y 2-, tomando en cuenta el MCN y el documento sobre Progresiones de Aprendizaje, se visualiza el cambio de paradigma en relación a la construcción de la sociedad. En este sentido subyace la idea de individuo formado a partir de una ética de la heteronomía: en el desarrollo de seres heterónomos, que

⁵ Programa de Educación Inicial y Primaria, (2008, p. 94). Identidad/Alteridad. Diversidad. Interrelación. Cambio/Permanencia. Multicausalidad. Multiperspectividad. Multiescalaridad.



aceptan, respetan las formas establecidas, las normas y los derechos.

Esta comisión, defiende y reclama una educación que mire hacia la emancipación de los sujetos, a la autonomía en tanto sujetos que son capaces de elegir, de leer su realidad y transformarla. No solamente aceptar y respetar derechos, sino ser parte de la lucha por la justicia, hacedores de la sociedad en su conjunto, construyendo un proyecto de autonomía social, donde el lugar de lo pedagógico es central. La participación en la construcción de las leyes, desde la infancia a través de la Convención de los Derechos del Niño, participando activamente de la vida en la escuela, desde una mirada instituyente, al decir de Castoriadis (1997)⁶, no agotándose en lo instituido, clave para la democracia.

José Luis Rebellato (2000) sostiene que ser sujeto es poder elegir, ser sujeto no es en solitario sino que es parte de un ecosistema, de un entramado social, ser sujeto es poder ser autónomo, ser sujeto es ser parte de las comunidades y tradiciones dialógicas, ser sujeto es vivir la experiencia de la contradicción, opción y crítica. “Asegurar la autonomía supone luchar por construir condiciones que hagan posible -a todos los hombres y mujeres la experiencia de ser autónomos” (Rebellato, 2000, pp. 39-40).

Con esta transformación se modifican cuestiones por demás importantes: éticas, filosóficas, y, por lo tanto, políticas, donde este sujeto no está presente; por el contrario, sí está presente la construcción de un ser autómatas, un ser solitario que se conecta con otros sólo por necesidad, un ser individual incapaz de crear la sociedad como construcción colectiva. Se destierran en el PPEBI conceptos tales como sujeto, didáctica, enseñanza y hay un vaciamiento de significantes tales como ética, autonomía, participación, pensamiento crítico y ciudadanía.

Este vaciamiento también se observa en el análisis de la justificación de la unidad curricular en el espacio, en el programa de Historia, donde se plantean dos dimensiones de trabajo, una referida al acceso a la información específica o recorrido temático y otra en el acercamiento al conocimiento disciplinar que se vincula a la lectura y escritura específicas.

Desde la Historia como una Ciencia con una necesidad de lecturas con otra metodología intencionalidad y objetivos, esta simple relatoría de acciones planteada no da cuenta del recorrido que se proponía realizar en el PEIP (2008), generando un vacío de conceptos a abordar, de contenidos secuenciados y de elementos de análisis para la planificación, enseñanza y evaluación de conocimientos dentro de los presupuestos didácticos de la

⁶ Castoriadis. C. 1997



disciplina.

El PPEBI propone una banalización de la ciencia y de su rigor científico como tal. La ausencia de contenidos y de su secuenciación implica necesariamente una dilución de los cometidos fundamentales de la Historia, esto es la investigación y enseñanza del sujeto como ser situado, único y colectivo, que se constituye en un ser social y que integra una sociedad en la que interactúa, modifica, propone y es parte, al mismo tiempo que es el elemento crítico que permite su evolución y/o revolución constante.

Dejar librado a una supuesta autonomía institucional o docente el peso de esta responsabilidad no es coherente con el carácter de Sistema Nacional de Educación que atraviesa todos los niveles.

Respecto a los contenidos programáticos, la utilización indistinta de palabras de fuerte carga semántica que tienen una especificidad desde la Historia como Ciencia y disciplina humanística, es inexacta, diluye el peso teórico de la propuesta curricular y las posibilidades de una coherencia y comprensión de las mismas.

A modo de ejemplo: el tiempo es presentado como temática, avance conceptual y contenido en forma simultánea, extrañando que los conceptos y sus avances sean incluidos desde un enfoque competencial.

La existencia de un debate nacional instalado entre la Academia (historiadores y UDELAR) y las autoridades de la Educación en cuanto a la supresión de conceptos o la modificación de las categorías para el estudio de nuestra Historia, así como el recorte de asignaturas en los Planes de estudio de los nuevos docentes, nos habilitan a hacernos las siguientes preguntas:

- ¿Se seguirán estos criterios en los Programas para el tramo III de Educación Primaria?
- ¿Corresponde realizar este recorrido a contramano de los criterios de quienes elaboran conocimiento desde la Ciencia Histórica y su metodología específica?
- ¿Existe un correlato entre los requerimientos de la Didáctica de la Historia y los productos y bibliografía que se recomiendan allí?
- ¿En qué lugar queda la secuenciación? ¿Y el carácter crítico y emancipador del actor social como sujeto de estudio?
- ¿Qué lugar ocupa la problematización en las Ciencias Sociales?



Programa Formación para la ciudadanía

El PEIP, en la fundamentación de Construcción para la Ciudadanía, afirma que: "...la finalidad de este campo en la escuela es la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su libre realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia." (PEIP, 2008, P.97).

En este mismo, el eje transversal son los Derechos Humanos, donde la enseñanza de la Ética es abordada como una disciplina filosófica fundamental en la construcción de una ciudadanía para una vida democrática. Mientras, que en la nueva propuesta aparecen los Derechos Humanos en el Espacio de Desarrollo Personal, la democracia presenta un corrimiento del lugar que esta ocupa en las escuelas y en la vida cotidiana, como proyecto colectivo. Esta decisión es claramente ideológica. Si bien el marco ético está escrito como un cimiento del programa, en los contenidos (ver Cuadro 2 - Formación para la Ciudadanía) se ve nuevamente una banalización de esta construcción, en tanto la ética como reflexión filosófica debe tener un compromiso con la vida democrática. Desde la fundamentación filosófica, la ética y la democracia son indisolubles.

Realizando un análisis comparativo con el Plan de Estudios, Documento preliminar 2022, se observa con preocupación lo establecido en la fundamentación de la Formación para la ciudadanía, porque si bien se plantea un énfasis en los Derechos Humanos, se centra en las "obligaciones y deberes", así como comprender e interpretar el entorno, y nada dice de la posibilidad de transformarlo.

Además, es pertinente detenernos en el cambio de nomenclatura de "Construcción de la Ciudadanía" a "Formación para la ciudadanía." Construcción implica transformación, cambios, participación activa, creación, interacción de diferentes saberes disciplinares, múltiples miradas y el foco en un sujeto que aún está en construcción. Mientras que formación implica que hay un único modelo a seguir (homogeneizando) y es externo al propio individuo e impuesto por el contexto donde se inscribe, quedando al servicio de adaptarse a la normativa existente.

La ciudadanía no llega por casualidad: es una construcción que, jamás terminada, exige luchar por ella. Exige compromiso, claridad política, coherencia, decisión. Es por esto mismo por lo que una educación democrática no se puede realizar al margen de una educación de y para la



ciudadanía. (FREIRE, P., 1994, p. 133).

Programa de Geografía

Rechazamos la incorporación de la Geografía en el Espacio Científico-Matemático, pues entra en contradicción la definición epistemológica de esta disciplina desde las corrientes críticas, desconociendo además las concepciones epistemológicas en las que se inscribe la enseñanza de la Geografía en Uruguay en las últimas décadas y el desarrollo de la disciplina como ciencia ambiental. Lo ratificamos con lo planteado en el PEIP 2008:

La Geografía desde una perspectiva radical, crítica aparece cuestionando el modelo de neutralidad y objetividad de los fenómenos espaciales por ser meramente descriptivos y cuantitativos. Estos movimientos críticos asumen un fuerte compromiso con la democracia social al permitir pensar el espacio geográfico a partir de las desigualdades sociales, buscar sus posibles causas, reflexionar e intentar dar respuestas a los problemas ambientales, históricos y culturales, de sociedades cada vez más complejas...
...no puede entenderse, como sucede con todas las áreas del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen (GUREVICH, R. y otros. Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Ed. Aique, Bs. As. (1998)). (PEIP, 2008, p. 96).

La Geografía en el Espacio Científico-Matemático responde a una concepción de la enseñanza de la geografía desde la perspectiva descriptiva, bajo la cual el aprendizaje se centra en la memorización toponímica y la reproducción cartográfica. En cambio, entendemos la Geografía desde un paradigma crítico ambiental:

Emergente en los últimos años del s. XX promoviendo transformaciones radicales en la racionalidad científica imperante, incluyendo un cambio estructural en los paradigmas vigentes, que han sustentado un modelo de desarrollo enmarcado en el sistema capitalista de producción, que es socialmente excluyente, económicamente concentrador de la riqueza, culturalmente homogeneizante, políticamente anti democrático y ecológicamente devastador de los recursos naturales y de los ecosistemas. (DOMÍNGUEZ, A. , PESCE, F. , 2000).



Tras finalizar la revisión de los nuevos programas, esta comisión entiende claramente cuál es uno de los motivos centrales de dejar por fuera a los y las docentes del proceso de construcción de las nuevas propuestas programáticas: y es que los mismos se alejan sustancialmente del modo en que entendemos la educación, tanto desde la construcción conceptual, como desde su fundamentación didáctica.

Coincidiendo con Tenti Fanfani (2021) creemos que:

“(…)es necesario ir más allá de la reivindicación del derecho a la educación, que tiende a reducirse al derecho a la escolarización, para exigir el derecho al conocimiento, pues está demostrado que las clases dominantes no tienen problemas en ofrecer educación para todos, pero a condición de garantizar conocimientos relevantes para pocos”. (Tenti Fanfani, 2021, p. 44).

Anexo I

Los siguientes cuadros son realizados a modo ilustrativo para enriquecer la visualización de lo sostenido en este documento.

Cuadro 1 Programa Historia

Tramo 2 - Primer año



PEIP 2008	PPEBI 2022		
Contenidos	Contenidos específicos	Contenidos indispensables	Contenidos deseables
<p>La ubicación en el calendario de celebraciones referidas a la vida del niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La duración y simultaneidad en el paisaje cercano. - La simultaneidad de la familia de hoy en distintas culturas: costumbres y tradiciones. 	<p>Características sociales, económicas y culturales de las comunidades humanas.</p> <p>Diversidad cultural, social y económica de las comunidades indígenas del Río de la Plata en el periodo prehispánico.</p>	<p>Fundación y formación de ciudades y comunidades (villas, pueblos y ciudades).</p> <p>Cambios, permanencias, multicausalidad: Relaciones interculturales e intra-culturales.</p>	<p>La historia de José Gervasio Artigas, su familia y el entorno socio económico.</p> <p>Fuentes, testimonios y documentos históricos sobre el pasado cultural de las comunidades del Uruguay.</p>
<p>El transcurrir del tiempo en la comunidad local desde la institución escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La población escolar 			

<p>ayer y hoy.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La construcción edilicia en cada época. - Los servicios y transportes. - El centro educativo como núcleo de actividades culturales: efemérides y festividades. 			
<p>La población indígena en la Cuenca del Plata(1):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La organización política (liderazgo, cacicazgo). - La tecnología lítica (desde 11.000 a.C.*). 			
<p>La periodización del tiempo: años.</p>			

Cuadro 2 - Formación para la Ciudadanía

Tramo 1 - 3 años



Contenidos PEIP		Contenidos específicos PPEBI
É T I C A	<p>Las condiciones que posibilitan y obstaculizan la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El conflicto como parte de la vida social. - El lugar personal, el lugar del "otro" y el de "nosotros". <p>La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nombre propio y el del "otro". - Los roles dentro del grupo escolar y familiar 	<p>Fiestas familiares en diferentes culturas.</p> <p>Oficios y tradiciones.</p> <p>Vivir con los otros: acuerdos de convivencia.</p>
D E R E C H O	<p>El derecho a tener un nombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los nombres en los juegos de roles. - La importancia del nombre. 	

4 años

Contenidos PEIP		Contenidos específicos PPEBI
É	<p>Las relaciones en la convivencia social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El lugar de "ellos" y de "todos". - La identificación de conflictos en el aula. <p>La identidad de género: lo masculino y lo</p>	<p>Prácticas solidarias y cooperativas para resolver situaciones.</p> <p>Testimonios de migrantes: un equipaje lleno</p>



Referencias bibliográficas

- ANEP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria.
- ANEP (2022). Programa de Historia. Tramo 1. 3, 4 y 5 años.
- ANEP (2022). Programa de Historia. Tramo 2. 1ero y 2do año.
- ANEP (2022). Programa Formación de Ciudadanía. Tramo 1. 3, 4 y 5 años.
- ANEP (2022). Programa Formación de Ciudadanía. Tramo 2. 1ero y 2do año.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona Erógena. N^{ro}. 35.
- Domínguez, A. Pesce, F. (2000). Enfoques paradigmáticos vinculados con la enseñanza de la Geografía. Revista Voces. Año IV, N^{ro}.7. Montevideo, Uruguay.
- Fanfani
- Freire, P (1994). Cartas a quien pretende enseñar. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2012). La educación y la crisis del valor de lo público. Montevideo, Uruguay: Criatura.
- Giroux, H. (2019). La guerra del neoliberalismo contra la educación superior. Barcelona: Herder S.A.
- Moreno Olivos, T. (2012). La evaluación de las competencias en educación Sinéctica (Revista electrónica de educación) México: Universidad Jesuita de Guadalajara - ITESO. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99826889010.pdf>
- Sales, M. T. (2014). Educación ¿Es la evaluación lo que parece?. Montevideo, Uruguay: Trecho.
- Santos Guerra, M. (2017). Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sarthou, D. (2022). Presentación sobre el Marco Curricular Nacional, a consideración de la Asamblea técnico Docente. [MCN DIC 2007](#).
- Tenti Fanfani, E. (2021). La escuela bajo sospecha. Siglo veintiuno.
- Siede, I. (2007). El aporte de las Ciencias Sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. Revista Quehacer Educativo. Montevideo, Uruguay.

Webgrafía

- Aharonian, A y Verzi Rangel, A (2017). Red ATLAS, libertarios de ultraderecha:



Entramado civil detrás de la ofensiva capitalista en Latinoamérica. Recuperado el 7 de diciembre de 2022 de:

<https://www.nodal.am/2017/10/red-atlas-libertarios-ultraderecha-entramado-civil-detras-la>

[-ofensiva-capitalista-latinoamerica-aram-aharonian-alvaro-verzi-rangel/](https://www.atlasnetwork.org/) Atlas Network. Recuperado el 6 de diciembre de 2022 de:

<https://www.atlasnetwork.org/> Coll, C. ; Ortega, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. Avances En Supervisión Educativa, (35). Recuperado el 6 de diciembre de /2022 de:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

Gatti, Daniel (18 junio, 2021). Red ATLAS en América Latina. La internacional ultracapitalista. Semanario Brecha. Recuperado el 6 de diciembre de 2022 de:

<https://brecha.com.uy/red-atlas-en-america-latina-la-internacional-ultracapitalista/>

Integrantes de la comisión:

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Adriana Vendrasco	Montevideo	Aldana Perdomo	Montevideo
Anaclara Inthamoussu	Montevideo	Carolina Becerra	Treinta y Tres
Carolina Montibeller	Cerro Largo	Cecilia Da Cunha	Canelones
Cecilia Salgado	Montevideo	Claudia Delgado	Colonia
Esther Lemos	Canelones	Fabiana Clara	Artigas
Gabriela Ojeda	Montevideo	Gabriela Varaldi	Montevideo
Juan Pablo García	Canelones	Lucía Brusa	Montevideo
María Inés Blanco	Soriano	María José Ferreira	Soriano
Malcom Volpi Vaz	Canelones	María Del Carmen Larrama	Paysandú



Montserrat Maseda	Canelones		Noelya Trejos	Montevideo
Nicolás Macchi	Montevideo		Roxana Díez	Montevideo
Sandra Arballo	Soriano		Selva Pérez	Montevideo
Sonia Barton	Montevideo		Sylvana Greco	Montevideo
Valeria Doglio	Montevideo		Virginia Rivero	Cerro Largo
Virginia Dodera	Florida		María José Boschi	Canelones

APROBADO POR UNANIMIDAD



Comisión 3: PRESUPUESTO Y EDUCACIÓN

A modo de introducción

Todos los fenómenos educativos son complejos por lo tanto irreductibles a explicaciones de causa y efecto lineal. Sin embargo, algunas características de las sociedades impactarán en la educación de manera significativa. Es el caso de las desigualdades sociales. Los países con mayores niveles de distribución de la riqueza suelen tener mejores resultados educativos. Si bien, podemos cuestionar las pruebas estandarizadas, es evidente que la calidad de vida de las infancias tendrá efectos en sus trayectorias educativas.

También es sabido que el incremento presupuestal en educación es una recomendación fundamentada por diversas bibliotecas. Se trata de un consenso generalizado que parece estar en disputa actualmente. ¿Es posible mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje sin aumentar el presupuesto en educación? Los recortes que nuestro país está experimentando en materia presupuestal y que detallaremos más adelante empiezan a mostrar efectos que, desde nuestras prácticas, fundamentan que no.

Las leyes presupuestales son la expresión de un modelo de país a partir del cual se administran los recursos económicos - financieros del estado. Pasar del plano de la idea al de la realidad, exige la toma de decisiones que incluyen una lectura de los problemas, sus causas e instrumentar posibles respuestas.

En este sentido el gobierno nacional ha tomado una serie de decisiones que van desde transformaciones jurídico administrativas a ejecuciones presupuestales. Todas orientadas en un mismo y coherente sentido: adaptar el sistema educativo a las necesidades de una economía capitalista globalizada, donde la gran mayoría de la población se ve excluida del goce de bienes y servicios así como de la capacidad de acceder a fuentes de trabajo sustentable, constituyen constantes del modelo.

Se trata de decisiones que condicen con los preceptos planteados por organismos internacionales, como ser la UNESCO:

El ODS (Objetivos de desarrollo sustentable) 4 Educación 2030 debe enmarcarse en el contexto más amplio del desarrollo actual. Los sistemas



educativos deben ser pertinentes y adaptarse a los mercados laborales en rápida evolución, los avances tecnológicos, la urbanización, la migración, la inestabilidad política, la degradación ambiental, los riesgos y desastres naturales, la competencia por recursos naturales, los desafíos demográficos, el aumento del desempleo en el mundo, la persistencia de la pobreza, la desigualdad creciente y las amenazas cada vez mayores a la paz y la seguridad. De aquí a 2030, los sistemas educativos deberán atender a cientos de millones más de niños y adolescentes para lograr la universalidad de la educación básica (enseñanza preescolar y primaria, y ciclo inicial de educación secundaria) así como brindar un acceso equitativo al ciclo superior de educación secundaria y oportunidades para todos de cursar estudios superiores. (UNESCO, 2016)

Consideramos entonces, que el análisis del presupuesto educativo del Uruguay debe enmarcarse en una mirada amplia, desde la cual relacionar elementos de la coyuntura internacional con la local.

Algunos elementos de la coyuntura internacional

Vivimos en un mundo regido fundamentalmente por el modo de producción capitalista en el que todas las áreas de la vida social y de la naturaleza han sido invadidas por el afán voraz que transforma todo en mercancía y tiene como único fin el lucro. La crisis actual del capitalismo ya está implicando un nivel inédito en la historia de destrucción de fuerzas productivas y poniendo en riesgo la propia existencia de la humanidad sobre el planeta.

Según estima la OIT, en los últimos dos años el mundo tiene, como consecuencia de la crisis y del ajuste, entre 35 y 50 millones de nuevos pobres. Mientras unos pocos (los más ricos del planeta) incrementaron de forma sustancial sus riquezas, durante el mismo período.

En este sentido, la pandemia ha servido y sirve de excusa para agudizar de forma despiadada el ajuste, que supone pérdidas para las grandes mayorías y cuantiosas ganancias para los grandes dueños del capital. En términos concretos *ajuste* quiere decir que las trabajadoras y los trabajadores paguemos los costos de la crisis, con la disminución de los salarios, aumentos en la edad para jubilarse, la disminución del costo de



los despidos y de los seguros por desempleo, entre otros. También afecta a las políticas sociales que impactan en el bien público (educación, salud, vivienda, etc.) ya que a los sectores económicos privados les interesa transferir de alguna forma esos ingresos para su sector.

Algunos aspectos de la situación nacional

Nuestro país no es ajeno a lo previamente expuesto, los datos arrojan que la riqueza empresarial está fuertemente concentrada: el 25% está en manos de 2.500 personas quienes detentan el 80 % del capital financiero (De Rosa, 2020)

A través de las exoneraciones impositivas, los préstamos y fondos de emergencia, se favorece a los grandes sectores agro-exportadores. En lo que va del año en curso las exportaciones superan los U\$S 10.000 millones⁷, lo que configura un nuevo récord histórico. Sin embargo los salarios tanto del sector público como privado, se han rebajado en el entorno del 5 %, la desocupación ronda el 8%⁸ y hay cerca de 50.000⁹ trabajadoras y trabajadores en el seguro de paro.

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 superior al 4% anual. Al tratarse de las infancias el guarismo aumenta y con él la desnutrición: 15 %¹⁰ de los hogares sufren inseguridad alimentaria.

El gobierno ha sobre-cumplido sus metas fiscales en el año 2021 por 350 millones de dólares¹¹ es decir que ha ahorrado más de lo que tenía previsto.

El recorte acumulado en estos dos años en términos reales respecto de 2019 fue de 140 millones de dólares en ANEP, 70 millones en ASSE (por cierto, el gasto en medicamentos cayó más de 30% real en el año 2021), 50 millones de dólares en Vivienda, 40 millones en la Udelar y otros 40 millones en el INAU. (Arosteguiberry y Borchard, 2022) Sin ninguna duda, esto afecta los servicios que el Estado provee.

7 Giometti 2022

8 Según el Instituto Nacional de Estadísticas

9 Informe Seguro de Paro 2022

10 Según Ministerio de Educación Pública 2022

11 MEF, 2022



Mientras la economía crece, los salarios bajan y aumenta la pobreza. Evidentemente hay sectores sociales que se están quedando con esa riqueza generada. En este panorama nacional es urgente aumentar el gasto público.

El presupuesto en educación

Los proyectos educativos responden a políticas centrales que son desarrolladas por los gobiernos en pos del cumplimiento de sus objetivos establecidos, para lo cual, define y establece los recursos que se designarán para conseguirlos. En estos últimos años se han definido explícitamente prioridades en relación al ahorro, la disminución del déficit fiscal y la implementación de políticas económicas austeras. Esta decisión política de las actuales administraciones, central y de la educación, ha implicado una disminución de los recursos asignados en materia educativa.

(...) el presupuesto de la ANEP fue un 3,7% menor en 2021 que el presupuesto de 2020, y será un 0,5% menor en 2022 con respecto a 2021. El ajuste se concentra en dos componentes: la inversión y la masa salarial. En cuanto a las inversiones prácticamente se han detenido. En cuanto a la masa salarial, podemos ver una reducción de 3,2% en 2021 con respecto al año anterior, y un nuevo recorte del 0,6% en 2022 en relación a 2021.

Sólamamente en el recorte de 2022, podemos observar algunos otros elementos. En primer lugar, que el recorte presupuestal dentro de ANEP se da en torno básicamente a tres programas: Educación primaria (recorte de 8 millones de dólares), Educación Media Básica (recorte de 10,5 millones de dólares), y Educación Media Superior (recorte de 3,5 millones de dólares). (COMUNA y FeNaPes, 2022)

¿Es posible desarrollar un proyecto político educativo humanizador y transformador con menor cantidad de recursos? ¿Qué objetivos persigue un proyecto educativo que reduce las asignaciones presupuestales para el desarrollo del mismo?

En sucesivas instancias de ATD hemos defendido los principios del Derecho a la Educación de todos y todas, de la Escuela Pública, de la Laicidad, la libertad de cátedra, la igualdad, la Gratuidad, la Obligatoriedad, y la



Integralidad. Entendemos que es necesario un sistema educativo público con autonomía y cogobernado “(...) para que el desarrollo de la educación pública no dependa de los vaivenes de las políticas de los gobiernos de turno. Sostenemos que el Sistema Educativo debe sustentarse en valores de solidaridad, cooperación, justicia social, igualdad, dignidad humana y el respeto a lo diferente(...)” (ANEP-DGEIP, 2014: 41)

Para desarrollarlo, hace falta el despliegue de propuestas educativas situadas, que atiendan las necesidades de las infancias con una perspectiva de derechos, estimulando las potencialidades y acompañando de forma singular los procesos de aprendizaje. Esto es posible en el trabajo con grupos reducidos, en un entorno edilicio que acompañe las necesidades, incrementando la cantidad de docentes en el centro, profesionalizando la tarea educativa, promoviendo una educación integral, que incorpore el arte, la educación física y las salidas didácticas. Que atienda las necesidades de niños, niñas y familias a través de equipos multidisciplinarios, maestras de apoyo y comunitarias garantizando el cuidado y respeto a las trayectorias educativas.

Destacamos la potencia que tiene

el trabajo en duplas dentro del aula y el PMC en tanto propone un formato de extensión del tiempo pedagógico donde la escuela no está sola sino que se construye de forma situada, en red, con la comunidad. La presencia de los Equipos de Escuelas Disfrutables, si bien requiere revisiones, instala nuevos actores en el ámbito escolar, amplían la mirada docente y posibilitan abordajes con mayor integralidad.

Por el contrario, este presupuesto educativo sostiene un proyecto que precariza la educación pública y la función docente, priorizando el financiamiento de una transformación educativa que, lejos de promover la superación de las diferencias, ensancha y profundiza la brecha económica y social, con una propuesta educativa mercantilista y competencial.

Centrar una propuesta educativa en destrezas, es una rebaja pedagógica, un desconocimiento de la tradición educativa que hace parte de su identidad, lo que constituye una forma de violencia política con fundamentos deshumanizantes. ¿Qué más deshumanizante que tratar a un ser humano, concreto y contextualizado, como si fuera un manojito de conductas? (Fernández y Machado,



2022)

Las graves dificultades socioeconómicas por las que atraviesa la población provocan en general bajos niveles de desempeño escolar, dificultades en el aprendizaje, repetición, ausentismo, deserción. Estos elementos que son consecuencia de una situación exógena a la escuela, pasan a ser causa de problemas sociales y de falta de perspectiva laboral que ponga fin a circunstancias de vulnerabilidad económica.

Si bien nos quieren convencer que con menos podemos más, quienes creamos escuela diariamente distinguimos con claridad variables que necesitan un incremento presupuestal priorizado porque impactan positivamente en la mejoría de nuestro trabajo profesional y por ende, en los aprendizajes de nuestras infancias.

El gasto menor destinado a un mayor número de estudiantes significó en el 2020 una pérdida de recursos por alumno. La misma cayó en promedio en ANEP de \$112.012 a \$107.819 (pesos a valores 2020 que “cuesta” anualmente cada estudiante matriculado), y en el caso de Inicial y Primaria de \$102.122 a \$98.276. Esta pérdida del 4% es previa al deterioro de las remuneraciones registrado en 2021. Es probable que la próxima Rendición de Cuentas registre una caída del Presupuesto por Alumno en el bienio del 9%, eso equivaldría a perder casi la totalidad de lo avanzado desde 2015. (Informe aprobado por Mesa Federal de la FUM-TEP, agosto 2021)

Según Dufrechou y Jaugue (2020), mientras que el 9 % de las trabajadoras y los trabajadores privados son multiempleados, lo son el 42 % de los y las docentes de enseñanza pública. Si, además, se tiene en cuenta que la labor docente no termina cuando suena el timbre y es esencial un trabajo fuera de aula (planificación de clases, corrección de trabajos, actualización de conocimientos, etcétera), se puede ver que la jornada laboral se extiende un 21 % más por ese trabajo relacionado a la función docente, pero no percibe remuneración.

Estas características, compartimos con los autores, generan al menos dos fenómenos importantes. El primero tiene que ver con la desvalorización del trabajo docente. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), en 2018 los docentes tenían salarios un 30% menores que otros profesionales y técnicos con los mismos requerimientos en



actividad laboral.

A su vez, en el presente año todo maestro o profesor grado 1 efectivo con 20 horas de clase deja de percibir en su salario alrededor de 2.250 pesos mensuales en relación a lo que cobraba en 2020.” (Fernández Val, 2022)

El segundo fenómeno está vinculado a la composición del cuerpo docente, que marca una clara predominancia femenina. Se trata, en particular, de mujeres que tienen hijos e hijas menores a cargo o que están en edad reproductiva. Esto indica que a la carga horaria de trabajo docente no remunerado hay que agregarle la carga de trabajo dentro del hogar en tareas reproductivas y de cuidado, que tampoco son remuneradas, pero que ocupan buena parte de su tiempo y energía generando, además, procesos que convergen en inequidades entre hombres y mujeres dentro de los organismos de la ANEP.

Proyecciones hacia adelante respecto al trabajo de esta comisión

El presente informe es una síntesis de un trabajo de tres días que, lejos de pretender agotar la discusión, requiere continuidad. Hacia adelante será imprescindible ampliar y profundizar en los elementos aquí vertidos entre los cuales proponemos:

- Cuantificar y analizar lo que podríamos haber invertido en condiciones de enseñanza y aprendizaje con el monto que supuso el recorte en primaria (creaciones de cargos, funciones, implementación de programas, etc.)

- Evidenciar con claridad el recorte en alimentación.

Parte de la información necesaria para cuantificar las pérdidas producto del recorte fueron solicitados a la Inspección Técnica, pero aún no han sido proporcionados

- Situación general de las escuelas:
 - Cantidad de escuelas, docentes y estudiantes a nivel país
 - Cantidad de grupos de inicial y primaria, con más de 25, 30 y 35 niños/as (discriminado a nivel nacional, departamental y por quintil)
 - Índices de repetición y ausentismo



- Cantidad de cargos vinculados a programas proyectos (PMC, PED Trayectorias, etc).
- Evaluación del PMC, Trayectorias Protegidas y 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

Consideramos que la falta de celeridad en el aporte de la información solicitada, que obstaculiza las valoraciones y posicionamientos sobre los temas que nos competen, constituye una falta grave que deberá ser corregida para las próximas instancias de ATD. No se trata de cumplir con la formalidad de la convocatoria a la ATD (que por ley obliga al organismo la consulta a este órgano en forma preceptiva) sino darle los elementos fidedignos y actualizados, para que los análisis y pronunciamientos tengan el contenido y sustento necesario.

Aprobado mayoría

Abstenciones 1

Moción a la Plenaria:



Esta comisión entiende relevante acceder a esta información y poder organizar la misma a fin de avanzar en siguientes instancias el análisis iniciado por esta comisión. En tal sentido, solicitamos a MP reitere el pedido de los datos y si es necesario convoque a esta comisión a sesionar de forma extraordinaria, para la profundización en el análisis a partir de la interpretación de los mismos y conforme un insumo para las siguientes instancias de Asamblea Nacional.

Aprobada mayoría Abstenciones 1

Referencias bibliográficas

Adriana Arosteguiberry , Michael Borchardt (7 de noviembre de 2022) ¿Qué nos dejó la Rendición de Cuentas? Asignaciones, recortes y dibujos. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/economia/articulo/2022/11/que-nos-dejo-la-rendicion-de-cuentas-asignaciones-recortes-y-dibujos>

ANEP-DGEIP (2014) Informes y resoluciones de la A.T.D Nacional Ordinaria “Maestro Julio Castro” realizada entre los días 2 y 6 de julio 2014 disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/atd/ATD_NACIONAL_JUNIO_2014_INFO_RME_COMPLETO.pdf

Comuna-FeNaPes (febrero 2022) Consecuencias de la Luc y presupuesto en la Educación. Disponibl en: <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2022-03/Doc%20LUC%20y%20Presupuesto.pdf>

De Rosa, Mauricio (2020) Distribución de la riqueza en Uruguay, tesis de maestría.



Disponible en <http://www.iecon.ccee.edu.uy/dt-07-18-distribucion-de-la-riqueza-en-uruguay/publicacion/625/es/>

Dufrechou H y Jauge M (2020) El presupuesto para la ANEP y sus consecuencias disponible en <https://brecha.com.uy/el-presupuesto-para-la-anep-y-sus-consecuencias/>

Fernández Val. W (2022) El presupuesto para la ANEP y sus consecuencias, La Diaria, 20 de julio de 2022 disponible en <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/7/anep-y-rendicion-de-cuentas-retroceso-presupuestal/>

FUM-TEP (2021) Informe aprobado por Mesa Federal, agosto 2021

Giometti, Bruno (2022) Dos caras de la moneda. <https://elpopular.uy/dos-caras-de-la-moneda/>

Instituto Nacional de Estadísticas, <https://www.ine.gub.uy/indicadores?indicadorCategoryId=67534>

Machado Nicolás, Fernandez Edgar (5 diciembre 2022) Disponible en <https://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/educar-en-tiempos-de-violencia-consejadora-la-soluci%C3%B3n-final-antipedagog%C3%ADa>



Ministerio de Economía y finanzas (2022) Resultado del sector público a diciembre 2021, disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/datos-y-estadisticas/estadisticas/resultado-del-sector-publico-diciembre-2021>

Ministerio Salud Pública (20 octubre 2022) Primer informe nacional de prevalencia de inseguridad alimentaria disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/primer-informe-nacional-prevalencia-inseguridad-alimentaria-hogares>

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/comunicacion/comunicados/informe-seguro-paro-setiembre-2022#:~:text=Ministerio%20de%20Trabajo%20y%20Seguridad%20Social.-MTSS&text=En%20el%20mes%20de%20setiembre,1.5%25%20equivalente%20a%20749%20personas>

OIT (s/f) ¿En qué medida va a afectar el COVID-19 al mundo del trabajo? disponible en https://www.ilo.org/global/topics/coronavirus/impacts-and-responses/WCMS_739398/lang-es/index.htm

UNESCO (2016) Educación 2030 *Declaración de Incheon*, pág. 26-27



Integrantes de Comisión

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Gabriela Burgos	Canelones	Esteban Coitiño	Montevideo
Natalia Hernández	Montevideo	Matías Méndez	Canelones
Flavia Ortíz	Canelones	Elia Rivero	Canelones
Sophie Talbotier	Montevideo	Fernando Zacarías	Salto



COMISIÓN 4: FORMACIÓN DOCENTE

La presente comisión, por acuerdo de esta, funcionó en subcomisiones de estudio en torno a los puntos propuestos por la Mesa Permanente de ATD y refrendados por la plenaria del día lunes 5 de diciembre del corriente.

Los documentos utilizados para el análisis y estudio de la comisión en su conjunto fueron:

Leyes y resoluciones:

- Ley General de Educación N° 18.437
- Ley de Urgente Consideración N° 19.889
- Resolución M.E.C 0355/022¹²
- Resolución ANEP-CFE, N° 1, 07/2022¹³
- Resolución ANEP-CFE, N° 4, 07/2022¹⁴
- Acta 26 Resolución N°1733. 08/2022 Formación de directores de la ANEP Transformación Curricular Integral.
- Acta 35 Resolución N°2494 de 2022 "Formación de docentes de ANEP: "Transformación curricular integral MOOC 1",
- Acta extraordinaria N°5 Resolución N°4 de 2022 "Orientaciones para la propuesta de unidades curriculares"

Documentos

- ANEP-CFE (2022) *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay.*
- ANEP-CFE (2022) *Propuesta para el diseño curricular de la formación de grado de los educadores.*
- ANEP-CFE, (s/f) *Plan de desarrollo 2020-2024.* Formación en educación de calidad, permanente, democrática, de carácter universitario y descentralizada.
- ANEP (s/f) *Programa de formación en gestión para directores y subdirectores de los centros educativos en todos los niveles de educación obligatoria de la ANEP (2021 - 2024)*

¹² Referida a la solicitud de reconocimiento del carácter universitario de carreras de formación en educación.

¹³ Referida a la aprobación del cronograma de actividades para la construcción de las mallas curriculares".

¹⁴ Referida a la aprobación de los documentos orientadores para el trabajo de los Institutos y Centros de Formación en Educación, para la construcción de mallas curriculares.



- ANEP-CFE (2022) *Plan 2023 de la formación de grado de los educadores. Maestro de educación primaria.*
- ANEP-Sistema Nacional de Formación Docente (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008.*

A partir de la entrevista realizada con la Consejera de Formación en Educación Prof. Rossana Cortazzo, sumado a las diversas declaraciones de las Mesas Permanentes de ATD de Formación en Educación y las ATD Nacionales de Formación en Educación, esta comisión alerta sobre la falta de planificación, previsión, improvisación y carencia de tiempos para el debate técnico y profundo de las/los involucradas/os. Cabe destacar que, se desconocen las ATD de Formación en Educación, así como, la Comisión Nacional de Carrera. Asimismo, las mallas curriculares para las carreras de Maestro de Primera Infancia y Maestro de Educación Primaria fueron aprobadas el día 6 de diciembre del corriente. La situación mencionada genera más incertidumbres que certezas en los siguientes aspectos:

- No están aprobados los reglamentos de evaluación.
- No está terminada la oferta educativa de cursos, especialmente para primer año. Esto genera caos en la elección de horas que comienza el próximo 9 de diciembre para el CFE.¹⁵

Todo esto produce un desconocimiento de cómo será el inicio de cursos de 2023 en las formaciones mencionadas.

Este caos en la implementación de las políticas educativas, ha generado diversos conflictos en todas las órbitas de la educación. Han sido cuestionados y rechazados, los planes, los tiempos, las formas y la institucionalidad de la transformación educativa referida a la Formación en Educación.

Como afirma la ATD extraordinaria de Formación en Educación:

La documentación carece de la legitimidad por no haber sido presentada, discutida, deliberada y aprobada en los ámbitos institucionales que corresponden. Queda claro que la prisa y la no habilitación de las estructuras académicas existentes es un camino errático. Es fundamental seguir defendiendo y sosteniendo este espacio académico de carácter propositivo. Una real transformación educativa requiere de

¹⁵ El día miércoles 7/12 CODICEN no aprobó la malla de profesorado de C.F.E. porque no dispuso del nuevo documento corregido ante los múltiples errores señalados. La no aprobación de dicho documento junto al resto, causó atrás en la elección de horas, afectando y perjudicando una vez más a los docentes, pues la lección no comenzó el día 9/12.



una genuina participación de todos los actores institucionales. (ATD extraordinaria de CFE, 2022, p.54)

Formación docente y titulación universitaria

Lo primero que urge decir es que esta comisión propone y exige la creación de una Universidad de Educación con el carácter de pública estatal, autónoma y cogobernada acorde a los posicionamientos de la ATD de Primaria desde el año 2008, donde se realice la formación de los profesionales de la educación del país. Esa es la deuda histórica.

La titulación universitaria que se orquesta con la injerencia del MEC en las competencias de la ANEP y específicamente del CFE así como la prueba de acreditación por vía del INEEEd; nada tienen que ver con la formación universitaria en una institucionalidad acorde ¿Por qué decimos que la propuesta actual no condice con una formación docente universitaria? En los siguientes puntos se fundamenta la posición:

1) Se eliminó el IUDE (Instituto Universitario de Educación) y con ella toda posibilidad de institucionalidad.

2) Porque a través de la Resolución 355/022 del MEC¹⁶ se viola la autonomía de la ANEP a través del MEC y del INEEEd. En este caso específico, el MEC tiene injerencia directa en el CFE de la ANEP a través del establecimiento de criterios para un currículum mínimo y la conformación del cuerpo docente para aquellos centros que quieran ofrecer titulación universitaria. El INEEEd queda habilitado por el Art. N°769 de la ley de Presupuesto a prestar servicios gratuitos para la mejora de la educación en todos los niveles, una muestra más de la coherencia sistémica de la reforma y el marco legal que necesita para funcionar.

El INEEEd tendrá a cargo la realización de la prueba de acreditación de la titulación universitaria. La prueba de certificación final elaborada y administrada por un organismo externo a los Entes Autónomos que constitucionalmente deben regir la enseñanza,

¹⁶ Resolución que reglamenta, entre otros aspectos vinculados a la titulación universitaria, el art. 198 de la Ley 19.889 sobre la creación de un procedimiento voluntario para el reconocimiento de nivel universitario.



constituye sin lugar a dudas una violación de la autonomía de la ANEP que debería evaluar sus propios fines¹⁷.

3) Al egresar, el carácter universitario de la formación sólo lo dará la prueba de certificación final, la cual no es condición para el ejercicio de la docencia. Se puede ser maestro/a de educación primaria y/o de primera infancia, profesor/a, educador/a social, maestro/a-profesor/a técnico sin tener el título de Licenciada/o. Por otra parte, la prueba del INEEd evaluará: competencias básicas, formación disciplinar, habilidades tecnológicas y digitales y habilidades para la educación inclusiva¹⁸, pero no se evaluará nada en referencia a lo pedagógico y didáctico y paradójicamente el título que habilita dicha prueba es el de Licenciado/a en Pedagogía. Ser Licenciado/a o no, será una cuestión voluntaria y no que emane de la propia trayectoria formativa, aún en estas condiciones.

4) Es un modelo concentrador, gerencialista y mercantilizador

Resulta imprescindible analizar el cambio en la formación de profesionales de la educación, haciendo referencia a una mirada sistémica que tome el modelo educativo, general, que se está intentando implementar. Muchas veces las formas de privatizar la Educación no se dan de manera explícita pero se adopta a través de las políticas educativas y la gestión de la misma una cultura institucional asociada al modelo empresarial y gerencial, tal y como afirman Ball y Youdell (2008,p.4) “la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje cada vez más a una empresa y sea tan eficiente como una empresa”.

En tal sentido, se reconocen dos aspectos fundamentales: 1) la aplicación de las modificaciones impulsadas por las Ley N°19889 (LUC) y 2) el recorte presupuestal, que, según el Instituto Cuesta Duarte (2022, p.3) “el presupuesto ejecutado para la Enseñanza en 2021 fue aproximadamente 4,8% inferior en términos reales al de 2019”.

Sobre la aplicación de las modificaciones a la LGE (Ley General de Educación N°18.437), impulsadas por la Ley N°18.889 (LUC): el impulso a la autonomía de centro, el fuerte perfil de liderazgo asociado a la gestión, la posibilidad de convivencia de varios estatutos y otras normativas para las/os docentes, la posibilidad de la contratación directa de personal docente en mano de las/os directoras/es; son todos elementos que van en la línea gerencial

¹⁷ Así lo interpretaron constitucionalistas, como Cassinelli Muñoz, cuando se aprobó la Ley 18437 en el año 2008 en relación al INEED.

¹⁸ Ver Punto 2.2 sobre Condiciones de egreso en la Resolución 355/022 en el documento “Criterios de calidad para el reconocimiento de Carreras de Grado”



de la transformación educativa. Además se elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y el Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública. Esto tal y como afirma Bordoli (2022, p.75) “queda claro que al trabajo colaborativo y de solidaridad interinstitucional y académico a nivel público sobre el que se había avanzado de modo significativo se desarticula”

Mediante las disposiciones respecto al cuerpo docente el documento del MEC tiende a crear un mercado para titulaciones y postgrados. El requisito¹⁹ de que un 50% de las/ los docentes de las instituciones que aspiren a la titulación universitaria de sus estudiantes tenga título de Magister, un 20% de Doctores, un 20% con 5 años de experiencia en investigación y un 10% integren el Sistema Nacional de Investigadores es parte de esta construcción. Máxime cuando esta condición no va acompañada de la especificidad de estas titulaciones, ni en educación ni en las diferentes especialidades de las carreras. Esta conformación del plantel docente, por un lado crea un problema para algunas instituciones (especialmente en el interior del país), pero luego lo resuelve. La solución del MEC, en el documento de “Acciones de acompañamiento y apoyo” prevé financiamiento de horas, traslados y alojamiento hasta “agotar recursos disponibles”. También ofrece conectividad, equipos y horas a distancia que pueden llegar a ser hasta un 50% de las horas de clase²⁰. De esta manera es posible que equipos de docentes -con maestrías y doctorados- puedan dictar sus clases en varios institutos a la vez. Por otra parte, dada la muy insuficiente oferta pública de posgrados, especialmente vinculados a la educación, la mayor parte de los/las docentes que se beneficiarán de este financiamiento, habrán debido pagar sus posgrados a universidades privadas nacionales o extranjeras. Dado el aumento de demanda de la postitulación, habrá dineros públicos destinados al Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente que, por vía de becas, se volcarán a un mercado privado de oferta para el campo educativo.

Por eso consideramos que los requisitos al cuerpo docente sumados al financiamiento de horas, traslados, alojamiento, conectividad, equipos y horas a distancia constituyen una forma indirecta de privatización (en la que el dinero público financia lo privado) y de mercantilización de la formación de docentes (que crea un mercado para las maestrías doctorados e investigadores).

¹⁹ Ver Punto 3 de la Resolución 355/022 en el documento “Criterios de calidad para el reconocimiento de Carreras de Grado”

²⁰ Según la Resolución 258/022 que sustituye el art. 8 de la Resolución 338/020 del 4 de diciembre de 2020



5) Fragmenta y provoca eventualmente graves consecuencias laborales

Debido a que la solicitud de acreditación de la titulación universitaria tiene carácter voluntario, surge la alerta sobre el riesgo de fragmentación de la profesión docente, pues podrán existir maestras/os y profesores con título universitario y otras/os que no lo tengan.

Aún si todas las carreras y centros del CFE se presentaran al reconocimiento universitario²¹, aparecen otros problemas. Uno de ellos refiere a las/os docentes ya titulados en otros planes, para quienes aún no está previsto un mecanismo de reconocimiento.

Maestras/os y profesores no universitarios verían afectados sus derechos laborales de acceso a los cargos, ordenamientos, acceso a posgrados y carrera docente.

La resolución N°638/22 del MEC anuncia cursos a distancia, gratuitos y voluntarios durante el 2023 para quienes ingresaron antes de ese año a Formación en Educación. Además, abre la posibilidad de reconocimiento universitario para los titulados antes de la LUC atándolo al previo reconocimiento de las carreras respectivas.

Lo que preocupa es que todos estos cambios no redundarán, a nuestro criterio, en una verdadera mejora de la formación de maestras/os de nuestro país.

Consideración en relación al plan de estudios de formación docente de la Universidad de la República

Con fecha de octubre 2022 comienza a circular un documento de la Udelar titulado “Insumos para un plan de estudios de Formación docente de la Universidad de la República” que presenta una arquitectura curricular para una Licenciatura en enseñanza. En principio el documento está orientado a la enseñanza media opción Arte / Biología / Historia / otros posibles. También menciona que “podría ampliarse a Enseñanza inicial, Enseñanza primaria y Educación Social”²². En un análisis primario de la arquitectura curricular, se avizora que un estudiante deberá transitar por varias facultades para cubrir los diferentes trayectos, imposibilitando la pertenencia y construcción de una identidad docente en una institución, como transitan los/las estudiantes de los IFD e Institutos de Formación Docente. Vemos con preocupación la iniciativa que desde el 2020 viene planteando la Udelar en relación a su propuesta de formación docente, ya que esto lejos de acumular actores hacia una Universidad de la Educación, plantea un escenario de competencia y fragmenta la formación en educación aún más pero ahora con actores públicos. La formación docente

²¹ Resolución 941 Acta 14 de CODICEN del 11 de mayo de 2022

²² Ver Documento Anexo p. 2



privada es de larga data en nuestro país, incluso habilitando el espacio de las escuelas públicas para la práctica, como es el caso de la Universidad de Montevideo y la carrera de Magisterio. Por otro lado, esta formación que propone la UdelaR desconoce el acumulado formativo forjado en la especificidad de la formación en educación en sus distintas carreras, que se inició hace 140 años.

Desde la defensa y reivindicación de una Universidad de la Educación y ante la propuesta de la UdelaR como oferente de carreras de formación docente, consideramos imprescindible realizar la alerta sobre cómo dicha propuesta abona la fragmentación, la pérdida de la integralidad y profundiza las dificultades mencionadas para el escenario de la formación en educación.

Análisis de los planes de formación docente 2023

En principio vale aclarar que la ATD estuvo en contra de la implementación del Plan de Maestro/a Primera infancia entendiendo que dicha formación debe ser una especialización, según Resolución de la ATD del 2012.

Los planes aprobados tienen un enfoque competencial. En este sentido, a partir del análisis histórico de esta ATD sobre dicho enfoque (y manteniendo una coherencia en el planteo para todo el sistema educativo), reafirmamos nuestro rechazo al mismo no solo en formación docente, sino en todos los subsistemas de la educación.

La aplicación del término competencias...Refleja los intereses de un sector de la sociedad que pone el énfasis en impulsar que la educación formal ofrezca resultados tangibles, resultados que se traduzcan en el desarrollo de determinadas habilidades para incorporarse al mundo del trabajo de manera eficaz (Díaz Barriga. A, 2011. p.3) Revista Iberoamericana de Educación Superior.

Siguiendo con un análisis general de los documentos referidos a la formación docente para el 2023, en sus fundamentos se puede encontrar cuál es el perfil docente que se quiere formar, tomando algunos postulados que se explicitan allí y otros que inferimos de su lectura. De esta manera podemos afirmar que en la propuesta actual se pierde el énfasis del docente como transformador crítico de la realidad político-social, lo cual se enmarca en una corriente humanista de la educación. En este mismo sentido, en el perfil de egreso de las



maestras/os, tampoco se enfatiza en la importancia del docente como defensor y promotor de la democracia y justicia social.

Para todos los planes de formación en educación se introduce un cuarto trayecto denominado "Lenguajes diversos". Los tres que se mantienen refieren a una formación común y equivalente, una formación específica y el campo de la Didáctica Práctica.

Sobre este cuarto trayecto vale decir que para la formación de maestras/os incluye en el mismo trayecto la formación artística, en multimedia y pensamiento computacional. Se desdibuja y pierde lugar el abordaje de las diferentes disciplinas artísticas como objetos de estudio en sí y a enseñar.

En el plan vigente de la carrera de Maestra/o Primera Infancia desaparece la titulación intermedia de Asistente Técnico en Primera Infancia. Sobre esto la ATD se ha manifestado en contra, pero la posibilidad de que exista una formación específica que colabore con la tarea docente es una resolución de la ATD del año 2012.

Comparativa de cargas horarias

La siguiente comparación se realizó considerando las mallas curriculares del Plan 2008 reformulación 2010 para Maestro de Primaria y el Plan 2023 de la Formación de grado de los Educadores (Maestro de Educación Primaria).

Si bien se utilizan criterios distintos para establecer las cargas horarias y la distribución curricular, se hicieron los cálculos correspondientes para establecer las equivalencias en horas reloj de clase con profesora o profesor²³.

La propuesta curricular para el 2023 creditiza todas las mallas curriculares de formación en educación. Esto es una novedad para la formación en primaria pero no así para la formación en primera infancia, ya que el plan actual ya se organizaba en créditos. Esto hace que en educación inicial la formación aumente la carga horaria mediada por formadoras/es, pero en la formación de maestras/os de educación primaria se disminuye dicha carga horaria.

²³ Para hacer dichas equivalencias nos basamos en los documentos oficiales, considerando para el plan 2023 que por cada crédito corresponden a 15 horas reloj de formación, pero de esas 15 horas son 10 horas de clase y 5 de trabajo autónomo para los cursos analizados. Cabe aclarar también que tomamos 34 semanas de clase para el plan 2008, como lo establece dicho plan en la página 22. También consideramos que para este plan las hora-clase propuestas son de 45 minutos.



Para el Plan Maestro de Primaria, la suma de las horas totales mediadas por profesores lo cual resulta en 4139,5 horas para el plan 2008 y 3700 horas para el 2023 (considerando teoría y práctica en ambos casos), lo cual resulta en 409,5 horas menos de trabajo mediado por profesora o profesor.²⁴

Este cuadro comparativo se refiere a la formación de Maestras/os de Educación Primaria.

Área	Propuesta 2023	Créditos (así está en la malla)	Horas reloj de clase anual (trabajo mediado por formador)	Plan 2008 ref 2010	Carga horaria semanal (así está en la malla)	Carga horaria semanal/ (horas reloj)
Pedagogía, historia y filosofía	La Educación y sus transformaciones en la historia	6	60	Historia de la educación	3	76,5
	Educación, Sociedad y Cultura	10	100	Pedagogía	3	76,5
	Teorías pedagógicas	12	120	Pedagogía II	3	76,5
	Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas	6	60	Análisis pedagógico de la práctica docente	3	76,5

²⁴ Dadas las declaraciones del C.F.E. sobre el aumento de la carga horaria en la carrera para maestro educación primaria, aclaramos que dicho aumento se debe a que en la propuesta 2023 se incluyen las horas de trabajo autónomo, es decir, horas de estudio individual o grupal que siempre existieron en formación docente. Por eso nuestra comparación se basó en las horas mediadas por formadores/as, es decir, horas de clase.



	Problemas epistemológicos y pensamiento científico	6	60	Teoría del conocimiento y Epistemología	3	76,5
	Filosofía de la Educación	6	60	Filosofía de la educación	3	76,5
	Ética y formación ciudadana	6	60	Historia de la Formación Docente	-	22,5
Psicología	Desarrollo Humano Integral	6	60	Psicología evolutiva	3	76,5
	Aprendizaje, neurociencias y procesos socioafectivos	9	90	Psicología de la Educación	3	76,5
				Seminario psicomotricidad	-	22,5
				Seminario aprendizaje e inclusión	-	22,5
Sociología e investigación	El contexto escolar, instituciones, comunidad y redes	6	60	Sociología	3	76,5
	Investigación Educativa Aplicada: diseño de proyectos	8	80	Sociología de la Educación	3	76,5
	Investigación Educativa Aplicada: desarrollo y evaluación de proyectos	11	110	Investigación educativa	3	76,5
Derecho	Sistema Educativo Nacional: marco normativo y gestión institucional	6	60	Legislación y administración de la enseñanza	3	76,5
				Educación en	-	22,5



				Derechos Humanos		
Lengua	Lengua en formación de maestros	18	180	Lengua I	4	102
	Lengua extranjera I	7	70	Lengua II	3	76,5
	Lengua extranjera II	7	70	Taller de lengua	-	22,5
				Lenguas extranjeras	3	76,5
				Seminario producción intelectual y estilos de comunicación	-	22,5
Matemáticas	Matemáticas	18	180	Matemática I	4	102
				Matemática II	3	76,5
				Taller de matemática	-	22,5
Tecnología	Tecnología multimedia	7	70	Tecnologías educativas	2	51
	Pensamiento computacional	7	70	Educación e Integración de Tecnologías Digitales	2	51
Lenguajes artísticos y recreación	Cuerpo, expresión y movimiento	7	70	Lenguajes artísticos	2	51
	Educación artística: artes visuales y medios	7	70	Visual y plástica	3	76,5
	Música y danza	7	70	Expresión corporal	2	51
	Juego y recreación	7	70	Música	2	51



	Literatura	8	80	Literatura	2	51
Ciencias Sociales	Ciencias sociales: énfasis en geografía	6	60	Historia	4	102
	Ciencias sociales: énfasis en historia	8	80	Geografía	4	102
				Ciencias Sociales	2	68
Ciencias Naturales	Ciencias naturales: énfasis en biología	10	100	Físico-química	4	102
	Ciencias naturales: énfasis en físico-química	10	100	Ciencias Naturales	2	51
	Educación ambiental y sostenibilidad	6	60	Taller de biología	-	22,5
	Educación, salud y sexualidad	6	60	Taller físico-química	-	22,5
				Taller de geografía	-	22,5
				Seminario higiene y salud	-	22,5
				Seminario de educación sexual	-	22,5

Luego del análisis de la malla curricular para las carreras de Maestro Primera Infancia y Maestro de Educación Primaria, preocupa que no se incluya ningún estudio y/o abordaje específico sobre inclusión educativa. Lo cual demuestra que queda en el discurso porque la formación docente de maestras/os en primaria y primera infancia no lo incluye en su plan de estudio. Dada la importancia que tiene la inclusión educativa en las teorías educativas actuales, y la relevancia particular que se le da en los distintos documentos que fundamentan la nueva malla curricular, no es admisible que esta formación no esté incluida en la malla propuesta, incluso se elimine la formación en “Aprendizaje e Inclusión” que existía en el plan 2008.



Finalmente, nos parece muy relevante destacar la ausencia en formación en Derechos Humanos en la actual malla curricular, lo cual también significa un retroceso en comparación con el plan anterior. Asimismo, consideramos que su poca presencia en los fundamentos y omisión en las competencias generales da cuenta de la poca importancia que se le otorga a los Derechos Humanos, reafirmando la ausencia de un enfoque humanista.

Evaluación

La nueva forma de evaluación está organizada en niveles de logro (6 niveles) y en cada uno de esos niveles, dos rangos de calificaciones. Siendo el nivel de “logro no alcanzado” el más bajo. Esto determina que el estudiante que no alcance el nivel de logro avanzado, para adquirir el derecho a exoneración, deberá hacer “evaluaciones complementarias”. No se menciona en dicho documento pruebas parciales ni exámenes, generando incertidumbre respecto a las “nuevas” formas de evaluación.

Formación permanente

- a) CFP
- b) Curso de directores
- c) Curso de transformación

a) Cursos de Formación Permanente:

En relación a la propuesta de posgrado cabe destacar que, si bien sobre los documentos aparecen líneas de fortalecimiento y nuevas ofertas (teóricamente), no se continuó ni avanzó en el mantenimiento de los convenios con FLACSO, ni con la Universidad Pedagógica de Buenos Aires (UniPe) y Universidad Nacional de La Plata (UNLP). No se abrieron nuevas ofertas, no se diseñaron, ni se ofertaron posgrados en el ámbito de lo público y dentro de la estrategia de formación permanente.

En el *Plan de desarrollo CFE 2020 - 2024* se plantean los siguientes programas para la formación docente:



- 1) *PRADEU (Programa de Apoyo al Desarrollo de la Enseñanza Universitaria)*. Este programa plantea el establecimiento de vínculos con otras instituciones nacionales y extranjeras, integra redes de universidades y de producción de conocimiento". Aprobado por Resolución N°65, Acta 40 del 11 de noviembre de 2020 busca "ofrecer los posgrados, maestrías y doctorados, en el ámbito del CFE, en colaboración con otras universidades nacionales y extranjeras, que se evidencian necesarios y respondan a la especificidad de la formación de educadores". (ANEP a, 2022, 17). Se observa que no hubo avances en este programa ya que por lo antes mencionado no ha habido ofertas para el año 2022.
- 2) *PRADINE (Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación)*. Fue creado por Resolución N°29, Acta 28 del 14 de agosto de 2018 con el fin de "organizar, impulsar, apoyar, reconocer y sistematizar la investigación en la institución." Se plantean convenios con la ANII con el fin de "promover las capacidades de investigación integrada a una cultura universitaria y especialmente a la enseñanza" creando el Fondo Sectorial en Investigación: CFE Investiga. (ANEP a, 2022, 19).
- 3) *ENHEBRO (Programa de apoyo a la Extensión)*. Aprobado por Resolución N°23, Acta N°8 del 24 de marzo de 2020. Plantea la formación en extensión a través de la realización de proyectos estudiantiles y/o de profesores generando aprendizajes desde las prácticas. (ANEP a, 2022, 22)-

Los puntos 2 y 3 se han implementado pero se desconocen los resultados y participación de las y los docentes y estudiantes a estas propuestas.

Sobre cursos del Centro de Formación Permanente

Como se establece en el *Acta Resolución de la ATD Nacional Extraordinaria de Primaria 2021* el IFS (Instituto de Formación en Servicio) cambia por Centro de Formación Permanente (CFP). Se plantea la creación de una nueva institución cuyos objetivos estratégicos son los de:

- Contribuir al desenvolvimiento de una cultura de formación permanente de los docentes.



- Coadyuvar al desarrollo de la carrera funcional del personal no docente, promover instancias de reflexión que contribuyan a la optimización de las prácticas educativas en los diferentes niveles.
- Optimizar los aprendizajes de los estudiantes en cada nivel de formación correspondiente. (ATD primaria, 2021, 46).

Para el año 2022, previo a la Transformación Educativa, se realizaron 10 cursos de capacitación a través del CFP. Nos preguntamos: ¿Qué sucederá con los cursos de formación en didáctica de las distintas áreas del conocimiento que antes eran dictados por el IFS?²⁵ Se reivindica la necesidad de contar con formación permanente sin existencia de cupos que atienda a las necesidades de formación y actualización en la didácticas de las distintas disciplinas. ¿Los cursos de formación a través de los programas que se desarrollan a continuación dependerán de CFP o los gestionará otra institución? ¿Quiénes serán los encargados de llevar a cabo los cursos?

b) Los cursos de directores

Estos cursos se realizaron en forma virtual sin una participación real. Se planteó la entrega de tareas a través de la plataforma CREA donde en algunos casos no hubo devoluciones lo que no permitió una retroalimentación constructiva. El curso fue sin componente de práctica en territorio. Se desarrolló en forma virtual y teórica con algunos ejercicios prácticos de aplicación del marco teórico que se ofrecía en cada módulo. En el Programa de Formación en Gestión 2022 se plantea que:

En casi todos los casos, la formación dirigida a directores combina varios formatos de enseñanza y pondera la realización de actividades que conectan la teoría con casos prácticos, esquemas típicos de las metodologías activas que permiten el desarrollo de competencias y habilidades de liderazgo. (ANEP b, 2022, 14)

¿Cómo es posible la articulación entre la teoría y la práctica si se da poco espacio al intercambio y la discusión? ¿Es posible que se destinen fondos públicos para contratar única y principalmente conferencias del exterior y del ámbito privado? ¿Por qué no se presentan profesionales nacionales que conozcan nuestra realidad? ¿Por qué no se

²⁵https://www.google.com/url?q=https://www.dgeip.edu.uy/IFS/index.php?option%3Dcom_content%26view%3Dcategory%26id%3D34%26Itemid%3D218&sa=D&source=docs&ust=1670451421715207&u sg=AOvVaw2B5jwUgFePiDd7_IRKBVTX



prioriza, articula y se da espacio a profesionales nacionales que aporten a la formación docente?

Consideramos que una práctica en territorio podría haber sido más aprovechable planteando la posibilidad para el trabajo con directores tutores y/o la observación de la gestión de directores experientes en el cargo.

c) Curso de transformación:

Consultada la Coordinadora General del CFP Estela de Armas sobre los cursos existentes sobre la Transformación Educativa, se remite a enviar las resoluciones correspondientes a actividades de formación para Directores e Inspectores para la Transformación, así como el curso de Gestión para Directivos quedando pendiente el referido a los docentes:

- Acta 35 Resolución N°2494 de 2022 "Formación de docentes de ANEP: "Transformación curricular integral MOOC 1",
- Programa de formación en gestión para directores y subdirectores de los centros educativos en todos los niveles de educación obligatoria de la ANEP (2021 - 2024)
- Acta 26 Resolución N°1733. 08/2022 Formación de directores de la ANEP Transformación Curricular Integral.

En los documentos enviados a esta comisión no llegó material que permita analizar el marco teórico en el que se sustentan los cursos de Directores, Inspectores ni Maestras/os enmarcados en la transformación educativa.

La formación con disertaciones por YouTube no permitió la participación desde el cuestionamiento y evacuación de dudas para la reflexión y construcción de conocimiento. Dificultad para poder unificar criterios a la hora de elaborar las propuestas teniendo en cuenta que se trabajaba con docentes de otros subsistemas (de Primaria, Secundaria y UTU) con modalidades de trabajo diferentes entre sí, lo que no permitía aunar criterios comunes para su aplicación.

En el comunicado del 28/10/22 de CODICEN se menciona el fortalecimiento de los conocimientos sobre la transformación curricular y el abordaje de herramientas básicas para su implementación. La modalidad en la que se desarrolló, ¿permitió la adquisición de estas herramientas?



Se habla de conferencias organizadas con expertos nacionales e internacionales con aportes que luego se volcaron al trabajo en talleres de intercambio. La implementación de estos talleres resultó compleja y desorganizada quedando muchos docentes por fuera sin poder participar activamente.

Uno de los puntos fundamentales es el trabajo con metodologías activas desde la interdisciplinariedad. Estos conceptos se presentan aquí como una innovación, siendo que los mismos se vienen aplicando desde hace tiempo, evidenciándose en las prácticas educativas actuales.

En este curso de transformación para directores se propone elaborar un diagnóstico inicial de grado en base al conocimiento de las comunidades a las que pertenecían los docentes. Esta matriz fue elaborada en forma conjunta con directores de diferentes subsistemas cuya modalidad de trabajo es diferente y su realidad también. Incluso se orientó por parte de los equipos de inspección referentes que esta matriz fuera ficticia.

Desde esta comisión y conociendo los contenidos y estructura de tales cursos para la formación de: inspectores, directores y maestros, entendemos que los mismos carecen de elementos que habiliten una formación real, para ser aplicada a futuro desde los diferentes roles.

Un ejemplo claro de lo mencionado, es el argumento de un conjunto de inspectores que no han finalizado dicho curso, por entender que no contaban con pautas claras sobre una parte de este, que consistía en tutorar a directores cursantes.

Lo mismo sucedió con un grupo de directores cursantes que tampoco culminaron estos cursos, fundamentado en situaciones como: poca claridad en las consignas, formación menguada, improvisación y falta de organización para los trabajos a realizar con tutores.

Referencias bibliográficas

ANEP a. (2022). *CFE Plan de desarrollo 2020 - 2024. Formación en educación de calidad, permanente, democrática, de carácter universitario y descentralizada.*

ANEP b. (2022). *Programa de Formación en Gestión de Centros Educativos de la ANEP.* [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/A3R328_22_CODICE N.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/A3R328_22_CODICE_N.pdf)



ATD Primaria. (2021). *Asamblea Nacional Extraordinaria Noviembre*.

Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Londres: Internacional de Educación V Congreso Mundial. En: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf

CODICEN - ATD (2022). ATD Nacional Extraordinaria de Formación Docente, noviembre de 2022.

Martinis, P. (coord). (2022). *¿Se terminó el recreo?. El Proyecto educativo conservador*. Ciudad de la Costa: Sujetos Editores.

Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Mociones:

En función de lo expuesto a lo largo del presente informe, se propone:

1. Rechazar las nuevas mallas curriculares de Formación en Educación por forma y por contenido. Solicitar se detenga su implementación hasta abrir un espacio de intercambio sobre los fines y principios de la formación en educación con la participación de todas las ATD.

Aprobada unanimidad.

2. Esta ATD reafirma, defiende y reivindica la necesidad de una Universidad de la educación pública, autónoma y cogobernada. Rechaza el desmantelamiento de la estructura del CFE (institutos, unidades y departamentos académicos, así como las comisiones de carrera integrada por los tres órdenes) y denuncia la profundización de la injerencia del MEC y del INEEEd violatoria de la autonomía de la ANEP respecto de establecer un currículum mínimo y criterios de calidad para la formación en educación así como la elaboración y aplicación de una prueba de certificación para el título universitario.

Aprobada por unanimidad



3. Solicitar a la Mesa Permanente de ATD el siguiente encabezado para la próxima guía de ATD por escuela:

En este contexto de desconocimiento e intento de desacreditación sistemático de las ATD y las propuestas que los/as docentes realizamos a través de estas como órgano asesor y consultivo por Ley 15.739; reivindicamos este espacio que permite expresar las ideas, propuesta, discusiones y posicionamientos respecto de los diversos temas que hacen a las políticas educativas y su implementación como profesionales de la educación que somos y que formamos parte de la Educación Pública. Es imperioso defender y revalorizar el espacio como un ámbito institucional y de horizontalidad para el debate y la construcción técnico pedagógica de quienes estamos día a día con nuestros estudiantes.

Constatamos la sistemática omisión de la DGEIP en el aporte de la información solicitada por ATD, obstaculizando así el análisis, los pronunciamientos que por ley este órgano asesor y consultivo debe realizar.

Denunciamos que ésta constituye una forma de desconocimiento y desacreditación de la ATD Nacional.

Aprobada unanimidad.

Integrantes de la comisión

NOMBRE	DEPARTAMENTO
María Innella	Paysandú
Bernardino González	San José
Germán García Piñero	San José



Vanina Galván Arriondo	Montevideo
Ana Karina Campelo Aquino	Montevideo
Horacio Camandulle	Montevideo
Natalia Marcovecchio	Montevideo
Joaquín Mateauda Yelichiche	Montevideo
Elisa Michelena Santini	Montevideo
Soledad Moraes	Montevideo
Angeles Bettini	Montevideo
Patricia Perazza	Soriano
Jorgelina Tironi	Artigas
Yanina Fleitas	Florida
Gabriela Soto	Canelones

Aprobado por UNANIMIDAD.



Comisión 5: ANÁLISIS DE LAS PROBLEMÁTICAS Y ESPECIFICIDADES DE LAS DISTINTAS ÁREAS Y MODALIDADES EN DIÁLOGO CON LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Esta comisión rechaza de forma unánime el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 elaborado por el MEC y utilizado como encuadre para la elaboración del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, entendiendo el impacto negativo que el mismo supone para el sistema Educativo Público en su totalidad, no solo en su forma organizativa, sino en sus principios rectores, sus cometidos y su impacto en la vida de docentes, estudiantes y familias en general. Entendemos que este diseño responde a una forma de concebir la educación pública y las políticas estatales con fuerte tendencia privatizadora, que asimila a las instituciones educativas públicas lógicas empresariales, desconoce los principios fundacionales de nuestro sistema educativo público y reduce el rol docente a una función aplicadora y tecnocrática. Resolución ATD 2021 (p. 23)

En la misma línea de la resolución de la ATD de 2021 reivindicamos la función pedagógica del rol docente, aclarando que el gobierno es el responsable de la asignación de los recursos necesarios para que se pueda desarrollar una educación integral que atienda al desarrollo de todas y todos las y los estudiantes.

Educación Inicial

- El ciclo de educación inicial — niños de 3 a 5 años— (jardines y escuelas) debe permanecer en instituciones de la Dgeip. Se ve con preocupación la tendencia a desviar la atención en educación de los niños y niñas de 3 años a otras entidades fuera de esta.
- La propuesta de trabajo en ciclo requiere la presencia de niños y niñas desde los 3 años en escuelas y jardines de la Dgeip.
- Continuar el camino iniciado de universalización de Inicial 3.
- Creación de cargos de ATPI para jardines y escuelas. Su presencia es necesaria en todos los niveles: 3, 4 y 5.
- Creación de cargos radicados en los jardines de profesores de arte y de Educación Física.



Educación Rural

- No existen acciones delineadas para el quinquenio 2020-2024.
- La realidad de la didáctica multigrado no está contemplada en el EBI y el docente deberá trabajar ambos programas paralelamente (EBI-Programa 2008).
- El número de alumnos por docente y por escuela no ha sido intervenido en el período.
- La complejidad de la dinámica de las escuelas rurales obliga al docente a tener un conocimiento exhaustivo de todos los programas por grado, para realizar la selección de lo que abordará desde el aprendizaje. Es fundamental la realización de salas docentes por agrupamientos rurales para tener varias miradas sobre la creación de propuestas pedagógicas acordes.
- Los encuentros de docentes de los agrupamientos rurales deben ser considerados salas docentes (pagas); actualmente los maestros rurales realizan el trabajo en forma voluntaria.
- Las escuelas rurales no cuentan con profesores de Educación Física, aunque es un área que se ha universalizado en el territorio.
- No se accede a clases presenciales del área del conocimiento artístico ni de Segundas Lenguas.
- Continúan sin modificarse los cargos de maestro único rural. Aun habiendo dado concurso de dirección, no existe el cargo de maestro director de escuela rural unidocente.
- Crear cargos no docentes contratados por Dgeip que atiendan las necesidades de las escuelas de todo el país.
- Presupuestar los cargos de 15 y 30 horas no docentes, que están por partida de contratación por Comisión de Fomento.
- Crear cargos suplentes para personal no docente.
- Crear partida de reparaciones menores destinadas a la mantención de los edificios escolares.
- Equiparación salarial de Direcciones Rurales al mismo monto salarial que las Direcciones Comunes de 40 horas, ya que el Concurso de Directores es Nacional.



Docentes de conocimiento artístico y EDEA

Hacemos acuerdo con algunos aspectos de la resolución de la ^{xxix} ATD Nacional de delegados y delegadas del año 2019:

Entendemos que todas las escuelas del país necesitan acceder a una educación artística acorde a los cometidos que se expresan en el documento “Escuelas de Educación Artística” de diciembre 2018. Para ello es importante asegurar las condiciones en cuanto a:

- Espacios y disponibilidad de lugares cerrados con tamaño suficiente, así como espacios al aire libre con pisos adecuados.
- Tiempo de aula no menor a una hora o en concordancia con la franja etárea o necesidades grupales.
- Recursos materiales: partida acordes a la necesidad de cada escuela.» (p. 43).

Con respecto a este punto especificamos que es necesario que la escuela pueda determinar en qué realizar la inversión. Por ejemplo, en el gasto de las partidas de material didáctico no se permite la compra de instrumentos musicales, ya que no se consideran material didáctico, mientras que la mayor parte de dichas escuelas hace gran énfasis en música y son utilizados habitualmente en su propuesta curricular.

«Cantidad de niños y niñas por grupo que no exceda los 25.» (p. 43) Esto, en función de los espacios físicos y las disciplinas que se trabajen. No es igual la posibilidad de cupos en determinados espacios en donde el movimiento es una constante —como pueden ser danza, expresión corporal o teatro— que disciplinas que puedan implicar menor utilización de estos.

Superar la visión del profesor de educación artística desde lo funcional. Al mismo tiempo el desarrollo de la educación artística desde sus propósitos y fines queda condicionado por la disparidad de formación técnica de los profesores talleristas y a su vez la ausencia de formación docente en la gran mayoría de los casos. (p. 43)

Se hace necesario encontrar la precisión en la terminología que se utiliza con respecto a los cargos de profesoras y profesores: no son talleristas sino profesores o profesoras. Los talleres son una modalidad didáctica-pedagógica que pueden ser utilizada o no, según las necesidades de la planificación docente ya sea en las escuelas comunes como en las EDEA.



Tratándose de un área incipiente, que busca redefinirse y expandirse en el sistema, consideramos importante fortalecer el área en los siguientes aspectos:

- Formación y perfil docente. La educación artística dentro del sistema público educativo de Uruguay y su situación actual en todos sus subsistemas presenta un abanico amplio y diverso. Mayoritariamente, quienes en Primaria ejercen la función docente en artes son personas formadas en sus respectivas disciplinas, pero que no poseen formación pedagógico-didáctica. También ejercen la función personas con formación docente, pero no formadas en Arte a nivel terciario – universitario. No existe en nuestro país una opción de formación didáctico-pedagógica pública para ninguna de las disciplinas artísticas que abarque el nivel desde los 0 a los 12 años. Por lo tanto, nos parece necesario garantizar: a) La creación de cursos de formación didáctico pedagógica en los Institutos de Formación Docente, con una carga horaria mínima de 400 horas. Que tales opciones de estudio no impliquen filtros por cupos ni al ingreso ni en ningún punto del trayecto curricular. b) La creación de cursos de formación disciplinar en el área de Educación Artística tanto en los Institutos de Formación Docente o IPES, con carga horaria no menor a 400 horas. Crear una carrera de profesor de Educación Artística de 0 a 12 años, con un tronco común con opción por un énfasis dentro del área. c) En cuanto al concurso de director de escuelas de EDEA, este deberá cumplir los mismos requisitos que se establecen en el concurso de dirección de escuelas comunes, con formación técnica en el área. Rechazamos el reconocimiento de «Competencia Notoria», ya que esta no puede sustituir el título docente. (pág. 44)

Reafirmamos, como expresó la mayoría de los y las docentes en la ATD por escuela del 16 de diciembre de 2019, la necesidad de que los cargos de profesores y profesoras cuenten con una carga horaria de 20 horas semanales, con equiparación salarial a maestras y maestros.

Mientras que en los lineamientos de las políticas educativas se plantea:

De acuerdo con la información aportada en el presente capítulo existen logros y avances que la educación ha concretado a través del tiempo, pero sin dudas quedan muchos desafíos a futuro. Es necesario avanzar en cuanto a la atención del acceso, trayecto y egreso de los estudiantes, en un marco de efectivos aprendizajes de calidad. Por ello es necesario el establecimiento de políticas públicas educativas que permitan atender las diferentes realidades, sus características, necesidades y avances particulares a partir de un accionar articulado, coordinado y sistémico de la ANEP, en asociación estratégica con otras entidades educativas y del área social en todo el país. Tomo 1 Motivos Presupuesto 2020-2024 v8.ind



Vemos que la educación artística venía paulatinamente logrando avances en su concepción y su implementación en las escuelas, pero la política educativa actual realiza un enorme retroceso en el enfoque que se tiene del área, así como en la consideración de los reclamos. Lejos queda la posibilidad de pensar en la universalización de los cargos de docente de arte en todas las escuelas.

Consideramos que el documento borrador sobre los cometidos de las EDEA debe tener un análisis de estos para dar continuidad a la elaboración de uno final que pueda servir de base también para los profesores y profesoras del área en las otras escuelas.

Es necesario realizar una autocrítica y buscar en todos los equipos docentes una mirada integral, considerando que todos y todas aportamos desde nuestros diferentes roles para favorecer los aprendizajes de nuestro alumnado. Asimismo, que podamos contar con espacios y tiempos para pensar conjuntamente la mejor forma de abordar una educación que integre y valore todas las áreas.

Educación Especial

Se evidencia una progresiva desarticulación del área, que se constata en territorio a través de la falta creación de cargos (docentes, no docentes, asistentes, etc.) y de la nula creación de centros de referencia para llevar a cabo una política inclusiva en las diferentes subáreas.

Las escuelas especiales son centros de referencia para maestros de apoyo, escuelas comunes y jardines de la zona requieren: recursos materiales, cargos docentes, salas docentes que permitan disponer de tiempos pedagógicos pagos para pensar colectivamente, acceso a capacitaciones para los docentes que presenten interés, equipos interdisciplinarios en cada institución (psicólogo, fonoaudiólogo, asistente social, psicomotricista, entre otros), integración de cargos docentes radicados en las escuelas especiales: profesor de Educación Física y de educación artística.

Además, es necesaria la creación de cargos de docente articulador específico para acompañar y atender las singularidades de los niños en el tránsito entre los subsistemas (proyecto de continuidad educativa).

Esta comisión ha analizado y se ha expedido acerca de diferentes modalidades o propuestas para escuelas.



Tiempo Completo. Acta 90

En el apartado de TC, de la discusión surgen posturas diferentes en la comisión que han sido votadas en esta y se presentan como informes en mayoría o minoría.

«[...] esta ATD (noviembre de 2021) ratifica nuevamente el reclamo de una actualización del Acta 90, que es la rectora de las escuelas de Tiempo Completo, con participación de las ATD como órgano asesor.» xxx ATD (2021)

Informe en mayoría

Ratificamos lo expresado en la xxx ATD, que propone integrar una comisión que analice y elabore una normativa adecuada a las condiciones actuales en las que se desarrolla la propuesta pedagógica de las ETC.

Luego de analizar, consideramos que se deben tener en cuenta las siguientes características que se relacionan con la identidad de estas escuelas y con aspectos que se valoran como positivos del Acta 90, flexibilizando algunas implementaciones:

- Personal docente necesario para la atención de estudiantes (maestras y maestros, 40 hs. y profesores y profesoras, 20 hs.). Se entiende importante, para el acompañamiento de los grupos y el mejor desarrollo de la jornada, que el estudiante esté siempre acompañado por un maestro o una maestra.
- Personal no docente que habilite las condiciones necesarias para el desarrollo de las diferentes actividades de los centros.
- Creación de equipos multidisciplinarios.
- Recursos materiales necesarios.
- Número de estudiantes por clase (máximo 25).
- Salas docentes pagas para todo el personal docente de la escuela.
- Formación docente permanente (formación en servicio, con formadores presenciales, en contraposición a la semipresencial o virtual que se generó a partir de los cambios en el IFS y Paepu).
- Tiempo de trabajo que genere condiciones laborales adecuadas.
- Espacio de convivencia semanal.
- Espacio de juego semanal.
- Espacio de talleres con maestros.

Por otra parte, no estamos de acuerdo con la mirada que se presenta en esta acta, cuando se justifica su creación desde el punto de vista de las necesidades de la población,



consideramos que es una modalidad de escuela que debe abarcar a toda la población y no exclusivamente a los quintiles 1 y 2.

También se plantea la necesidad de contar con horarios pagos para planificar y evaluar.

Afirmativas 67

Informe en minoría

Esta comisión considera que aquellos aspectos positivos que están plasmados en el acta 90/1998 no son privativos de la modalidad Tiempo Completo sino perfectamente aplicables a cualquier escuela sin importar su modalidad ni extensión horaria. La escuela de Tiempo Completo es una escuela común que atiende a estudiantes similares a las escuelas de 20 horas. Del mismo modo, entendemos que todos y todas los y las docentes deberían poder acceder a los cursos para no producir inequidades al momento del ordenamiento en la lista de aspiraciones. Por otra parte esta modalidad no necesita ningún documento oficial que la sustente; sí recursos adecuados para llevar adelante la propuesta. Además aquí se encuentran aspectos que atentan contra el derecho de los trabajadores al descanso intermedio en la jornada laboral. Asimismo, el rol de la escuela desde la mirada del acta 90 es asistencialista, ya que tiene el propósito de atender las necesidades de cuidado de los niños por sobre el aspecto pedagógico.

El carácter de las políticas focalizadas es que se argumenta que tienden a la equidad social, cuando en realidad atienden a las consecuencias de esta y no a sus causas.

El discurso que sustentó la creación de las escuelas de Tiempo Completo fue que era una manera de revertir la crisis y la desigualdad social. Sin embargo, han pasado más de veinte años de la existencia de este formato escolar (y otros) y lejos de atenuarse, la desigualdad social se ha agravado. Por lo tanto, pensamos que la eficacia aparente de este tipo de políticas focalizadas no es tal.

Por otra parte también se observa que, de alguna manera, se responsabiliza a los docentes de la desigualdad social. Por un lado, la «necesidad» de la capacitación en servicio, ¿es porque los maestros no tienen la formación suficiente como para que esos niños aprendan más que los otros o superen la desigualdad social? Además, hay aspectos que pretenden ser innovadores en la propuesta de Tiempo Completo (talleres, espacio para juego y para convivencia) y no lo son en realidad, porque no es una especificidad de este formato sino parte de cualquier propuesta escolar.



Otro aspecto a tener en cuenta es que las evaluaciones internacionales indican que determinante²⁶ es el contexto, independientemente de cualquier otra variable, por lo que todo parecería indicar que lo que hay que cambiar es el contexto y no las escuelas que atienden a las poblaciones de esos contextos. Es la misma concepción la que prima actualmente, cuando se argumenta a favor de la «transformación educativa»: atender focalizadamente en las instituciones educativas y no cambiar las causas profundas de la inequidad social.

Por estos motivos, entre otros, proponemos revisar en su totalidad el acta referida.

Afirmativas 31

Abstenciones generales 9

Tiempo extendido

Analizando la página de la DGEIP encontramos esta caracterización de los docentes y sus funciones:

Estos talleristas (formados en artes visuales, literatura, teatro, expresión corporal, música, danza, inglés, educación física, etc.) enriquecen a los colectivos docentes porque tienen una formación específica potente que al ponerse en contacto con los maestros, opera generando procesos de innovación educativa. Los docentes se nutren con las propuestas de los profesores especiales que son, generalmente, más flexibles. El formato de Tiempo Extendido tiene como fortaleza, permitir que esta complementariedad sea posible. (Consultado en <https://www.Dgeip.edu.uy/ctx-caracteristicas/ctx-elementos/>)

Consideraciones:

Rechazamos la definición de la página de la Dgeip, ya que consideramos que se realizan referencias estigmatizantes acerca de los docentes (se infiere al caracterizar a los talleristas como quienes presentan propuestas flexibles y que quienes no lo hacen son los y las maestros y maestras).

26 Marco de Evaluación y de análisis de PISA para el Desarrollo

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf

Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo

<https://pisa.anep.edu.uy/sites/default/files/Recursos/Publicaciones/Informes/2018-PISA-Uruguay-Informes-Informe%20nacional.pdf>



Reiteramos que se entiende que el taller es un dispositivo didáctico —y una opción docente— y no un cargo. Cada docente elige qué estrategias, qué dinámicas y qué organización pauta para su clase. Al determinar la «modalidad taller» para la extensión del tiempo pedagógico, se lesiona la libertad de cátedra.

Aprender

Con referencia a lo enunciado en la meta 4 .1.1 del Principio General número 4 de políticas educativas:

4.1.1. Consolidación de la política de ampliación del tiempo pedagógico en quintiles 1 y 2 a partir de la transformación de centros educativos de ANEP o del desarrollo de acciones conjuntas con otras entidades.

A esta comisión le preocupa a qué se refiere cuando se habla de «otras entidades». ¿Son agentes externos a la escuela?, ¿son integrantes de ONG?, ¿son convenios con instituciones privadas?

Esta ATD reclama que deberían crearse cargos docentes generados por ANEP: MC, maestros más maestros, trayectorias protegidas, con pago anualizado para garantizar las mejores condiciones de trabajo, así como de los aprendizajes.

Posibilitar el pago anual de una partida equivalente a los ex Podes, actuales PMA (para todas las escuelas), sin necesidad de presentar un proyecto, y las partidas bimensuales de mantenimiento que se aumenten para que sean más significativas para esos centros.

Práctica

Consideramos que al ser un área (ya que se debe concursar para efectivizarse) y que por contar con un trabajo específico a cargo de los docentes —un doble rol—, como lo es atender a los procesos de aprendizaje de niños y niñas, y de los y las estudiantes magisteriales, debe reconocerse este trabajo con una remuneración anualizada acorde a la función.

Por otra parte, es imprescindible contar con espacios de salas docentes institucionalizadas (pagas) para planificar el trabajo de aula, la práctica de estudiantes magisteriales y construir en colectivo docente.

Con respecto a la práctica de cuarto año, consideramos que en esta se produce un corte con lo que se desarrolla en las escuelas de segundo y tercer año de práctica (área Práctica).



Por lo anteriormente planteado y para darle coherencia a la formación docente, se propone que la práctica de cuarto, dependa del área de práctica y que genere los mismos derechos para la lista de aspiraciones como para la formación docente.

Resaltamos la importancia de la realización de formación para este rol en particular, accesibles a todos los docentes, pero de carácter de posgrado.

Educación Común

Estas escuelas deben contar con los mismos recursos de las demás: salas de coordinación pagas establecidas desde marzo, con un mínimo de una por mes; maestros de apoyo, partidas de mantenimiento; fortalecimiento del personal no docente.

Lenguas Extranjeras

Esta ATD considera que las clases de Inglés deben ser realizadas por profesores en forma presencial y en todas las escuelas.

Educación Física

A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales diferentes de los mencionados, basados en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual), en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad.

Resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el 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. Aunque en un contexto mucho más complejo y contradictorio, la disyuntiva escolar parece tan vieja como nueva. La cuestión es si el desafío toma «cuerpo» o no lo toma. 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) El cuerpo en la escuela Bs. As.: Ministerio de Educación Ciencia y Cultura de la República Argentina.

Pasaron más de 20 años del proceso de conformación del área de Educación Física. El año 2008 fue un mojón importante con la elaboración del PEIP y en el año 2009 con la efectivización de docentes de E.F., arribando casi al 2023 creemos que es importante profundizar la discusión sobre el lugar de lo corporal en la escuela.

Las siguientes citas intentan ser solo una muestra —no un rastreo histórico— de cómo lo corporal ha estado presente en los discursos desde los orígenes de la escuela uruguaya. Creemos que estos evidencian parcialmente las concepciones hegemónicas y cómo reflejan una visión basada en aspectos *anátomo-fisiológicos*, en general supeditando las prácticas corporales a lo cognitivo, remitiendo a una visión cartesiana del cuerpo, discriminatoria.

La enseñanza de la gimnástica debe ser obligatoria en las escuelas comunes y privadas, comprendiendo especialmente respecto a los varones los ejercicios de marchas y evoluciones militares. Las lecciones diarias en la escuela deben ser alteradas con intervalos de descanso, ejercicios gimnásticos, canto y recreos. (Berra et al., 1882, p. 338)

Tiende este proyecto a fomentar en los habitantes del país, el gusto y la pasión por los ejercicios que hacen a las razas más sanas y fuertes. [...] existen, para las razas dos medios esenciales de superioridad, uno fisiológico y otro mental, pero que ante todo es preciso que una raza sea fisiológicamente fuerte. (Comisión Nacional de Educación Física xvi, 1949, p. 3).

[...] 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 del almuerzo [...]. (Acta N°90/98, 1998, p 7 , 7.3 Educación Física y Deportes)

Consideramos que las citas dan idea de cuál ha sido el lugar del cuerpo en la escuela: visto como un objeto, disciplinado, homogeneizante, generador de cansancio y agitación. Entre otras cosas, se deja entrever que es un momento de interferencia en el tiempo de la escuela, ubicando las horas de la asignatura en horarios distintos a las horas pedagógicas.

Deconstruir esa visión es una tarea de la escuela si piensa en una visión integral en relación a niñas y niños, y en los y las docentes preguntándonos ¿cuál es el lugar de lo corporal hoy



en la EF y en la escuela? ¿Qué Educación Física queremos para la escuela? En ese sentido, proponemos para la próxima ATD Nacional abrir una instancia para la discusión de la concepción del cuerpo, del lugar de lo corporal en la escuela y en la EF.

Aspectos reglamentarios

Circular N°38/14

En *Lineamientos Generales para el desempeño de la función del Profesor Educación Física en el centro educativo* dice: «1. El Profesor de Educación Física trabajará con todos los grupos y con todos los niños de la institución, o de las instituciones que le han sido designadas...», solicitamos diga «El profesor o la profesora de Educación Física trabajará dentro de sus 20 hs. en la institución designada con hasta un máximo de 10 grupos siendo atendidos los grupos restantes por otro profesor de Educación Física con el mismo número máximo de grupos. [...] En «3. Las principales funciones del profesor de Educación Física Escolar son [...] dice: “e. Participar en salas docentes, reuniones, jornadas de capacitación, a las que se lo convoque” y en “h. Presentarse en el centro escolar con la vestimenta adecuada, demostrando actitudes acordes a la función que desempeña”». Solicitamos que diga en inciso «e. [...] en todas las salas docentes» y se elimine el inciso h.

En «4 c. “La doble frecuencia semanal se realizará en días no consecutivos. Solo se podrá implementar la frecuencia doble luego de contar con una clase semanal para cada grupo de Nivel inicial a 6.º grado. [...] En ningún caso se podrá ofrecer una frecuencia de tres o cuatro veces por semana”, solicitamos diga: “Se deberá implementar frecuencia doble como mínimo desde inicial a 6º grado buscando ampliar las posibilidades de trabajo disciplinar e interdisciplinar”.»

En «5. “Los ordinales de Profesor de Educación Física podrán ser compartidos durante el año lectivo por más de una institución por razones de mejor servicio.”, solicitamos eliminar este punto debido a que queda explicitado en las modificaciones anteriores mencionadas. Ya que en la mayoría de las escuelas que comparten ordinal, al contrario de poder mejorar el servicio, se tiende a precarizar la labor del docente y la calidad de sus clases, el beneficio de los niños se ve amenazado por la cantidad de grupos que debe tener a cargo el profesor. En conclusión: Revisar algunos puntos de la Circular N°38/14 del rol o perfil del profesor de Educación Física.



Campamentos y colonia escolares

Solicitamos se plantee a la DGEIP:

- Habilitar nuevamente los campamentos autogestionados (circular 104/13).
 - Rehabilitar los campamentos educativos que por cuestiones sanitarias fueron suspendidos durante la pandemia de 2020 y hasta el día de hoy no han vuelto a realizarse.
 - Generar un reglamento para el otorgamiento de los campamentos a las escuelas.
 - Ratificamos el documento de ATD 2019 (p. 45): «La implementación de estas políticas debería ir acompañada de los recursos y las condiciones laborales necesarias para su correcta implementación, no dependiendo del voluntariado del docente. El Presupuesto del CEIP debe incluir el pago a los docentes que van con las delegaciones escolares.»
- Creemos que el presupuesto de Dgeip debe incluir el pago a los docentes que van con las delegaciones escolares tanto a campamentos como a colonias escolares.

APROBADO UNANIMIDAD

Referencia Bibliográfica

Acta N°90/98, 1998, p 7 , 7.3 Educación Física y Deportes

Berra et al., 1882

Comisión Nacional de Educación Física xvi, 1949

Resolución de la xxix ATD Nacional de delegados y delegadas del año 2019

Scharagrodsky, P. 2007, p. 15) El cuerpo en la escuela Bs. As.: Ministerio de Educación Ciencia y Cultura de la República Argentina

Tomo 1 Motivos Presupuesto 2020-2024 v8.ind

Webgrafía

<https://www.dgeip.edu.uy/ctx-caracteristicas/ctx-elementos/>



Integrantes de la Comisión

Natalia Torrens	San José	Ana Claudia Pérez	Maldonado
Cristina Araújo	San José	Mariana Valli	Maldonado
Siomara Hourcade	Canelones	Giovanna Fiorelli	Montevideo
Diego Lemes	Florida	Ismael Gallones	Lavalleja
Andrés Viera	Tacuarembó	Andrea Martínez	Montevideo
Andreina Ferrari	Florida	Gustavo Belloni	Montevideo
Yanet Silvera	Maldonado	Marcos Méndez	Rocha
Blanca Graña	Rocha	Alejandra Gilardoni	Canelones
Lucía Carrión	Montevideo	Joselín González	Canelones
Elena Galeano	Salto	Héctor Cirio	Montevideo
Mónica Osés	Salto	Valentina Jaureguy	Montevideo
Adriana Suárez	Montevideo	Nancy Bico	Paysandú
Karina Cano	Canelones	Claudia Alvez	Durazno
Milena Rodríguez	Canelones	Carina Brañas	Rocha



Comisión 6: POLÍTICAS FOCALIZADAS

Necesidades de cada dispositivo y/o programa para que su implementación tenga mayor impacto desde una mirada situada

Introducción

Es cotidiano en estos últimos tiempos, escuchar una batería de autoproclamados “expertos” que cuestionan el quehacer docente y la efectividad de la escuela en su rol de favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje. Quienes proclaman la necesidad de una transformación educativa, cuestionando el profesionalismo de las y los docentes, son los que generan las condiciones de precarización para enseñar y aprender. Dicen que no proponemos, sin embargo, nuevamente aquí estamos.

Entendemos, que muchos de los “problemas” que se visualizan desde el imaginario social con respecto a la educación, provienen de la ineficiencia e insuficiencia de las políticas sociales. Se espera que la escuela desatienda sus objetivos fundamentales, para volcarse cotidianamente a cuestiones relativas a otros organismos del Estado. Los recursos faltan, las condiciones de acceso a una vida digna y plena se han complejizado, pero las/los docentes no tenemos en nuestras manos la posibilidad de resolverlas dentro de las escuelas.

Es el Estado el responsable de garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos. Resulta imprescindible la elaboración de planes de acción integrales, donde cada Ministerio, programa, sistema y subsistema, actúe de manera coordinada para cumplir con sus cometidos (MIDES, MSP, SIS, INAU, BPS, entre otros) y garantizar el interés superior de las infancias, a través de la atención que corresponde a todos los niños y niñas del país.

Consideramos que deberían desarrollarse mecanismos de articulación real entre las escuelas y los diferentes organismos estatales. Defendemos que solo así nos quedaría dedicarnos a la enseñanza-aprendizaje, como patrimonio histórico y cultural propio de la docencia.



Políticas Focalizadas

A nivel estatal se analizan las carencias existentes, habitualmente tomando en cuenta únicamente datos cuantitativos. La focalización de las políticas en general, se presenta como una propuesta que viene a resolver la desigualdad, la pobreza, la vulnerabilidad, en función de esos datos, desplegando una batería de recursos y estrategias resueltas desde la gestión de escritorio, en general sin participación de maestras, infancias y familias, que serán objeto y no sujeto de intervención. Amparado en la equidad, se transforma en un discurso neoliberal disfrazado de progresista, que estigmatiza a quien ha sido oprimido históricamente y desconoce las necesidades del resto.

Existen políticas de estado que excluyen y hambreadan, pero pretenden compensar las desigualdades generadas en la sociedad neoliberal. Luego el estado debe atender a “los vulnerables”, que son producto de su propia política. Tal como señala Pablo Imen (2021) “se promueven una serie de remedios que sintetizan unas políticas tendientes a la expansión de las relaciones de mercado a la vez que sean capaces de contener a los caídos sin red que el propio sistema produce de manera ampliada.” (p. 521)

Reiteramos posturas de ATD anteriores, y reafirmamos que no compartimos la implementación de políticas focalizadas. Rechazamos el “hacer que se hace” para presentar cifras que son convenientes para reportar, pero que no incide significativamente en las condiciones subjetivas. Defendemos el devolver la voz a las Escuelas, el dar un giro decolonial²⁷ que nos permita resignificar las relaciones de poder y se comprenda que sí proponemos a un interlocutor que no nos escucha.

Programa de Maestras/os Comunitarias/os.

Resulta necesario comenzar explicitando que el rol de las Maestras y Maestros Comunitarias/os (MC) es imprescindible en todas las instituciones educativas. Tal como

²⁷ (...) el llamado “giro decolonial” propuso desde sus inicios “la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías-otras, políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2007, p. 30)



explicitaba el CEIP en sus objetivos (PMC, 2005, pág. 1), busca restituir el deseo de aprender y recomponer el vínculo de la familia y la escuela.

En los últimos tiempos ha sufrido modificaciones que han afectado el cumplimiento de los objetivos fundantes del programa y vulnerado las condiciones laborales de quienes cumplen este rol. La pérdida de la anualización del salario y la falta de reconocimiento del grado son algunas ejemplificaciones.

En el presente año surge la figura del/la Maestra/o Comunitaria/o Articulador/a Institucional (MCAI) cuyos lineamientos se enumeran en la circular N°12/22. En entrevista con la Maestra Inspectora Coordinadora Stella Vallarino el día martes 6 de diciembre, nos informa que actualmente hay 501 MC y 60 Maestros/as Comunitarios/as Articuladores/as Institucionales .

A continuación realizaremos un cuadro comparativo con las características generales de las funciones de MC y MCAI, a fin de visualizar que la nueva función difiere sustancialmente de MC. La función de MCAI no es suficiente para cumplir con el pedido histórico de esta ATD, de universalizar la función del MC.



	PMC	PMCAI
OBJETIVOS	<p>a) Restituir el deseo de aprender en los niños, quienes por diferentes experiencias anteriores - tanto familiares como escolares- se enfrentaron con situaciones que los marcaron negativamente y que se ponen en juego dificultando su posibilidad de hacer frente a nuevos aprendizajes.</p> <p>b) Reconstruir el vínculo de la familia y la escuela. El PMC asume como parte esencial del trabajo del MC el implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias como condición necesaria para el desarrollo de los aprendizajes de los niños.</p>	<p>a) Lograr permanencia y trayectorias continuas con foco en los centros de quintiles 1 y 2.</p> <p>Lineamiento estratégico: fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.</p> <p>b) Flexibilizar, ampliar y potenciar la figura del MC proyectando su incorporación a mayor número de escuelas implementando intervenciones con niños y familias a efectos de brindar apoyo en la atención de situaciones, en territorio, donde se adviertan riesgos o dificultades en el enlace educativo. (De inicial a primaria, de primaria a media).</p>
LÍNEAS DE ACCIÓN	<p>Alfabetización en Hogares.</p> <p>Grupos con las familias.</p> <p>Integración educativa.</p> <p>Aceleración Escolar.</p> <p>Tránsito educativo entre Primaria y Educación Media.</p>	<p>Dispositivo de transiciones educativas.</p> <p>Trabajo compartido con otros actores (PED, inspección, CAPDER, maestros/as de clase, UCDEs, representantes de redes locales).</p>



<p>CARACTERÍSTICAS DE LA FUNCIÓN</p>	<p>Se proveen a propuesta fundada de Direcciones de escuelas APRENDER y con excepcionalidad en escuelas comunes de 4hs.</p> <p>Desde la fecha que determina la coordinación del programa de inicio de tareas hasta la finalización de cursos.</p> <p>Ofrecimiento del cargo a maestras/os efectivos en la escuela. Si no se cubriera, llamará a interinos y luego a suplentes.</p>	<p>60 funciones a nivel nacional delegados por las inspecciones en acuerdos departamentales, en escuelas de otras modalidades que no son APRENDER y requieren intervención.</p> <p>20hs que el maestro realizará a contraturno de su carácter efectivo, desde la fecha de elección hasta el 31 de diciembre.</p> <p>Inscripciones de los aspirantes en las inspecciones departamentales correspondientes, con documentación personal y propuesta escrita con las ideas fuerza que guían su proyecto de intervención.</p>
--------------------------------------	--	--



<p>CRITERIOS PARA LAS ASPIRACIONES AL CARGO</p>	<p>El director/a tendrá en cuenta:</p> <p>a) El conocimiento que posee de la comunidad a la que pertenecen los alumnos.</p> <p>b) La preocupación e interés por ayudar a los alumnos a aprender, así como la capacidad e iniciativas para elaborar propuestas didácticas abiertas y flexibles.</p> <p>c) La aptitud para las relaciones humanas, apreciada a través de la actuación del aspirante en su trato con el alumnado, con los demás maestros, con las familias y con la comunidad o vecindario.</p> <p>d) La posibilidad práctica de poder extender su horario.</p>	<p>El tribunal de selección evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none">- Formación:<ul style="list-style-type: none">- nivel terciario y/o universitario relacionado con la función a proveer.- cursos oficiales afines.- Experiencia.- desempeño en MC con informe favorable.- Propuesta escrita.
---	--	---



<p>TIEMPO DE INTERVENCIÓN</p>	<p>Anual, en la misma escuela desarrollando permanentemente coordinaciones con equipo director y maestras/os de los colectivos docentes.</p>	<p>Radicado en inspección, en acuerdo de inspectores se determina las escuelas en donde realizará una intervención Semestral, en cada escuela. Cada MCAI atenderá semestralmente de 3 a 5 escuelas.</p> <p>Según la MIC Stella Vallarino, consultada por esta ATD, el primer semestre se dedicarán a la atención de casos de ausentismos y asistencias intermitentes y situaciones graves de vulnerabilidad, mientras que en el segundo semestre se focalizará en la transición educativa de Inicial a 1° y de 6° a Ed. Media</p> <p>Culminada, realizará un informe con foco en el apoyo y acompañamiento a la institución educativa.</p>
-------------------------------	--	--



Desde ATD nacional se insiste en la necesidad del reconocimiento del valor del MC, a partir de garantizar el reconocimiento del grado, la anualización del salario y la universalización a todas las escuelas del país en sus diferentes modalidades.

En tal sentido, y sin desconocer la oportunidad que ha representado para las escuelas que no contaban con PMC, se rechaza la creación del MCAI. Motiva el rechazo, que la función creada se limita al abordaje de una de las cinco líneas de acción propuestas para MC, cambiando y limitando el rol de MC y su vínculo con las comunidades educativas.

Programa Escuelas Disfrutables

El programa de Escuelas Disfrutables surgió en el año 2008 como un programa de intervención institucional.

Los fundamentos del mismo se focalizaron en tres aspectos:

- El sujeto de intervención es la escuela como Institución .
- Promoción y prevención para favorecer los aprendizajes.
- Fortalecimiento de la dinámica institucional.

Datos importantes:

Cuenta con 197 técnicos (trabajadores/as sociales y psicólogos/as) para todo el país, distribuidos de la siguiente forma:

- 18 por cada jurisdicción en Montevideo.
- 10 Canelones Costa.
- 7 Canelones Oeste.
- 8 Salto.
- 4 en cada uno de los departamentos restantes, promedialmente.

Dispositivos de intervención:

Dispositivo 1: Escuelas de referencia por 2 años, con concurrencia del equipo en forma semanal, elaborando un proyecto de intervención, que parte de los intereses de la escuela.

Dispositivo 2: Acciones conjuntas con programa de Maestros Comunitarios.

Dispositivo 3: Intervención de situaciones emergentes y talleres de autocuidado con colectivos docentes.



Dispositivo 4: Intervención en el marco de protocolos, políticas institucionales o políticas públicas.

En relación al Dispositivo 1 resultan difíciles las acciones que se pretenden, debido a la alta demanda de situaciones emergentes (abuso y maltrato). Requiriendo activación de Mapa de Ruta en todos sus grados.

Con respecto al Dispositivo 2, fue quedando en desuso con el tiempo. Paulatinamente fueron desapareciendo los espacios de articulación en territorio, lo que entendemos que se relaciona también con el debilitamiento de la coordinación con las redes zonales del PMC. Lo mismo sucede con el Dispositivo 4, debido al repliegue de los diferentes espacios de participación territorial.

El Dispositivo 3 es el que más se implementa, aunque casi exclusivamente enfocado en la atención de emergentes, que vienen aumentando en forma sistemática y significativa. El trabajo con los colectivos docentes ha quedado relegado, sabiendo que incide directamente en la salud de estos, repercutiendo en las dinámicas institucionales. Es imposible realizar dicho acompañamiento por la falta de tiempo y recursos humanos.

Es importante señalar que no están previstas las suplencias para quienes integran los equipos. Por tanto, su tarea es cubierta por sus compañeras/os, quienes se ven recargadas/os en su función. Lo mismo sucede en caso de renuncia o de jubilación, lo que ha propiciado que los “equipos” se desintegren, quedando conformados por una sola persona, hasta que en el próximo llamado la coordinación del mismo determine si dicho cargo se cubre, o es destinado a otro lugar, manteniendo la falencia. Por ello un nuevo llamado no garantiza que se ocupen los cargos faltantes.

Más allá de las características que fueron planteadas originalmente y el análisis realizado, en las síntesis de ATD por escuelas muchas veces aparece que existe un desencuentro entre las demandas institucionales y los cometidos del programa. Esto es evidencia del creciente número de situaciones relativas a los desajustes de conducta y dificultades de aprendizaje de los niños y niñas. Estas situaciones, no están necesariamente relacionadas con patologías, sino que son muchas veces el efecto sobre el psiquismo de las infancias de las situaciones de vulnerabilidad, pobreza, inseguridad alimentaria, violencia, entre otras. Esta vulneración de derechos a los que están expuestos los niños, y que se evidencian en las escuelas, reflejan la ineficiencia del estado en garantizar los derechos de las infancias.

...la pobreza crónica constituye un conjunto de acontecimientos traumáticos acumulativos que desbordan la capacidad de elaboración del psiquismo tanto



más cuanto el niño y la familia están insertos en una sociedad que lleva exclusión y marginación de estos sectores. (Ulriksen de Viñar, 1998 p. 2)

Por lo tanto, las escuelas demandan desesperadamente la atención del único programa que llega a todos los centros educativos, aunque sea inabarcable para estos equipos diezmados.

Claramente, es fundamental encontrar los mecanismos por los que estas demandas institucionales puedan ser abordadas, pero que no están contempladas en los alcances del PED. Entre estas demandas, encontramos la necesidad de la atención clínica de los niños y niñas, que evidencia una vez más la ineficiencia del Sistema Integrado de Salud, como también el pedido de psicodiagnósticos. Debido a la complejidad de las múltiples situaciones, y a la necesidad inmediata de resolver los problemas, se dificulta entender los tiempos necesarios en torno a los procesos que deben implementarse para ser abordadas. Teniendo en cuenta que la mayoría de las escuelas solicitan mayor presencia de los equipos del PED, esta ATD exige:

- Contratación de profesionales para ampliar el programa cubriendo las necesidades de las escuelas.
- Creación de suplencias para cubrir cargos vacantes ya sea por enfermedad, por jubilación, renuncia u otras razones.
- Coordinaciones entre ANEP y el Sistema Integrado de Salud para la atención de salud mental de las infancias.

Maestras de Apoyo, Maestras Itinerantes y Escolaridad Múltiple

Si pensamos a las escuelas como espacios transversalizados por la pluralidad, resulta necesario establecer estrategias pedagógicas, didácticas y organizativas que garanticen los aprendizajes de todas las infancias. Desde el protocolo de educación inclusiva (Circular N° 58/14 ANEP), se han buscado resignificar los escasos recursos previamente existentes, con el mandato de propiciar la permanencia de las infancias en las escuelas barriales siempre que sea posible.

Las Maestras de Apoyo, las Maestras Itinerantes, y las escolaridades múltiples, son los dispositivos que se despliegan para responder a este ideal, siendo recursos acotados y por demás insuficientes. Estas figuras son explicadas en la misma Circular N°58/14 ANEP, pág 7 donde plantea que la Maestra de Apoyo es:

“de Educación Especial cuyo cargo se encuentra radicado en escuela común. Su función es la de apoyar y atender el proceso de inclusión educativa de los alumnos con



discapacidad. Apoyar a los alumnos con problemas para aprender y dificultades de aprendizaje, jerarquizando el apoyo al primer ciclo escolar y a los alumnos sin alfabetizar próximos a egresar, así como a la intervención preventiva en niveles iniciales.” (p. 7)

Define a la Maestra de Apoyo Itinerante como aquella que proviene:

“de Escuela Especial, capacitado o especializado, que se responsabiliza conjuntamente con el maestro Director de la Escuela Especial, del proceso de análisis de la situación del niño o niña y de las coordinaciones necesarias para que la inclusión educativa pueda realizarse”. (p.6)

En cuanto a la Escolaridad Múltiple, podemos remitirnos al Mapa de ruta para la Escolaridad Múltiple para Equipos Directores (2019) donde se explica:

Decimos que un alumno asiste a Escolaridad Múltiple cuando además de ir a la escuela y grupo donde está matriculado, concurre a otro grupo “secundario” dentro o fuera de la misma. Existen tres modalidades posibles de Escolaridad Múltiple, que a continuación se detallan:

- a) En la Misma Escuela: el alumno concurre diariamente al grupo donde está matriculado y habitualmente a otro dentro de la misma institución (ej.: clase de apoyo, discapacidad auditiva, talleres, etc.)
- b) Doble: cuando el alumno concurre a dos Escuelas públicas diferentes. Asiste todos los días a la Escuela donde está matriculado, y además va todos los días o algún día de la semana a la otra escuela, donde concurre a otro grupo (Ej. escuela de educación artística, grupo “secundario” en otra escuela)
- c) Compartida: cuando alterna la asistencia, concurriendo unos días a la Escuela en que está matriculado, y los días restantes a otra Escuela. (p.1)

Ya en ATD del año 2017 se sistematizaba el reclamo de los siguientes recursos, que aún no han sido contemplados:

cargos suficientes a nivel nacional, para cubrir con maestros de apoyo itinerante (provenientes de escuelas especiales) a aquellas escuelas que no cuenten con maestros de apoyo. La frecuencia, de la presencia de la maestra de apoyo en la escuela, se determinará en base a las necesidades relevadas en coordinación con dichas escuelas. Atender a los niños con las modalidades de escolaridad compartida, múltiple, pasantías, los casos más severos que concurren a la propia escuela; realizar salas con maestros de escuelas comunes y jardines de Infantes (desde comienzo de año) para coordinar y apoyar en la formación,



orientando en estrategias y planificación...aumentar los cargos para educación especial y asegurar la regularidad en los concursos...Las Escuelas Especiales deben además contar con cargos para maestra secretaria y auxiliares de clase...reducir la cantidad de niños en las aulas de educación especial".(pp. 2-3)

No obstante, no podemos olvidarnos que las infancias tienen derecho a permanecer en las escuelas barriales siempre que esto sea posible. Disminuir las barreras hacia el aprendizaje y la participación en todas las escuelas resulta no solo necesario sino imprescindible para que el resto de los recursos creados no actúe como parche hacia los vacíos que el mismo sistema genera. No garantizar los recursos necesarios para la efectivización de la inclusión educativa, supone una omisión a la Ley de Educación N°18437 Art. 9 "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." y de la Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad N°18651.

Por esto reclamamos:

- reducir significativamente la cantidad de niñas y niños por grupo.
- generar salas docentes en todas las escuelas, dentro del horario de trabajo, donde se garanticen espacios de pienso colectivo, y de elaboración de formatos y estrategias propias.
- equipos multidisciplinarios en cada escuela
- universalización de la maestra de apoyo
- formación
- recursos humanos, económicos, materiales y edilicios.

Tutorías

En el año 2020 se comienza a aplicar el proyecto de tutorías. Sus funciones se explicitan en las Actas 118/Res. 1 - 4/11/2020 CEIP, Circular N°100/2021 DGEIP, Circular N°60/2022 DGEIP pudiéndose destacar estos aspectos:



En el marco de la emergencia sanitaria, se estableció la figura de un maestro en la función de tutoría en algunas escuelas comunes en cada departamento, a partir del 5 de noviembre de 2020. Los objetivos desde sus inicios han ido variando sin fundamentos claros de las decisiones asumidas. En el 2020 se focalizó 6° año en las áreas de Lengua y Matemática con extensión pedagógica; en 2021 se puso énfasis en las áreas con dificultades y las habilidades socio-emocionales y en el 2022, se priorizó la atención de alumnos de 1°, 3° y 6° pudiéndose atender a quienes lo requieran.

La creación de esta figura de maestro tutor es una evidencia más de la improvisación para intentar subsanar la falta de maestras de apoyo, brindando el acompañamiento de todos los niños y niñas con barreras hacia el aprendizaje. Por esto, una vez más, insistimos en la necesidad de contar con maestras y maestros de apoyo para todas las escuelas del país, asegurándose de que los recursos permitan la atención de todos y todas quienes lo necesiten.

Proyecto Luisa Luisi

Para conocer la propuesta “Intervención Focalizada Luisa Luisi”, lograr informar y analizar la misma, se necesita la lectura de los documentos y circulares oficiales. La Circular N°73/2021 de ANEP fue encontrada en la página oficial, mientras que los documentos “Intervención Focalizada Luisa Luisi”, y los Marcos correspondientes, no fueron encontrados en páginas oficiales. Se tuvo que recurrir a los materiales que poseen las docentes que participaron de dicha intervención y a consultar a la MI Judith Gandini y la MI Fernanda Andion de Planeamiento Educativo.

Dentro del plan de desarrollo educativo 2020-2024, se propone la creación de una propuesta focalizada denominada Luisa Luisi. El documento “Intervención Focalizada Luisa Luisi” (2021) sostiene que:

Uno de los propósitos de esta intervención es la reducción de la inequidad interna del sistema educativo a partir de la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas. En este sentido, se despliegan esfuerzos para brindar todos los recursos y apoyos necesarios para que los estudiantes logren las competencias necesarias que les permitan ser libres, ejerciendo sus derechos ciudadanos insertándose en la actual sociedad del conocimiento. (ANEP, 2020).



Esta intervención focalizada se diseña en el marco del lineamiento estratégico 2 (LE2), el cual propone:

“Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en

los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social”. (ANEP, 2020, p.9)

¿Qué centros ingresaban a esta intervención?

Centros educativos que presenten altos niveles de extraedad y altos índices de repetición en los últimos tres años (fundamentalmente en Educación Media Básica); y situación social vulnerable (quintiles 1 y 2).

¿En qué grados se centra?

En 1°, 2° y 6° de Educación Primaria y 1° y 2° de Educación Media Básica en sus dos modalidades.

¿En qué áreas se interviene?

En las áreas de lengua y matemática dentro de la educación primaria y en habilidades socioemocionales en Educación Media.

¿Cómo se hizo el proceso de selección?

Las inspectoras consultadas nos explicaron que se consideraron primero todas las escuelas quintil 1 y 2 (de Montevideo, Canelones y Rivera); y de estas, se seleccionaron las que poseían altos índices de repetición, simultáneamente en primer año y en el resto de los grados en general.

La decisión final de las 20 escuelas que quedarían bajo esta intervención, se realizó en las inspecciones departamentales. Se atendieron definitivamente 16 centros, por falta de facilitadores (formadores).

¿Cómo se implementa?

La implementación de la intervención se realiza a través de dispositivos de formación complementarios: sensibilización a los docentes en los enfoques y metodologías de las diferentes áreas de conocimiento, encuentros y sesiones de trabajo, acompañamiento individual situado (en territorio y virtual), espacios de reflexión en reuniones de colectivo docente que permitan trascender la formación individual y posibiliten instancias de desarrollo profesional docente en clave colectiva e institucional. (Intervención Focalizada Luisa Luisi p. 20)



“...el propósito último de la formación es un cambio en las prácticas de enseñanza que surge del intercambio entre el facilitador, el docente y la situación didáctica.” Intervención Focalizada Luisa Luisi pág. 23.

Tabla 5 - Descripción de los espacios formativos y su carga horaria

Espacios formativos en escuelas de educación primaria	Carga horaria
Formación en territorio (talleres, sesiones de trabajo)	28 encuentros de 1 hora (aprox.)
Acompañamiento en Plataforma CREA Lecturas, foros, tareas, registro de la experiencia.	3 horas por semana (aprox.)
Participación en reuniones de colectivo docente.	4 encuentros anuales de 1 hora y media (en Sala APRENDER o reunión de colectivo docente en Tiempo Completo)
Seminario modalidad on-line	6 instancias de trabajo virtual sincrónico

Fuente: *Intervención Focalizada Luisa Luisi p. 25.*

En este sentido, es ineludible concebir la formación de los docentes como un proceso de desarrollo subjetivo, que requiere de mediaciones e interacciones, de pensar junto con el otro, junto con los otros, que reclama reconocimiento así como también de un conjunto de condiciones que lo hagan factible, especialmente espacios, tiempos y una necesaria relación de distanciamiento con su realidad que permita su representación y la reflexión. (Marco para la Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria en la intervención focalizada Luisa Luisi. pp 10-11)

Esta ATD ratifica el rechazo a la propuesta “Intervención Focalizada Luisa Luisi”, de la XXX ATD Nacional de noviembre de 2021. Se cree en la formación permanente y el trabajo colaborativo que nace y se desarrolla en los centros y no desde un modelo único y exterior. Si la solución es implementar una formación externa para los centros de quintiles 1 y 2 y por el índice de la repetición en 1er y 2do año, se evidencia la culpabilización del sistema hacia los maestros. Se omite de esta forma, las reivindicaciones históricas del magisterio uruguayo relativas a las realidades escolares que incluyen los recursos humanos y materiales necesarios.



En este modelo de “transformación educativa” que parte desde un paradigma tecnicista y que multiplica la implementación de estos proyectos focalizados, el saber se ubica en el lugar de agentes externos y desdibuja el poder de las comunidades de aprendizajes existentes en las escuelas. El andamiaje de expertos externos, debe ser parte de la gestión institucional, atendiendo las características propias de cada realidad. Por tanto, la formación docente, debe partir de las necesidades y las demandas de los colectivos, dependiendo de la gestión institucional respondiendo a las necesidades propias, lejos de depender de “facilitadores” externos que no sean convocados por los reclamos de los docentes. Estas propuestas focalizadas elegidas en forma discrecional a nivel del cuerpo inspectivo en base a resultados de diferentes indicadores, está lejos de implementar este tipo de formación significativa. Para que esto ocurra, es necesario contar con horas pagas de coordinación para todas las escuelas, lo que generará la activación de las comunidades de aprendizaje entre los colectivos docentes.

Moción de consulta a las Escuelas. Centros Luisa Luisi.

Si su Escuela fue objeto de esta intervención:

- 1-¿Considera que el equipo docente podría haber resuelto de forma autónoma las necesidades relevadas de haber contado con los tiempos y recursos necesarios? ¿Era la intervención externa una necesidad del cuerpo docente?
- 2- ¿Fue cumplido en su centro el cronograma tal como se propuso?
- 3- ¿Se contemplaron los espacios y tiempos requeridos para que la maestra tenga los encuentros con los formadores? ¿Cómo se implementó?
- 4- De haber tenido participación activa en la toma de decisiones, ¿qué formación hubieran elegido a fin de contemplar las necesidades específicas de su centro?.
- 5- La Intervención Luisa Luisi tiene como propósito: “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.”. ¿Cuáles son sus consideraciones, valoraciones y opiniones al respecto?

Si su Escuela no fue objeto de esta intervención:

- 1- ¿Qué opinión les merece este tipo de intervenciones?
- 2- ¿Qué formación consideran pertinente para mejorar los aprendizajes en su centro educativo?

Negativa 1 Aprobado mayoría.



Proyecto ANEP en Acción: Casavalle en Acción

Casavalle en acción es un nuevo programa de la ANEP que comenzó a implementarse en 2022, por lo cual esta ATD no cuenta con análisis previo en comparación con otras políticas focalizadas abordadas en años anteriores. No existen tampoco documentos oficiales publicados que expliquen su implementación, adjudicación de presupuesto o designación directa de cargos, así como tampoco cómo se llevó a cabo la selección de actores privados que intervienen en el programa.

De noticias publicadas en las páginas de ANEP y de Presidencia se obtuvo la siguiente información:

- ANEP en acción se comenzó a implementar en 22 centros educativos de Casavalle, Jardines de Infantes: N° 220, N° 222, N° 325 y N° 400, las Escuelas N° 168, N° 178, N° 191, N° 248, N° 263, N° 319, N° 320, N° 326, N° 336, N° 343, N° 350 y N° 354, además de los Liceos N° 69 y N° 73, los CEA N° 178 y N° 354, el CEC Casavalle y en los anexos de la Escuela Técnica Lavalleja.
- Es una nueva estrategia de política pública en el marco de la transformación educativa impulsada por el gobierno.
- Busca mejorar las cifras de desvinculación y repetición de la zona.
- Está dirigido al estudiante a través del trabajo coordinado entre las instituciones educativas, los centros de salud y las familias.
- Pretende el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, la mejora de los logros académicos de los distintos niveles educativos y protección de las trayectorias mediante el acompañamiento a estudiantes con mayor debilitamiento vincular, a fin de mejorar el tránsito entre cada ciclo educativo.
- Promueve el involucramiento de estudiantes, docentes y familias con el centro educativo, sus valores y normas, apoyar las expectativas laborales y educativas de los estudiantes y sus familias, con foco en una mejor inserción social, y establecer acciones de acompañamiento y desarrollo profesional docente.
- Parte de la instalación de tres centros María Espínola en la zona, lo que implica la extensión del tiempo pedagógico, comida, trabajo articulado, formación de los docentes y acompañamiento a los estudiantes.
- Surge a partir de resultados preocupantes en cuanto a la desvinculación y la repetición en la zona, que según la ANEP es mayor al promedio de otras escuelas de quintil 1.
- Las acciones, que se enmarcan en el programa ANEP en acción, no implican compromisos económicos para el organismo público, por ejemplo el convenio firmado con



CASMU que permitirá el abordaje de unos 6.200 niños, accediendo a los centros educativos para participar de la intervención de varias empresas privadas. En el caso de la mencionada mutualista se comprometió a brindar diagnósticos visuales y auditivos a todos los niños, la realización de talleres de educación sexual y embarazo adolescente para niños y adolescentes a partir de quinto de primaria, el trámite del carné del niño, la atención en salud bucal, etc., en un plazo de tres años de trabajo en territorio.

- Se crean cargos de maestras dinamizadoras para esas escuelas en concreto.
- Participan otras empresas como Telefónica, Club de Leones y UCU.

Ante la falta de información y documentos oficiales, esta comisión resolvió comunicarse con la Maestra Inspectora Estela Chauví, coordinadora pedagógica de dicho programa quien aportó telefónicamente algunas respuestas a las interrogantes planteadas. La misma nos informa que es un programa abierto, con una propuesta en borrador y no tiene datos sobre el presupuesto asignado, ya que ella coordina solamente la parte pedagógica.

El Programa cuenta con convenios con privados que coordinan acciones y que ofrecen la posibilidad de trabajar desde la prevención. Se cuenta con espacios de coordinación interinstitucionales realizados en las salas asignadas para las escuelas en los meses de setiembre y noviembre, donde se trabajaron temas como: repetición, asistencia intermitente, aportes e intereses docentes.

La proyección 2023 es continuar con el programa que también se está realizando en otras dos zonas a nivel nacional, que la Inspectora desconoce en este momento.

Se rechaza este tipo de planes por:

- Carencia de fundamentos teóricos que sustenten dicho plan.
- La presencia de convenios con empresas privadas sin conocer el rol claro que cumplen en el programa.
- Inexistencia de fundamentación en la elección de las instituciones elegidas.

Consideramos necesario un pedido de informe que dé cuenta de los fundamentos técnicos y presupuestales que sustentan este programa, así como los criterios de selección de las zonas elegidas para su implementación.

Moción de consulta a las Escuelas. Proyecto ANEP Casavalle en Acción.

Incluir en la consulta a escuelas, específicamente a los integrantes de las escuelas del proyecto Casavalle en Acción, que realicen una valoración sobre el mismo.



A modo de cierre

Esta comisión entiende que las políticas focalizadas no brindan las garantías para ofrecer las posibilidades de aprendizaje para todas y todos los estudiantes, por tanto rechaza la implementación de programas y proyectos que se plantean como soluciones para abordar “situaciones” particulares de zonas o escuelas. Históricamente la ATD tiene postura sobre que las políticas sean universales y no focalizadas, para cumplir con la responsabilidad estatal explícita en la Ley de educación donde se debe garantizar el derecho a la educación para las infancias y adolescencias.

Estamos cursando un tiempo complejo, de imposición de cambios por parte de las autoridades educativas, a través de una supuesta transformación educativa, donde se presentan planes y programas que no contemplan las propuestas elaboradas y presentadas por los docentes a través de las ATD. No se ha procurado transformar las políticas focalizadas en políticas universales como se viene solicitando desde hace ya varios años. Se continúa ignorando la voz y propuestas de quienes trabajamos, reflexionamos e investigamos sobre formas de mejorar la Educación Pública procurando una educación más justa para todas y todos.

Ratificamos “las reivindicaciones que se vienen realizando históricamente por la ATD, las cuales condicionan las posibilidades de asegurar los derechos educativos de las infancias y adolescencias”(Comisión 1, ATD Extraordinaria mayo 2022, p. 3 y Comisión 2, ATD Extraordinaria Noviembre 2022, p. 26)

- Creación de cargos
- Universalización del PMC
- Universalización de MA
- Creación de cargos de Psicólogas/os, Psicomotricista y Licenciado en Trabajo Social
- Horas de planificación y coordinación pagas para todas las modalidades



La constatación de las desigualdades de aprendizaje y su asociación con el origen social y condiciones de vida de los alumnos y alumnas da lugar a diversas estrategias de respuesta. Como ya señalamos, los neoliberales usan los resultados de las evaluaciones para atacar la escuela pública. Hay que tener presente que la absoluta mayoría de los que llegan “tarde” a la escuela son los sectores subordinados de la sociedad, que en general se incorporan sobre todo a la educación pública. En vez de preguntarse sobre las razones del desfase entre escolarización y aprendizaje, esta perspectiva acusa a la escuela pública simplemente por prejuicio ideológico. Lo público, lo estatal es para esta visión ineficiente por naturaleza, burocrático, incapaz de responder a las “demandas sociales” que, sin eufemismos, son las demandas del mercado de trabajo (no hay que olvidar que para la derecha la misión principal de la escuela es la formación de la fuerza de trabajo), es decir, del capital. (Tenti Fantani, 2021, p. 29)

APROBADO UNANIMIDAD.

Referencias bibliográficas

ANEP, DGEIP. Programa de Maestros Comunitarios. Recuperado de :

<https://www.dgeip.edu.uy/programas/pmc/>

ANEP, CEIP. (2020) ACTA N° 118, Resolución 1.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2020/AE118R1_20.pdf

ANEP, DGEIP. (2021). Acta N°1 Resolución N°9. Recuperado de:

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2021/ComunicadoConjunto1_21_Especial_ Comunitarios.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2021/ComunicadoConjunto1_21_Especial_Comunitarios.pdf)

ANEP, DGEIP. (2021) Comunicado PMC. Recuperado de:

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/pmc/2021/Comunicado_20210514_PMC.p
df](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/pmc/2021/Comunicado_20210514_PMC.pdf)



ANEP, DGEIP. (2021). Comunicado Conjunto N°1. Recuperado de:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/especial/2021/ComunicadoConjunto1_21_Especial_Comunitarios.pdf

ANEP, DGEIP. (2021) Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria. Mapa de Ruta disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/octubre/211020/Mapa%20de%20ruta%20%20Inicial%20y%20primaria%202021%20VERSION%203.pdf>

ANEP, DGEIP. (2021). Circular N° 100

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2021/Circular100_21.pdf

ANEP, DGEIP. (2022) Circular N° 60.

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2022/Circular60_22.pdf

ANEP, DGEIP. (2022). Circular N°12. Recuperado de:

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2022/Circular12_22_DGEIP.pdf

Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008) Acta 66 Resolución 20. Reglamento para proveer la función de Maestro Comunitario. Recuperado en:

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ProgramaMaestrosComunitarios/evaluacion-pmc-2013.pdf>

Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2014). Circular N°58. Protocolo de inclusión educativa en educación especial. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2019) Guri magazine. Mapa de ruta Escolaridad Múltiple para Equipo de Dirección. Recuperado en:

<http://magazine.guri.edu.uy/wp-content/uploads/2019/04/MAPA-RUTA-ESC-MULTIPLE-DIRECCION-ECCI%20N-2019.pdf>



Imen, P (2021) MEMORIAS PEDAGÓGICAS DEL FUTURO. EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES DESDE NUESTRA AMÉRICA. Clacso (libro digital)

Ley N°18.437/2008, Ley general de educación. 12 de diciembre. D.O. No 27654

Ulriksen de Viñar, M (1998), La violencia social en la escuela. Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica. Revista uruguaya de psicoanálisis.

Disponible en

<http://publicaciones.apuruguay.org/index.php/rup/article/view/1364>

Tenti Fantani, E (2021). La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos. Siglo XXI Editores.

INTEGRANTES COMISIÓN 6

Nombre	Departamento	Nombre	Departamento
Paola Lima	Paysandú	Carlos Gonzalo Rodríguez	Montevideo
Claudia Sellanes	Maldonado	Cecilia Wernik	Canelones
Laura Barrios	Maldonado	Carla Castaño	Durazno
Pahola Jorge	Rivera	Carmen Peñalva	Durazno
Fiorella Galasso	Montevideo	Alejandra Caraballo	Canelones
Germán Machado	Montevideo	Yanina Happel	Canelones
Laura Vettorello	Montevideo	Claudia Corcelet	Montevideo
Daiana Vázquez	Montevideo	Alondra Balbi	Montevideo
Cristina Platero	Montevideo	Pablo Pagani	Montevideo
Ana Laura Fazzio	Montevideo	Claudia Baudry	Canelones
Patricia Carrasco	Lavalleja	Ivonne Franco	Colonia



Raquel Arbeleche	Colonia	Sandra Reyes Alvez	Rivera
Cecilia Notari	Montevideo	Patricia Bianchi	Montevideo
Lilian Acosta Méndez	Rivera		



COMISIÓN ELECTORAL

Siendo la hora 10:00 del día 8 de diciembre de 2022, en el departamento de Maldonado se instala la Comisión Electoral de la XXXI ATD Nacional, con los siguientes delegados:

- Alejandra Caraballo - Canelones
 - Bernardino González - San José
 - Carolina Montibeller - Cerro Largo
 - Cecilia Salgado - Montevideo
 - Elena Galeano- Salto
 - Laura Vettorello - Montevideo
 - Milena Rodríguez - Canelones
 - Nancy Bico - Paysandú
 - Silvana Zelayes - Montevideo
-
- Se constata la necesidad de que las firmas de asistencia se registren en hojas por día y no en planilla semanal. En la página web de la DGEIP en la sección de la ATD no aparece subido el Reglamento interno actualizado.
 - Leemos el Reglamento actualizado que encontramos en las Resoluciones de la XXVIII ATD Nacional de 2018.
 - Acordamos:
 - Lugar: balcón lateral del salón de plenaria.
 - Se establece el horario de votación de 14:30 a 17 h. (Tolerancia de 30 min por reglamento 10.3.c).
 - Elaborar una planilla de votación a entregar a los votantes para que marquen una cruz a los elegidos.
 - Elaborar una lista de los delegados habilitados a votar, como si fuera "padrón".

En Maldonado en las instalaciones del Hotel del Lago, a los 8 días del mes de diciembre de 2022, siendo las 10:00 horas, se instala la Comisión Electoral para la elección de la próxima Mesa Permanente.



Se integra por los siguientes delegados nacionales:

Alejandra Caraballo (Canelones)

Bernardino González (San José)

Carolina Montibeller (Cerro Largo)

Cecilia Salgado (Montevideo)

Elena Galeano (Salto)

Laura Vettorello (Montevideo)

Milena Rodríguez (Canelones)

Nancy Bico (Paysandú)

Silvana Zelayes (Montevideo).

Se realiza la lectura del Reglamento actualizado que encontramos en las Resoluciones de la XXVIII ATD Nacional de 2018.

Se establece que el horario de votación será de 15:30 a 17:30 horas, con 30 minutos de tolerancia según lo establece el artículo 10.3 inciso b del Reglamento.

Una vez que se presenten los y las candidatas y candidatos a la Plenaria se confeccionará una planilla con los nombres de los elegibles, ordenados alfabéticamente para que los delegados voten marcando hasta tres candidatos y candidatas en ella.

Se elabora el padrón de habilitados a votar según el reglamento vigente.

Podrán ser electores quienes cuenten al momento de la elección con la mitad más uno de asistencias acreditadas, tal como lo establece el reglamento.

Deberán presentar en la mesa cédula de identidad al momento de sufragar.

Se consideran causales de anulación del voto:

- Que la hoja de votación no esté firmada por tres de los integrantes de la Comisión Electoral.
- Que la hoja esté dañada o rota.
- Que la hoja esté rayada o escrita.
- De observarse más de tres candidatos marcados.

Siendo la hora 12:00 se levanta la sesión a fin de dar lectura de lo actuado a la Plenaria.



En Maldonado en las instalaciones del Hotel del Lago, a los 8 días del mes de diciembre de 2022, siendo las 17:30 horas, se da comienzo al escrutinio de la elección de delegados/as de la próxima Mesa Permanente.

Habilitados en el padrón	Cantidad de votantes	Anulados por escrituración	Anulados por rayado
135	134	3	2

Candidato/a	Votos
Karina Cano	80
Teresa Ferraz	43
Pedro Olivera	37
Germán García	30
Alejandra Ostria	30
Cecilia Notari	27
Ana Claudia Pérez	27
Fiorella Galasso	26
Flavia Ortíz	26
Noelia Trejos	26

De acuerdo al escrutinio realizado se deja constancia que la próxima Mesa Permanente queda conformada por los siguientes titulares: Karina Cano, Teresa Ferraz, Pedro Olivera, Germán García y Alejandra Ostria. Siendo suplentes: Cecilia Notari, Ana Claudia Pérez, Fiorella Galasso, Flavia Ortíz y Noelia Trejos.



Observaciones: para futuras ATD Nacionales es importante recordar a los delegados/as la importancia de acreditarse día a día y en cada turno para supervisar con mayores garantías la habilitación del padrón electoral. Siendo necesario además de las firmas de los y las delegadas sea impresa por día y no semanalmente para mayor transparencia.

Se solicita a la Mesa Permanente que se suba a la página de la DGEIP, sección ATD el Reglamento de funcionamiento interno emanado de la Resolución de XXVII ATD de 2018.

Mociones votadas en Plenaria frente a situación de empate en los cargos suplentes a la Mesa Permanente:

Solicitamos que se establezca en la plenaria el criterio para ordenar a las y los delegados que quedaron empatados/as en los votos para conformar la mesa permanente.

APROBADA MAYORÍA ABSTENCIÓN 1

Mociones contrapuestas para resolverlo:

- a) Realizar una votación a mano alzada para resolver el empate de la votación de delegados suplentes. **6 VOTOS**
- b) Mantener como excepcionalidad el criterio del orden determinado por la comisión electoral en el resultado de las elecciones y que en la próxima atd nacional se reglamente este aspecto ante el vacío normativo. **39 VOTOS**
- c) Dado que no hay definición respecto de empate en los lugares en los que se dió, en forma excepcional que se roten cada uno en caso de necesidad de suplir de manera de respetar lo sucedido a través de la elección. **76 VOTOS, APROBADO MAYORÍA**



MOCIONES GENERALES DE RESOLUCIÓN PRESENTADAS EN LA PLENARIA

Moción 1.

Solicitamos que en la próxima atd nacional se establezca una comisión que analice y explicita las costumbres, dichos y formas de hacer naturalizadas en las escuelas (currículum oculto), que se constituyen al decir de Bordeaux en estructuras estructuradas, estructurantes de nuestro accionar docente. Si nos consideramos docentes críticos y críticas, estos aspectos no pueden ser dejados de lado, sino que deben ser explicitados para poder ser pensados y modificados.

**ABSTENCIONES 9
APROBADA MAYORÍA**

Moción 2.

En el marco de las nuevas mallas curriculares y las transformaciones llevadas a cabo, surge como preocupación el abordaje sobre la Educación Sexual Integral, y principalmente el enfoque que se le da a la misma en este nuevo escenario que no la integra desde una perspectiva transdisciplinar, sino que la incluye únicamente en el espacio denominado "de desarrollo personal". Esto representa el detenimiento de un proceso de avances a partir del cual se venía incorporando en la agenda educativa, con antecedentes curriculares, tanto programáticos como didácticos (PEIP 2008, Programa Educación Sexual 2006, Guías Didácticas, etc) acompañados de formaciones específicas para docentes a través de cursos del Instituto de Formación en Servicio y de la conformación de un área de Educación Sexual dentro de la Dirección de DDHH del CODICEN. Preocupan además, los diversos discursos de parlamentarios y políticos que promueven la censura en el tratamiento de estos contenidos y reflejan una práctica persecutoria sobre el accionar docente. Esto no solo actúa como censura, sino como un claro mensaje contra los derechos sexuales y reproductivos y su tratamiento en las instituciones educativas. Sumado a esto, existe un proyecto de ley en la órbita del parlamento nacional que supone un claro retroceso en relación a lo avanzado en Derechos Humanos. Entendemos que el acceso a la Educación Sexual es un derecho de niños, niñas y adolescentes, promueve el desarrollo de una vida más libre y plena, aportando a garantizar el tránsito educativo de las diversas y múltiples identidades. Asimismo, previene diferentes formas de violencia.



Propuesta:

- Encomendar a la Mesa permanente de ATD a conformar una comisión de trabajo integrada por delegadas y delegados de la ATD, para realizar un estudio exhaustivo y detallado de la situación de la Educación sexual en los planes, programas, mallas curriculares, de educación inicial, de primaria y en lo concerniente a las carreras de MPI y MEP.
- Realizar un informe de lo estudiado para presentar en la próxima ATD Nacional.

Conformar un equipo para la elaboración de la declaración final de ésta ATD nacional, en la que al menos haya un/una, delegado/a de cada departamento.

APROBADA MAYORÍA
ABSTENCIONES 6

Moción 3.

Esta ATD denuncia y expresa su más profundo rechazo a la actitud de la DGEIP de impedir a la Inspección Técnica brindar la información sobre todos los aspectos que las distintas comisiones de trabajo de esta instancia de ATD Nacional han solicitado, para abordar con precisión los diferentes temas. Este silenciamiento a los cuerpos técnicos del organismo es un grave antecedente que implica la proscripción del ejercicio de las funciones de las autoridades técnicas, sometiéndose a la autoridad político partidarias. Señalamos que estas decisiones confirman el desconocimiento de este ámbito por parte de las autoridades del gobierno de la enseñanza con la intención de desacreditar su análisis y pronunciamientos, para lograr la obsolescencia de los mismos, ante el propio sistema y ante la opinión pública. Nos comprometemos a realizar la difusión pública de estos acontecimientos que lesionan gravemente el funcionamiento de este organismo, en el contexto de un sistema político democrático.

APROBADA MAYORÍA
NEGATIVOS 2
ABSTENCIONES 19



Moción 4:

Encomendar a la MP de ATD se exija a la DGEIP, la convocatoria a concurso de directores, coordinadores de Educación Física, único concurso al que no se ha convocado en los últimos años. Cabe acotar que desde su creación se ha llevado a cabo un único concurso en el año 2012, dicho concurso debería estar precedido de un llamado que posibilite la realización del curso correspondiente por parte de los y las profesores, profesoras de Educación Física

APROBADO UNANIMIDAD

Moción 5:

Ante la eliminación del título intermedio de “asistente técnico en primera infancia” se realizan algunas puntualizaciones:

- a) Sobre el mismo, esta ATD tuvo reparos respecto de la implementación y características que asumió esta formación
- b) En el año 2012, la ATD menciona “se considera que debería existir una tecnicatura para el caso de los auxiliares que apoyan la tarea del docente”. Por tanto se reconoce la necesidad de una formación específica en clave de dupla pedagógica con la maestra de nivel inicial y/o primera infancia.
- c) Existe creación de cargos de carácter concursable para la titulación ATPI y el reclamo de más cargos en este sentido desde los colectivos en el territorio. Ante la desaparición de la formación en el espacio público, cabe preguntarse cómo se cubrirán dichos cargos.

En consecuencia, se mandata a la MP a hacer llegar un documento a ATD CFE, consejeros CFE e Inspección Técnica que condense las valoraciones y resoluciones de ATD de Primaria sobre la existencia de una formación específica en clave pedagógica para el acompañamiento de niños y niñas en jardines y clases de educación inicial.

APROBADO MAYORÍA

ABSTENCIONES 10

