



**XXXIII Asamblea Nacional de  
delegados y delegadas de ATD de  
Educación Inicial y Primaria**

**Maestra Ruth Vera  
Maestro Rafael Gonzalez**

**5 al 9 de agosto de 2024**

**Minas, Lavalleja**

**ÍNDICE:**

<b>Declaración de Apertura</b>	<b>3</b>
<b>COMISIÓN 1: Educación Plural / Inclusión</b>	<b>16</b>
<b>COMISIÓN 2: El lugar de la educación rural en el contexto actual</b>	<b>25</b>
<b>COMISIÓN 3: Convivencia. La posibilidad en la escuela</b>	<b>32</b>
<b>COMISIÓN 4: Educación Sexual Integral</b>	<b>41</b>
<b>COMISIÓN 5: Cuerpos en la escuela</b>	<b>48</b>
<b>COMISIÓN 6: Salud laboral</b>	<b>56</b>
<b>COMISIÓN 7: Presupuesto y Políticas Educativas</b>	<b>64</b>
<b>Aportes al análisis presupuestal para el debate de políticas educativas:</b>	<b>75</b>
<b>COMISIÓN 8: Formación Docente</b>	<b>92</b>
<b>COMISIÓN 9: Normativa</b>	<b>100</b>
<b>COMISIÓN 10: Reglamento interno de funcionamiento atd – educación inicial y primaria</b>	<b>114</b>



Lavalleja 5 de agosto de 2024.

## Declaración de Apertura

El día de hoy iniciamos la XXXIII Asamblea Nacional Ordinaria de Delegadas y Delegados de la ATD de Educación Inicial y Primaria. Cada año se trata de una instancia muy importante para el magisterio nacional, pero en esta oportunidad se inscribe en una realidad nacional peculiar, y en una situación de las infancias y de la educación muy preocupante. Circunstancias que requieren de nuestros análisis, nuestras reflexiones y nuestras propuestas, como ha sido a lo largo de estos 33 años.

Sentimos la obligación ética de comenzar refiriéndonos a la aparición, hace pocos días, de restos humanos en el Batallón 14 de Toledo.

Se trata del mismo sitio donde apareció nuestro compañero el Mtro. Julio Castro en el año 2011. También allí, se encontraron los restos de Ricardo Blanco en 2012 y de Amelia Sanjurjo el año pasado.

No cabe lugar a dudas, el magisterio uruguayo está del lado de la verdad, de la justicia y del pleno respeto de los Derechos Humanos. Entonces, este hallazgo no nos pasa por el costado, por el contrario, nos atraviesa, nos cuestiona y nos reclama.

Como sociedad y como docentes debemos reconocer que la impunidad sigue siendo uno de los temas que más dañan moralmente a nuestro país, con los riesgos que eso supone para el presente y para el futuro. Quizás una de las leyes más inmorales que haya votado el parlamento de la República sea la 15.848, ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado.

Bajo el amparo de esa ley, en Uruguay hay cobardes que secuestraron, torturaron, violaron, asesinaron, realizaron desapariciones forzadas... y muchos de ellos todavía siguen caminando por las calles sin que sus atrocidades y violaciones a los Derechos Humanos sean juzgadas.



No olvidamos que hubo maestros y maestras militantes clandestinas, perseguidas, destituidas, presas, exiliadas y también asesinadas y desaparecidas. Hay que volver a hablar de la Huelga General del 73', del 80' y el triunfo del NO, del 1° de Mayo del 83', del Río de Libertad... y de quienes se jugaron todo en aquella batalla contra la dictadura cívico militar que asoló nuestra patria.

Nuestras niñas y niños tienen el derecho de saber quién era Elena, quién era Julio, quién era Gustavo, quién era María Emilia, quién era Cecilia, quién era Jorge... tienen derecho a conocerlos y nosotras tenemos la obligación de enseñarles e investigar junto con ellas y ellos... Ese es el camino para el NUNCA MÁS, que recordemos, que sepamos lo ocurrido y que desarrollemos acciones concretas para terminar con la impunidad.

De la síntesis de la ATD por escuelas de noviembre de 2023 se desprende que la enseñanza de la historia reciente es un tema que requiere nuestra atención. Porque muchas colegas han sentido presiones por la enseñanza del tema, se han sentido censuradas, y han sido censuradas.

Nuestra voz reitera y reafirma, no hay temas prohibidos para su enseñanza y aprendizaje, no hay tabúes, ¡no debe haberlos! Nuestra posición fue, es y va a seguir siendo del lado de la verdad y del compromiso perseverante en su búsqueda.

Empezar con este tema es una decisión pedagógica, y la pedagogía es el conocimiento específico de nuestra profesión, es allí donde se sustenta nuestra autonomía, esa que nos ubica en el lugar de intérpretes de las políticas educativas, y no en el lugar de meros aplicadores de recetas y manuales como pretenden los poderosos.

Como lo planteaba Agustín Ferreiro cuando reivindicaba allá por la década del 30', *la importancia de pensar, de no vivir de prestado, y de pensar para desarrollar la creación*. Intentamos estar a la altura de ese importante legado, que supone asumir que nada de lo humano puede ser ajeno.

“No olvidaré

Para que haya servido de algo tanto desvelo



Para que no se pierda el poema bajo el sombrero.

No olvidaré

Para poder hablarle a mis hijos de los abuelos

Para que un día al fin descansen, justos, los huesos

No olvidaré...” Pedro Pastor

Desde este espacio denunciamos que el Uruguay actual está atravesado por las desigualdades crecientes, con las consecuencias que ello ocasiona en la vida, en la vida de las infancias y también en sus procesos de aprendizaje. Todo lo que nos pasa como sociedad se expresa en nuestros centros de estudio, ¡Todo!

Como docentes sentimos en lo más hondo, cada problema, cada angustia, cada dolor de nuestras niñas y niños. Y ese sentimiento nos remueve, nos interpela y nos convoca a la acción, porque la participación social del magisterio nacional es un elemento característico de nuestra historia, de nuestra forma de hacer escuela y el único camino posible en la búsqueda de perspectivas para la construcción de un futuro diferente.

En nuestro país los datos arrojan que la riqueza está fuertemente concentrada, es decir que, un puñado amasa fortunas mientras las mayorías viven penurias. Esto no es poesía, se manifiesta de forma concreta y repercute en la vida de miles y miles. Porque en un contexto de crecimiento económico se concretó el aumento, tanto de la pobreza como de la indigencia.

Días atrás en un homenaje a Reina Reyes expresamos que, ella denunció en su tiempo los problemas de las infancias, que denunció lo que llamó el hambre específica, es decir el hambre por ausencia de proteínas. Nosotros denunciamos hoy que aumentó la pobreza infantil, alcanzando un 20%. Y las niñas y niños representan la mitad de los pobres del Uruguay.

No podemos aceptar que, en un país productor de alimentos, como es el Uruguay, haya niñas y niños que se van a dormir con la panza vacía. Todavía estamos lejos de resolver los problemas que señalaba Reina hace 50 años.



Para ser todavía más gráficos señalamos que, 1 de cada 3 trabajadores perciben salarios de \$25.000 mensuales o menos por 40 horas de trabajo semanal. En 1 de cada 5 hogares el principal ingreso es de \$25.000 mensuales o menos. Y al menos 1 de cada 6 hogares sufre inseguridad alimentaria.

En ese Uruguay con familias pasando necesidades alimentarias, con infancias padeciendo desnutrición, con salarios insuficientes para cubrir las necesidades básicas, se exonera, por concepto de impuesto al patrimonio, de IRPF patronal, de IRAE, de IMESI, de “donaciones” a institutos privados, de beneficios a la enseñanza privada, unos 3 puntos de Producto Interno Bruto al año, hablamos de más de 2.000 millones de dólares. Es decir que, se dejan de recaudar recursos para políticas públicas y se quedan en manos de los grandes sectores de poder económico.

Esto confirma que sí hay de donde sacar fondos para financiar las políticas educativas que desde este espacio año a año reclamamos. Al igual que se demuestra que puede haber mecanismos para avanzar hacia los salarios que hace años reclamamos. ¿Qué es lo que hace falta para resolverlo? ¿Voluntad política?

La realidad es que nuestros salarios lejos de incrementarse han sufrido rebajas durante estos últimos años, nos siguen condenando a la sobrecarga laboral y al multiempleo.

Y los recortes no sólo llegaron a nuestros salarios, también al presupuesto educativo, que se redujo en el entorno de los 260 millones de dólares. Nadie que analice el tema con honestidad intelectual puede afirmar que es posible mejorar la educación, o que se trata de una prioridad nacional, cuando se le recortan recursos.

Los recortes tienen diversos efectos, algunos de ellos han sido la pérdida de miles de horas docentes, el aumento de la cantidad de estudiantes por clase, la disminución de los recursos destinados a cada estudiante, la rebaja de los salarios y también la disminución del porcentaje de PIB destinado a la Educación.

Por su parte, para 2025 lo que se espera es una reducción del porcentaje de los recursos destinados a Educación Pública respecto al PIB, que es el indicador que marca la prioridad en términos económicos. Lo que venimos expresando



permite constatar que el PIB, o sea el valor que generamos las y los trabajadores en Uruguay, va a aumentar mientras hubo una importante caída en el presupuesto educativo.

Por su parte, ya hemos señalado nuestro rechazo a la *transformación educativa*, con todos sus nombres y vaivenes. La rechazamos porque sustituye el modelo integral de Educación por un modelo que pone énfasis en lo instrumental, en las habilidades, en lo que la persona puede hacer, sin importar lo que puede comprender y muchos menos lo que debe cuestionar.

Asimismo, la *transformación educativa*, también contiene un nuevo paradigma en evaluación, porque una de las tantas cosas que se imponen son mecanismos de reducción artificial de los índices de repetición. Para ello impusieron la promoción compulsiva en los grados impares.

Lo que está claro es que el ataque a las disciplinas, es un ataque al pensamiento científico, que va en línea con las ideas de flexibilidad tan propugnadas, la lógica empresarial, y la búsqueda de generar trabajadoras y trabajadores dóciles.

Ahí queda al desnudo la política educativa de este gobierno, porque la cuestión no es la democratización del conocimiento, el objetivo es alinear el tipo de humano al que se forma con el proyecto de sociedad que impulsan.

Su propuesta está en sintonía y potencia el viejo concepto de *homo economicus*, es decir, ese humano egoísta, frío, calculador, que busca maximizar su beneficio económico y disminuir sus niveles de esfuerzo. Aquello que denunciaba Freire respecto a que *mientras sigan existiendo relaciones de dominación habrá deshumanización*.

También fue señalado en la síntesis de la ATD por escuelas de noviembre de 2023 que la *transformación educativa* significa una sustantiva recarga en el trabajo administrativo de las y los docentes, lo que resta tiempo de pensar en los asuntos realmente importantes de nuestro quehacer. Además, fue contundente respecto a que con ella no se resuelve ninguna de las emergencias o necesidades de la Educación Pública.



Es por ello que debemos buscar los mecanismos para detener esta experiencia nociva y dar lugar al protagonismo creador del magisterio.

Es preciso abrir el cauce que nos permita recuperar la soberanía pedagógica nacional, que promueva la elaboración genuina y situada, desarrollado toda la potencia de lo que sucede en las escuelas, de lo que las y los docentes creamos, y también dar lugar a lo que es preciso crear. Para lo cual el Uruguay debe confiar en sus docentes, y dejar de salir a comprar manuales y recetas de los organismos internacionales de crédito.

El magisterio nacional está integrado por docentes con formación profesional, lo que nos permite interpretar la política educativa y re-elaborarla creativamente, con criterio propio, en función de las circunstancias específicas, y de acuerdo a la realidad de las niñas y los niños concretos con quienes compartimos los espacios educativos. Esto implica apostar a docentes con potencia teórica, capacidad crítica y compromiso con la realidad social, ese es el compromiso histórico de esta ATD.

Por su parte, es pertinente recuperar la profundidad de muchos conceptos varelianos. Cuando Varela expresaba, "eludir la obligatoriedad, sería garantizar la ignorancia", ubicaba la responsabilidad del Estado en asegurar los medios para que niñas y niños puedan ejercer su derecho a la educación. En los últimos tiempos, hemos atravesado etapas en las que este concepto tan importante estuvo cuestionado desde los más altos espacios de toma de decisiones, y eso, entre otras cuestiones, ha incrementado el problema de las inasistencias en nuestras escuelas. Las consecuencias de este problema se expresan en los aprendizajes, en los procesos de socialización y convivencia.

En estos tiempos seguimos apostando a la obligatoriedad y gratuidad, para alcanzar una educación efectivamente universal.

Además, la experiencia educativa debe contar con la garantía de la laicidad, que debe convertirse en una forma de encuentro basada en el sentimiento de igualdad y de respeto, sustento profundo de la democracia, como lo entendía y planteaba Reina Reyes.



La educación es un asunto y acto político, pero que debe permanecer alejado de lo partidario, y especialmente de los intereses de quien gobierna. Todo gobierno, en el afán de perpetuarse, está tentado a imponer sus ideas; por eso es necesaria la autonomía, garantizada en la Constitución de la República.

Hoy volvemos a defender la laicidad, concepto que para algunos se parece más a la neutralidad que a la posibilidad de las y los estudiantes a acceder a los más diversos conocimientos, respetando la diversidad de opiniones sobre los diferentes temas, como en el caso de la educación sexual, perspectiva de género, rituales escolares... temas que han tenido resistencia a la hora de habilitar las prácticas pedagógicas.

Justamente como expresa Bordoli: “cuando los ciudadanos más necesitan del apoyo del Estado y de políticas públicas para acceder al derecho a la educación, entre otros derechos, el Estado no puede retirarse ni retacear recursos, ni pensar que parte del ajuste económico se traduzca en una reducción del alcance de sus políticas educativas»,

El gobierno tiene la obligación de promover el desarrollo integral de las personas con el objetivo de ser, conocer, hacer y convivir; desde esta mirada la educación se presenta como un derecho, un bien público y social, y una responsabilidad del Estado.

Para finalizar esta declaración de apertura, no podemos dejar de hacer referencia a la tarea desarrollada por la Mesa Permanente en este período.

La labor de la Mesa, incluyó como es de orden la participación en las comisiones de trabajo a las que hemos sido convocadas y convocados por la Dirección General, llevando las posturas emanadas de nuestras resoluciones de asamblea.

Al mismo tiempo participamos como expositores de encuentros en memoria de Agustín Ferreiro y Reyna Reyes, realizando un trabajo de relectura de nuestros referentes, al encuentro de la vigencia de sus ideas pedagógicas a la luz de las posturas de ATD.



A su vez, transitamos los procesos de publicación de las resoluciones, implementación de las ATD por escuelas y departamentales para culminar con la elaboración de una síntesis nacional que refleja los grandes aportes que se realizaron desde los centros educativos.

La respuesta de las y los compañeros, deja en evidencia que las resoluciones de la asamblea anterior abrieron debates enriquecedores en cada rincón del país en torno a las problemáticas cotidianas de la labor docente, tanto estructurales, pedagógico-didácticas y las condiciones laborales que enfrenta el magisterio nacional.

Dicho análisis determinó prioridades y evidenció los centros de interés de los colectivos docentes, que fueron los pilares para planificar el proyecto de trabajo de la mesa permanente en este período.

En el entendido de que la Mesa Permanente de ATD, tiene la posibilidad de emprender proyectos que aporten al desarrollo técnico y profesional del magisterio en el intervalo entre las Asambleas Nacionales Ordinarias, intentando construir posibilidades de acción en diferentes direcciones, comenzamos a desarrollar un proyecto de trabajo colectivo.

Muchos objetivos hemos logrado alcanzar, y otras tantas ideas quedarán propuestas para la discusión y análisis de la siguiente Mesa, intentando ser un puntapié a construir colectivamente el futuro, que se irá transformando a raíz de las diferentes coyunturas por las que atraviese este órgano.

Para ello nos planteamos los siguientes propósitos:

Lograr construir colectivamente líneas de trabajo desde la Mesa Permanente de la ATD, a través de los períodos delimitados, que se vaya enriqueciendo y transformando a través de la coyuntura y de los intereses particulares de cada período de tiempo.

Desarrollar procesos de formación e investigación en torno a las temáticas que emanan de las ATD Nacionales y de los centros educativos.



Construir espacios de participación, tanto para delegadas y delegados nacionales como el magisterio en general.

Para alcanzarlos, planificamos intervenir en diferentes líneas de acción y las pusimos en práctica.

Comenzamos por la formación docente, escuchando las demandas de los colectivos con respecto a problemáticas identificadas, organizando diferentes conversatorios:

- “Laicidad, desde Varela hasta nuestros días”, a cargo de Andrea Díaz Genis y Mercedes López,
- “Salud laboral en el magisterio. Consideraciones acerca del riesgo en el trabajo de nuestra tarea cotidiana” a cargo de Walter Migliónico”
- “Didáctica de la historia reciente. El derecho de las infancias a saber lo que pasó”, por Elisa Michelena Santini y Mariana Albistur Castells
- “Herramientas para la prevención de la conducta suicida en instituciones educativas” con Ana Monza y Gonzalo Di Pascua
- “Sentando las bases de la Educación Plural. Un breve encuadre teórico para pensar la inclusión” por Daiana Vázquez y Fernanda Guedes de Rezende. y por último...
- “Geografías Diversas”, a cargo de Janett Tourn Travers, Nancy Gini y Danae Sartou.

Al mismo tiempo, convocamos a las delegadas, delegados, referentes de las ATD de secundaria y Formación Docente y todos aquellos referentes teóricos con los que trabajamos en este tiempo, a enriquecer la biblioteca colaborativa de la ATD, para asegurar el acceso a diversos materiales de estudio y actualización.

Por otro lado, propusimos una línea de trabajo de investigación, que viene a responder las afirmaciones de la coyuntura actual en donde la política educativa cuestiona la iniciativa y la labor de los docentes a nivel nacional.

En consonancia a lo emanado de ATD Nacionales en comisiones de Política Educativas y Forma y Formato escolar, comenzamos el llamado a nivel nacional denominado, Magisterio en Pie.



El objetivo es recabar experiencias docentes con el fin de generar una publicación desde ATD, que sirva de insumo para todos los colectivos esperando que su publicación pueda disparar el intercambio profundo, dando lugar a nuevas reflexiones y acciones pedagógicas.

Entendemos que a lo largo de la historia las y los docentes en las aulas, hemos construido y llevado adelante las grandes transformaciones para garantizar el Derecho a la Educación de las niñeces. De allí la frase que encabeza esta ATD, de la Mtra. Reina Reyes:

“Puede parecer utópico pensar en una acción educativa contraria a las fuerzas poderosas, pero hay innumerables ejemplos en la historia...”

Por último contarles lo que nos quedó en el papel, que fué la búsqueda de generar acciones para la recuperación de la memoria pedagógica nacional y la recuperación de la memoria de la ATD Nacional. Es paradójico decirles esto cuando comenzamos aclamando Memoria, Verdad y Justicia, sin embargo es así. Planificamos invitar a las y los delegados departamentales a realizar una investigación en su región sobre los legados pedagógicos de sus coterráneos para construir una historia nacional tras la mirada de quienes somos sus predecesores.

Por otra parte, nos dedicamos a recabar las voces de los informantes de la historia de los 33 años de las ATD. Pero quedamos en un etapa inicial de identificación de los referentes con los que sabemos que podemos contar, ya que no se nos fue otorgado el presupuesto para realizar el documental y consideramos que una filmación casera no estaba a la altura. Quedamos en la gestión y en el compromiso del sindicato, tanto de Ademu Montevideo como de FUM, para lograr llevarlo a cabo más adelante.

Por último queremos resaltar el intercambio con las Mesas Permanentes de ATD de secundaria y formación docente, lo que nos permitió conocer y comprender las problemáticas de cada subsistema, coincidiendo en las preocupaciones y obteniendo una mirada en perspectiva del estado de la educación.

Este equipo de Mesa Permanente se despide enriquecido desde lo humano y lo formativo...



Sin más, auguramos excelentes jornadas de trabajo, recordándoles a todas y todos que de nuestros esfuerzos y discusiones en esta semana y la posibilidad de plasmarlo en resoluciones de Asamblea Nacional, depende la palabra de los docentes del país en las instancias de participación en política educativa, durante el próximo período.

### **Mesa Permanente de ATD**

Mtra. KARINA CANO, Mtra. CECILIA NOTARI, Mtra. TERESA FERRAZ,  
Mtro. ESTEBAN COITIÑO, Mtro. PEDRO OLIVERA, Mta FLAVIA ORTIZ y Mtra.  
ANA CLAUDIA PÉREZ



## **Aporte de la ATD Nacional a la discusión pública sobre la Seguridad Social**

Hablar de Educación, implica hablar de Democracia, porque a partir de la construcción y ejercicio de la ciudadanía nos encontramos como colectivos.

La ciudadanía se practica, requiere acciones concretas que la materialicen, puesto que la democracia implica el intercambio del saber.

Poder construir ideas propias y colectivas, divulgar la pluralidad de opiniones, son acciones de vital importancia. Por ello el debate público es clave, como forma de generar conocimiento para poder construir posturas ante diversos temas de la realidad, siendo protagonistas de ella y no simples espectadoras.

No hay mejor manera de “formar al ciudadano” que ejerciendo activamente la ciudadanía.

Las y los docentes nos asumimos como actores políticos y transformadores en búsqueda de un proyecto social liberador que supere las desigualdades, que brinde oportunidades y que permita el ejercicio pleno de la libertad en un marco de respeto y pluralidad.

En la actual coyuntura, las y los trabajadores de la educación sentimos la responsabilidad de formar parte de un proceso de intercambio colectivo en torno a la Seguridad Social que permita que cada persona pueda acceder a la información, reflexione y construya su postura.

Este concepto, su sentido y significancia, se encuentra en debate y en disputa. Entender la Seguridad Social como Derecho Humano fundamental, supone asumir que debe ser protegido y promovido, orientado a la protección de las personas, especialmente aquellas más vulnerables.

El rol del Estado, y su responsabilidad en la garantía plena de los Derechos Humanos, supone el despliegue de acciones, políticas, instituciones y recursos para hacerlo posible.



Las estructuras que hacen posible la Seguridad Social, así como otros pilares de protección social como la educación y la salud, están atravesadas por el simbolismo que se les atribuye y sus niveles de relevancia para la sociedad y el bien común. En tiempos donde lo individual se intenta imponer sobre lo colectivo, reivindicamos la solidaridad y la justicia, y proponemos interpelarnos como sujetos políticos y sociales.

El magisterio nacional, históricamente ha asumido la defensa de las instituciones garantes de derechos. Defendemos las escuelas públicas porque entendemos que es desde lo común, que se fortalece el entramado social, se profundiza la democracia y se avanza hacia la igualdad.

Ponemos a debatir la Seguridad social, porque la entendemos como parte de los derechos que estructuran la vida de las personas en sociedad. Es parte del entramado que hace posible que las vidas sean más dignas y se sostiene en principios de solidaridad y cuidado.

En nuestro país el sistema de seguridad social, en su institucionalidad pública, a través del BPS, no solo implica jubilaciones y pensiones, sino que también, desde sus dimensiones, interpersonal, interterritorial e intergeneracional, incorpora pensiones no contributivas por vejez e invalidez, seguro por enfermedad y desempleo, subsidios de maternidad, paternidad y cuidados parentales, asignaciones familiares, prestaciones de salud y prestaciones sociales (vivienda, cultura, turismo social, entre otros)

La propuesta de reforma constitucional que se llevará a plebiscito en octubre, propone la equiparación de la jubilación mínima al Salario Mínimo Nacional, el establecimiento de la edad mínima para jubilarse en 60 años, y la eliminación del lucro.

En este debate, se juegan nuestras identidades propias y colectivas. Es una discusión sobre el trabajo y las condiciones en la que desarrollamos esta actividad, pero también lo es sobre las formas que nos damos como sociedad para protegernos, para cuidarnos y para consolidar vínculos solidarios.



# COMISIÓN 1: Educación

## Plural/Inclusión

***“Lo que tenemos en común nos hace humanos, lo que nos diferencia nos hace individuos”***  
***(Tomlinson, C.A, 2005)***

A 10 años de la elaboración del Protocolo de inclusión ([Circular58\\_14.pdf \(dgeip.edu.uy\)](#)), continuamos discutiendo sobre la “Inclusión” en la Educación. Nos cuestionamos, por un lado las posibilidades de aplicación del protocolo, sus alcances y limitaciones dentro del contexto de la educación, por otro, las posibilidades reales de aplicación o concreción de esta idea.

Esta Comisión abordó el recorrido de esta temática en las Resoluciones de Asambleas Nacionales anteriores, interpelándonos a partir de la situación actual y nuevos aportes teóricos. En este sentido nos preguntamos: ¿Quién incluye? ¿A quién se incluye? ¿A qué se lo incluye? ¿Cómo se incluye?

El concepto de Inclusión surge en el marco del modelo social de la discapacidad. Este modelo, a diferencia del rehabilitatorio, desplaza la discapacidad más allá del individuo, colocando sus posibilidades y limitaciones, *como resultado de las formas de relación interpersonal y las posibilidades que el medio material le otorga para su desempeño* (Del Torto, D., 2015).

Palacios (2008) nos dice:

“Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social”. Palacios, 2008 en Del Torto, D. (2015, pp 36 y 37)

Este cambio resultó un avance para situar la problemática. No obstante el foco quedó centrado en la discapacidad o la vulnerabilidad social, entendidas éstas de variadas formas, con diferentes criterios.



En el 2023, ya nos planteamos la necesidad de reconocer que: *la pluralidad presente en las aulas se encuentra transversalizada por diversos factores como son el género, la etnia, la condición de ser migrantes, la posición socioeconómica, la neurodiversidad, entre tantas otras. Estos factores resultan enriquecedores de la experiencia colectiva y, por tanto, de la posible construcción de aprendizajes de toda índole.* (Resoluciones de la XXXII Asamblea nacional de ATD, 2023). Se hace necesario entonces trascender el concepto, posicionándonos desde la perspectiva de Derechos, que contempla la Igualdad como punto de partida y la diversidad como expresión de lo humano.

En los hechos, el problema se plantea cuando asistimos a la realidad, en nuestras escuelas, donde niños y niñas están siendo vulnerados en una multiplicidad de derechos incluyendo el de la educación. Es evidente una desresponsabilización del sistema político-económico, centrando la idea de fracaso es por parte del cuerpo de maestras y maestros. Al mismo tiempo, nos sentimos interpeladas en cuanto a nuestras prácticas, por no lograr efectivamente que todas y todos se sientan parte, generando en nosotros, docentes, sentimientos de frustración, malestar y en última instancia, inacción.

Siguiendo a Ortiz y Gutiérrez:

*“La educación basada en las políticas neoliberales se constituye por un esquema curricular orientado en la economía global que propone un modelo genérico de escuela y una homogeneidad de los sujetos a formar según las necesidades del sistema económico, en donde se conjetura que la educación es una herramienta de cambio socioeconómico, y que sopesa la racionalidad instrumental sobre el sentido de lo humano, por lo que el modelo de inclusión educativa tiene dificultad de implementarse en el sistema neoliberal capitalista, éste queda como una idea justificada de la exclusión social.”* (Ortiz, M y Gutiérrez, M, 2020 p).

Nuestro país no se encuentra exento de la estrategia formalizadora, normativa y declarativa de derechos que siguen sin efectivizarse para un conjunto amplio de seres humanos. Parafraseando a Pablo Gentili (2011, p 80), *la exclusión es una relación social y no un estado o posición en la estructura institucional de una determinada sociedad.* Desde este punto de vista, el derecho a la educación no puede reducirse simplemente al derecho a permanecer en sus aulas.

Esta contradicción, entre lo declarativo y los hechos, se evidencia en la escasa asignación presupuestal que se destina a la Educación. Las políticas educativas, no han logrado dar respuesta a la problemática expuesta. La actual Transformación Curricular



Integral tampoco lo hace, a pesar de su declaración de intenciones en los diferentes documentos publicados. Aspecto que se ha resaltado en las distintas instancias de ATD.

La situación de tensión entre el *deber ser* y el *ser* se traduce en la culpabilización de las y los docentes; sin las condiciones necesarias, el abordaje de la pluralidad recae sobre los colectivos docentes, lo que problematiza los vínculos entre las familias y las escuelas (la cara visible del Estado en territorio).

Por lo anteriormente expuesto, entendemos que la inclusión educativa genera contradicciones y tensiones que, lejos de resolverse, se acentúan con la TCI.

Por otro lado, la mirada restringida de la Inclusión con foco en la discapacidad, nos lleva a buscar otros conceptos que den respuesta a los desafíos actuales de la educación. Desde una mirada **decolonial**<sup>1</sup>, proponemos recuperar nuestra pedagogía nacional y dar lugar a la producción de saberes en forma situada de acuerdo a nuestras particularidades.

De esta forma, recogemos la idea de **educación plural** para expresar que es necesario contemplar la diversidad como propio de lo humano. Ésta se hace presente en las aulas, desafiando nuestras prácticas educativas, sin perder de vista el rol de la Escuela en la construcción de lo *común* y como socializadora de un saber más allá de lo contextual. En el marco de una educación plural y una pedagogía decolonial. Esa diversidad de saberes a socializar, emergen del conjunto amplio de las voces y formas culturales, y no sólo de aquellas de carácter homogeneizante. Traemos entonces el concepto de trayectoria escolar como aporte para pensar esta tensión entre lo común y lo singular.

Terigi plantea que las trayectorias escolares describen el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación según una cronología estándar propuesta por el sistema. Desde esta perspectiva es posible, por ejemplo, identificar dos tipos de trayectorias. Las trayectorias teóricas describen recorridos lineales y continuos

---

<sup>1</sup> El **pensamiento decolonial** se ha ido constituyendo a partir de tres líneas la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación (Ortiz Ocaña Arias, & Pedrozo Conedo, 2018), como un pensamiento fronterizo que surge de los márgenes del pensamiento occidental moderno. Lo que motiva la existencia del pensamiento decolonial es la necesidad de transformar la matriz colonial del poder para lograrlo se vuelve central, a partir de los aportes de Quijano (1992), la descolonización epistemológica que promueva nuevas formas de comunicación inter-cultural, que configure otra racionalidad a partir del intercambio de saberes y experiencias. (Parodi Bartora, M. 2023)

La pedagogía moderna occidental es colonial por el mandato de homogeneización, de estandarización, de imposición de una forma de ver el mundo y una forma única de ser, pensar y hacer eurocéntrica. Este "eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico impregna las instituciones educativas que se desarrollan ocultando la lógica colonial que las atraviesa. La construcción de una pedagogía "otra" precisa de la revisión y la resistencia a "las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir." (Ortiz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018, en Parodi Bartora, M 2023).



ajustados a los tiempos pautados por la cronología del sistema, y las trayectorias reales que describen los itinerarios singulares que los estudiantes efectivamente realizan por las ofertas de escolarización (Terigi, 2008).

Esta noción, puso en evidencia que el problema en las discontinuidades, abandono y repitencia no es un tema de los sujetos, sino del modelo escolar. La categoría de trayectorias muestra que las condiciones del formato escolar moderno, como la escuela, no responden a la realidad de los sujetos, sino que operan sobre un ideal de estudiante.

“La idea central que subyace a la de trayectoria es la de una igualdad que no elimina o desconoce el reconocimiento de las diferencias que portan los sujetos, producto de sus historias vitales y también educativas. De ahí el reto que implica desarmar un trabajo escolar homogéneo para lograr uno flexible, diversificado que, justamente, en la medida que reconoce las diferencias, construye igualdad e intenta alcanzar lo común.” (Daniel Valdez comp., 2016, p 22)

Desde el magisterio estamos acostumbrados/as a que distintos términos se pongan de moda, nombrando las mismas cosas de distinta manera. Integración, Inclusión, Atención a la Diversidad, se han ofrecido para abordar la misma problemática. No obstante, no es indistinto el uso de uno u otro. Desde esta comisión, entendemos que el concepto Inclusión, enmarcado dentro del modelo social, alcanzó un límite en el contexto actual que es necesario trascender. Tampoco es necesario esperar que algún saber-experto venga a ofrecer un nuevo término, las y los docentes como agentes en territorio podemos construir categorías conceptuales, que nos ayuden a dar cuenta de las problemáticas que atravesamos y generar propuestas situadas. Los colectivos docentes desarrollan variadas propuestas, a pesar de la carencia de recursos, para dar respuesta a realidades particulares.

Se hace necesario una Política Educativa que apele a los saberes docentes y facilite la construcción colectiva garantizando los recursos. Teniendo en cuenta, además, la necesidad de articulación con otras políticas públicas ya que *la escuela sola no puede*.

### **Sobre el estado actual de la educación especial**

Según versa en la páginas web de la DGEIP, la Educación Especial en Uruguay se ha transformado significativamente en los últimos años, adoptando un enfoque inclusivo y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad. En ellos se presentan algunos aspectos como los más destacados.



-Se plantea allí que Uruguay cuenta con una red de escuelas, aulas y unidades de apoyo dedicadas a la educación especial. *Estas instituciones se esfuerzan por favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y problemas para aprender.*

*Se enfatiza la perspectiva de derechos y la inclusión como fundamentales en este enfoque ([Educación Inklusiva \(dgeip.edu.uy\)](http://Educación Inklusiva (dgeip.edu.uy)))*

Si bien se reconoce lo que se está avanzando en la concepción de la educación especial como una modalidad educativa transversal a la educación general, en la práctica podemos encontrar falencias y hasta contradicciones.

Estos centros han sido nominados “centros de recursos” y, posteriormente, “de referencia”, con la función de brindar apoyo a todas las escuelas para atender las necesidades especiales de los estudiantes, derribar barreras para el aprendizaje, brindar recursos a docentes y centros. Esto aumenta expectativas y aspiraciones de demanda hacia ellos.

¿Pero esto es así? ¿o simplemente ha sido un cambio de nominación contando ellas con los mismos o menos recursos humanos y materiales?

En este sentido identificamos en estas escuelas:

- falta de recursos materiales,
- escasez de personal especializado, varios cargos ocupados por maestras y maestros sin experiencia docente,
- clases superpobladas, exceso de demanda como Centro de Referencia,
- limitación del apoyo de los equipos PED,
- barreras arquitectónicas y de accesibilidad en algunas escuelas,
- invisibilización ante la comunidad y el sistema,
- mayor riesgo en la salud física y mental en los docentes: normativa que dificulta la movilidad de los efectivos a otras áreas,

Denunciamos también:

- horas de educación física *prestadas* de otras instituciones o compartidas con otras escuelas,
- eliminación de los cargos de profesores de educación artística,
- ausencia de la figura de auxiliar de clase,
- ausencia de recursos económicos para los talleres ocupacionales y preocupacionales.



De nuevo, el discurso de política educativa promueve una postura comprometida con la educación inclusiva que valora la diversidad y procura maximizar el potencial de todas y todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Pero las realidades cotidianas de nuestras escuelas y sus docentes aún distan en los hechos de garantizar los derechos de todas y todos los actores involucrados.

Como comisión entendemos necesario continuar pensando el lugar de estas escuelas y sus características en el marco de la Educación Plural.

### **¿Cómo se hace para llevar adelante prácticas educativas pensadas desde y para la pluralidad?**

Es claro que no tenemos las respuestas, pues las formas y las metodologías deberían ser pensadas colectivamente para aportar a la atención de cada grupo y cada escuela. Pero, como hemos mencionado, ninguna práctica pedagógica podrá ser efectiva y sostenerse en el tiempo sin el presupuesto necesario.

En ese sentido es imprescindible contar con los recursos humanos -creando los cargos necesarios- que permitan a los equipos docentes disponer de posibilidades para la reorganización de formatos, de cara a la atención de la realidad particular de su institución, en lo que a pluralidad refiere. Habilitar la posibilidad de duplas pedagógicas, o la reducción de cantidad de alumnos/as por grupo, tienen que constituir una opción en este sentido. El rol de Maestra Comunitaria debe implementarse en todas las escuelas, así como el cargo de Maestra de Apoyo, a fin de contar con docentes que ofrezcan no solo atención a la singularidad de cada estudiante, sino también la posibilidad de flexibilizar las prácticas cotidianas, así como realizar coordinaciones con la comunidad y otras instituciones.

Para ello, la autonomía de los colectivos docentes como organizadores de los formatos de cada centro escolar debería ser prioridad. Promoviendo el diálogo entre la teoría y la práctica en el territorio, posibilitando una mirada situada, que permita una praxis constructiva. Se tornan imprescindibles las salas docentes en todas las escuelas, independientemente de la modalidad. También son prioridad las efectivizaciones y la permanencia en los cargos. Así se habilita la oportunidad para el desarrollo de estrategias que den respuesta a la realidad de cada institución en particular.

Consideramos que, independientemente de las necesidades de cada centro, ningún grupo debe exceder la cantidad de 20 alumnos/as. En el caso de las Escuelas de Educación



Especial, que requieren un trabajo más personalizado, acorde a las necesidades de la población, este número debería ser menor.

Una vez más reclamamos una formación adecuada a las circunstancias que venimos exponiendo, brindada por la Administración Pública, tanto a nivel de educación permanente como formando parte de la malla curricular magisterial.

Obviamente, las condiciones necesarias no podrán hacerse efectivas si carecemos de una infraestructura edilicia, mobiliario y materiales didácticos adecuados.

Como se ha mencionado, la distancia entre el discurso del sistema y las condiciones materiales implican presión hacia las docentes de aula; siendo necesario insistir en que los cargos de Inspección deberían tener un enfoque de acompañamiento, de apoyo, de intercambio y búsqueda conjunta de estrategias, así como de gestión de los recursos necesarios en cada institución. De más está describir la situación actual, donde vivenciamos demandas, exigencias, con plazos acotados, que no sólo no cooperan, sino que actúan agravando el malestar antedicho.

Pero no solo deben implementarse profundas mejoras y destinarse recursos en el ámbito de la Educación. Es imprescindible la implementación, profundización y ampliación de Políticas Públicas Sociales y en Salud, apuntando a la coordinación interinstitucional.

Desde la ATD sostenemos una postura docente de compromiso con la Educación Pública y la defensa del Derecho a la educación de todos y todas. Esto implica una postura pedagógica desde la pluralidad traducida en prácticas educativas, a la vez que la lucha presupuestal por los recursos que generen las condiciones materiales necesarias para efectivizar este derecho.

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

Esta comisión entiende necesario llevar la discusión a las ATD por escuelas. Proponemos la siguiente consulta:

Invitamos al colectivo docente a reflexionar sobre el Derecho a la Educación de todos los niños y niñas en su comunidad educativa.

- ¿Qué factores inciden negativamente en la concreción de este derecho?



- ¿Qué prácticas o experiencias ha desarrollado el colectivo docente tomando en cuenta la pluralidad en la escuela?
- ¿Con qué recursos (humanos y materiales) cuentan? ¿Cuáles consideran que son necesarios?
- ¿Qué rol cumple la Escuela Especial en su contexto? ¿Cuál creen que debería ser el rol de las Escuelas Especiales en el marco de una Educación Plural?

## Referencias bibliográficas

ANEP- CEIP. 2014. Protocolo de inclusión educativa. Circular No. 58. En: [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58\\_14.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf)

ANEP- DGEIP. *Educación Especial es*. En <https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/>

ANEP- DGEIP. *Educación Inclusiva - Educación para todos*. En <https://www.dgeip.edu.uy/programas/educaci%C3%B3n-inclusiva/>

ATD Educación Inicial y Primaria. *XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria “Maestra Antropóloga Verónica Iglesias”*. 2 al 6 de octubre de 2023. Piriápolis-Maldonado.

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

Del Torto, D. (2015) *Pedagogía y Discapacidad. Puentes Para Una Educación Especial*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

GENTILI, Pablo (2011): *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.

Guedes de Rezende, F y Vázquez Rovira, D, ATD Educación Inicial y Primaria. 23 julio 2024. Sentando las bases de una Educación Plural. Un breve encuadre teórico. En [https://www.youtube.com/watch?v=gn84jnDs\\_Uc](https://www.youtube.com/watch?v=gn84jnDs_Uc) (primeros 45 min)

Parodi Bartora, M. (2023). *La potencialidad del incendio: La enseñanza de la pedagogía en la formación en educación. Aportes desde la cultura visual* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. En <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2642/te.2642.pdf>



Ortiz, M y Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *Revista de investigación educativa de la Rediech, Volumen 11* (e794), pp. 1- 16. En: [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.794](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794)

Toscano, A, Briscioli, B y Morrone, A (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. En <https://cdsa.academica.org/000-061/782.pdf>

Tomlinson, C. A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Valdez, Daniel (comp) (2016). *Diversidad y construcción de aprendizajes.Hacia una escuela inclusiva*.Buenos Aires:Noveduc .

### **Integrantes de la Comisión**

Claudia Delgado (Colonia)

Magdalena Peinado (Montevideo)

Malba Maciel (Durazno)

Carina Brañas (Rocha)

Leira Tabeira (Lavalleja)

Blanca Graña (Rocha)

Sandra Umpiérrez (Lavalleja)

Rogelio Leites (Salto)

Fiorella Galasso (Montevideo)

Marianela Proto (San José)

Lara Talmón (Montevideo)

Nathalia Torrens (San José)

Adriana Rodríguez Pietroroia  
(Montevideo)

Diego Barboza (Montevideo)



## COMISIÓN 2: El lugar de la educación rural en el contexto actual

### ¿Cuál es el lugar de la EDUCACIÓN RURAL en el contexto actual?

*La ruralidad uruguaya en la actualidad da lugar a nuevas preocupaciones: “los nuevos formatos escolares”, podemos hablar de diferentes ruralidades a lo largo y ancho del territorio nacional. A rasgos generales se visualizan diferencias entre las diversas zonas, referentes a la distancia, caminería, locomoción, acceso a servicios, escasas ofertas laborales, diferentes formas productivas, diferencias en la cantidad de población. Es así, que tenemos un maestro multigrado con realidades diferentes y con una formación única. (ATD 2016)*

La afirmación precedente relata situaciones (contextuales, curriculares y formativas) que no han tenido variaciones desde aquel momento.

A pesar de las dinámicas que se suceden en los medios rurales, la estructura escolar, los programas y necesidades de los centros se mantienen invariables. Los problemas que aquejan a las Escuelas Rurales siguen reiterándose -se presentan sólo soluciones parciales- o se han agravado.

Los cambios demográficos, cambio de la propuesta educativa, la movilidad del alumnado y la incorporación inconstante de alumnos a la escuela, modifica notoriamente el vínculo entre la institución y la comunidad.

Uno de los aspectos que más afectan a las Escuelas Rurales son las limitaciones en las posibilidades de recibir recursos materiales o insumos para el comedor provenientes de familias o productores de la zona, en algunos departamentos. Se entiende pertinente el acuerdo de criterios comunes a nivel nacional para la gestión de las donaciones recibidas, involucrando las diferentes reparticiones de la ANEP.

Por otra parte, la procedencia de los alumnos de las Escuela Rurales es variada de acuerdo a la ubicación de la institución. Aún persisten escuelas que reciben únicamente población de su zona próxima, comprometiendo sus posibilidades de permanecer abiertas por baja matrícula y otras que, por cercanía a centros poblados o locomoción frecuente reciben alumnos de zonas distantes.

Este **último aspecto**, a pesar de las falencias del desarraigo a la zona, habilita el desarrollo de una propuesta rural para alumnos procedentes de medios urbanos.



Constituye además un punto donde se maximizan las habilitaciones de inclusión (siendo los alumnos beneficiados por el medio y la dinámica escolar) sin que se cuente con los soportes *necesarios*.

*La educación rural en Uruguay tiene un papel crucial en la inclusión educativa y el desarrollo comunitario, especialmente en regiones alejadas de los centros urbanos. A pesar de los desafíos específicos que enfrenta, como la dispersión geográfica de la población y la limitación de recursos.* Pablo Martinis (2022) ¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador en Educación Rural: entre improntas fundacionales, omisiones y prejuicios. Límber Santos (pág 105 a 122).

En esta realidad se sostiene el escaso acceso a servicios de salud en la zona (controles de salud, vacunación), clínicas de reeducación y redes de soporte para los casos de inclusión.

En referencia a la movilidad de alumnos, y las dos situaciones descritas anteriormente, las dificultades persistentes en las Escuelas rurales, se agudizan ausencias de recursos humanos reclamados en sucesivas instancias:

- Auxiliares de Servicio. Muchas escuelas rurales (como otras escuelas) cuentan con pocas auxiliares de servicio o ninguna. A diferencia de escuelas urbanas, en los medios rurales, se agudiza la imposibilidad de dar cobertura ante ausencias o de complementar la tarea con otros funcionarios (Cooperativas, OSLA, etc.)
- Profesor de Educación Física y otros profesores. Ha sido un reclamo ampliamente extendido por parte de las ATD de años anteriores el requerimiento de dotar a las Escuelas rurales de profesores de educación física. Se han propuesto, incluso, alternativas para la provisión de estos cargos, como la asignación de los mismos a Agrupamientos.
- Maestras itinerantes o maestras de apoyo. La variedad de alumnado (como en todas las Escuelas) requiere del apoyo sostenido de otros profesionales que permitan intervenir con los alumnos incluidos y los colectivos docentes.
- La ausencia de Maestras de apoyo y maestras itinerantes constituye algunas de las carencias en recursos humanos que aún persisten.

Consideramos que no se estudia ni valora desde una perspectiva pedagógica la matrícula de las escuelas rurales. Por ejemplo, cuando la matrícula es inferior a 21 niños, se



elimina el cargo de ayudantía, sin considerar las dificultades que esto conlleva en la atención a niños con diversas necesidades, así como la inclusión de alumnos y el aumento de niños de educación inicial en la matrícula.

Las matrículas escolares, a juicio de esta Comisión, deberían ser estudiadas en función de las características de los alumnos, la proyección de matrícula y la movilidad de la zona.

Actualmente, los recursos están limitados en las áreas rurales, lo que perjudica el acompañamiento a propuestas atractivas para potenciales alumnos, como la contratación de profesores de educación física, maestras de apoyo itinerante, y el apoyo de miembros del equipo de Escuelas Disfrutables, Dicer y profesores de educación artística asignados a la educación rural.

La falta de recursos, tanto humanos como materiales, así como las limitaciones particulares del entorno rural, impactan negativamente en la calidad educativa y en las estrategias pedagógicas implementadas.

El acceso a emergencia médica en las Escuelas rurales se presenta de manera diferencial según la zona del país. Esta situación dificulta la aplicación del protocolo de accidentes escolares.

El último concurso para Maestros Directores no tiende a la igualdad. No se contempló el acceso de los maestros interinos con larga trayectoria en el cargo y que cumplen con el puntaje requerido en las bases para la dirección rural.

En las escuelas con matrículas inferiores a cinco alumnos no se ofrecen cargos efectivos ni traslados.

Esta Comisión considera que se pierde la especificidad de las Escuelas Rurales con concursos únicos y generales. Es fundamental que los concursos sean específicos para cada área, con el propósito de considerar las particularidades de las diferentes modalidades de trabajo. Este aspecto cuenta con el apoyo de las ATD por escuelas, según se presenta en la Síntesis de ATD por Escuelas del 27 de febrero del 2023.

A modo de ejemplo: el concurso para Dirección Urbana se centra en la gestión de diversos ámbitos desde una perspectiva de supervisión, mientras que el concurso para Direcciones Rurales se orienta más hacia el aula multigrado, prestando atención a las necesidades del contexto en el que se encuentran.



En la actualidad, no existen propuestas de formación que tengan real impacto en las prácticas en el aula. Por ejemplo, en los casos de escuelas con cursos de educación inicial, maestros sin especialización en esta área atienden a los grupos, lo que puede afectar la calidad de la enseñanza.

Además, las propuestas de cursos, en general (no específicos de Rural) son desarrollados de manera virtual, con limitaciones por la falta de conectividad en algunos centros educativos.

No se proporciona formación específica y continua para los maestros rurales. Es fundamental implementar programas de formación permanente para los directores de centros educativos que atienden a estudiantes de séptimo, octavo y noveno grado, quienes también ejercen como docentes. Esto permitirá fomentar el acceso a la educación para todos los estudiantes de la zona y favorecer la permanencia de las familias en la comunidad.

Además, es necesario ofrecer una formación específica para los nuevos maestros directores, enfocada en la atención multigrado.

En relación a las camionetas que eran gestionadas por los Capder en departamentos limítrofes, se tiene constancia que estos recursos eran compartidos. Sin embargo, en la actualidad, se les prohíbe a los Dicer, conducir vehículos y ahora dependen de un chofer para sus traslados, lo cual a su vez está condicionado por las necesidades de las salidas que realizan los inspectores. Esta modificación ha reducido la capacidad activa del DICER para llevar a cabo actividades en el ámbito de la inspección, limitando su contacto efectivo con las escuelas rurales. Es fundamental que el DICER disponga de los recursos necesarios para desempeñar sus funciones, ya que su papel es crucial para la coordinación con las escuelas rurales, siendo un referente importante en este contexto.

Por la realidad propia de los maestros rurales, en relación de horarios de funcionamiento y distancias relativas, aquellos que optan por escuelas rurales se encuentran en desventaja frente a otros docentes que pueden acceder a espacios de doble cargo o desarrollo de suplencias en un turno contrario al que desarrolla su tiempo de clase.

Se suma a estas apreciaciones el hecho de que los cargos vacantes en interinatos y suplencias son cubiertos en la mayoría de las clases por maestros de las listas A y B, quienes no cuentan con experiencia previa en las escuelas rurales y no pueden garantizar su retorno al centro en años posteriores. Esta situación afecta al funcionamiento y organización de los centros, provocando que, en muchos casos, los colectivos docentes



estén integrados por maestros distintos cada año, dificultando la continuidad de proyectos educativos.

Dado que la comisión de Universalización de Educación rural no sigue funcionando y en sus cometidos (antes de su disolución) era relevar datos de Escuelas Rurales y gestionar vínculos con otras instituciones se cree pertinente solicitar se retome esa línea de trabajo.

Esta Comisión considera que el proyecto de 7mo, 8vo y 9no tiene tendencia a desaparecer del sistema. Sin embargo se considera que esta extensión de grados contribuye al sostenimiento de la propuesta para mantener algunas Escuelas funcionando, a su vez favorece la continuidad de la trayectoria de los estudiantes y asegurando el acceso a la educación.

*En Uruguay, durante todo el siglo 20 y hasta el año 2008 se aplicó un programa curricular diferenciado y específico para las escuelas rurales. Este proceso histórico implicó la aparición del emblemático Programa para Escuelas Rurales de 1949, producto del movimiento pedagógico rural desarrollado en el país durante esos años. Con variantes y paréntesis, ese programa estuvo formalmente vigente durante varias décadas, hasta que en 2009 comenzó a aplicarse, por primera vez en más de 100 años, una estructura curricular común para escuelas urbanas y rurales. Hagamos un recorrido histórico por la construcción de la pedagogía rural uruguaya en torno al programa de 1949 como una de sus materialidades esenciales, para después considerar las circunstancias actuales de la escuela rural frente al programa único. Veamos, en este sentido, el significado pedagógico que continúa teniendo aquel programa y la manera en que la pedagogía rural puede generar en la actualidad, nuevos criterios para la gestión curricular sobre un programa sin diferenciaciones. (Santos, 2014)*

#### Esta comisión entiende:

- 1) Reiterar solicitud de ATD (2019) en relación a la creación de cargos de educación física. Se transcribe dicha moción a los efectos de promover la ejecución de la misma:

*“Bajar a las ATD por Escuela la propuesta de crear ordinales de profesores de Educación Física rurales itinerantes. Como característica tendría:*

*-cargo de 25 horas (rural).*

*-visitar Escuelas Rurales del Agrupamiento al menos una vez por semana.*



*-Disponer de horas fictas para llegar a las Escuelas (dentro o fuera de esas 25).*

*-Su institución de referencia sería una escuela del agrupamiento, pero debe circular por todas y trabajar con todo el alumnado.*

*-La organización del agrupamiento se organizará en cada Inspección departamental atendiendo movilidad, acceso, distancias, cercanías a centros poblados, rutas, etc.*

*-Instrumentarlo como forma piloto para evaluarlo.*

- 2) Se reivindica la solicitud del desarrollo de Cursos específicos para docentes rurales en el CAF, conformando equipos de trabajo para estas instancias, así mismo la realización de Coloquios de carácter Nacional, como oportunidad de intercambio y realización de publicaciones. Es importante focalizar en la necesidad de que los equipos de trabajo se conformen de manera estable para que no se deba recurrir a formadores externos en cada curso.
- 3) La educación rural se entiende como una temática de creciente interés por la condición de su especificidad en relación al trabajo en multigrado. Solicitamos que la temática sea considerada para su tratamiento y análisis en la próxima ATD nacional.
- 4) Solicitar a las Inspecciones departamentales, en acuerdo con Inspección de Educación Especial, disponer las condiciones de traslado para maestras itinerantes para que atienda la situación de casos de inclusión en escuelas rurales.
- 5) Exigir que el salario de los docentes rurales esté acorde a las 40 horas de trabajo desempeñadas.
- 6) Encomendar a la Mesa Permanente de ATD solicitar al DER realice un estudio de la constitución de las Escuelas Rurales actuales, estableciendo criterios claros para la categorización de Escuelas Rurales como tales.
- 7) Solicitar a la Mesa Permanente se consulte a las ATD por escuelas

*¿Cómo se integra el nuevo Marco curricular a la especificidad de la escuela rural? Al respecto, el investigador uruguayo Limber Santos señala que: “Las relaciones interactivas en una propuesta multigrado se producen entre pares asimétricos respecto al saber, potenciando el aprendizaje de unos y otros. Los términos multigrado, multiedad y multinivel dan cuenta de la heterogeneidad de todo grupo que aprende en sus distintos aspectos. La multiplicidad de grados, de edades, de*



*niveles conceptuales, de formas de aprender, caracterizan a todo grupo y enriquecen sus interacciones.” (Santos, 2018)*

- 8) Encomendar a la ATD que solicite a la DGEIP que los cursos de 7°, 8° y 9° sean habilitados a todos los maestros con antecedentes en escuela rurales con trienio calificado.
- 9) Que se mantenga la circular N°13/2023 que habilita a que compañeras y compañeros con antecedentes calificados en el área para que puedan elegir direcciones rurales unidocentes hasta tanto no haya un nuevo concurso .
- 10) Solicitar a la Mesa permanente de la ATD se mantenga para próximas instancias de ATD la Comisión de Educación Rural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Santos, Limber Elbio PROGRAMA ÚNICO O DIFERENCIADO: ESPECIFICIDAD CURRICULAR DE LA ESCUELA RURAL URUGUAYA Revista História da Educação, vol. 18, núm. 43, mayo-agosto, 2014, pp. 33-48 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil

## INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

Esteban Rodrigo de los Santos (Artigas)

Natalia Capricho (Lavalleja)

Silvia Hernández (Lavalleja)

Marcos Samuel Costa (Rivera)

Juan Focco (San José)

Sebastián Silvera (Canelones)

Carolina Becerra (Treinta y Tres)

Pahola Jorge (Rivera)



## COMISIÓN 3: Convivencia.

### La posibilidad en la escuela

*Estar juntos:*

*No tiene valor en sí mismo, depende de lo que nos pasa estando juntos.*

*No tiene valor en un sentido moral.*

*Habla de un límite, no de una fusión impersonal o de una asimilación.*

*Incluye desde la amorosidad hasta la indiferencia.*

*No depende de una razón jurídica sino de un sentido ético.*

*Dice mucho más acerca de lo político que de la política.*

*El nosotros es siempre provisorio, frágil y cambia a cada vez que estamos juntos.*

*Supone hospitalidad y hostilidad.*

*Impide tematizar al otro.*

*Suspende la idea de tolerar al otro.*

*Carlos Skliar, 2007*

El análisis de la última síntesis nacional de las ATD por escuela y diversas consultas realizadas a las y los delegados nacionales, arroja que las temáticas vinculadas a la convivencia, los vínculos, las violencias en las instituciones educativas y sus entornos son reiteradamente puestas en escena en los discursos de los colectivos.

El reclamo, la queja, el desborde, y otros tantos puntos de partida, siempre terminan en las palabras convivencia, clima escolar, participación, entre otras.

Por ello, consideramos que es necesario abrir espacios de debates específicos sobre el tema, ya que muchas veces los discursos docentes parten de la desesperación ante la cotidianeidad de las problemáticas escolares, donde se evidencia una postura de un ellos y un nosotros muy difícil de articular, que deja poco margen para desarrollar estrategias de mejora.



En el año 2013 la ANEP realizó el primer y único censo de convivencia y participación, en el que se analizaron aspectos como la composición de la matrícula, la estructura del personal, la constatación de la alta feminización de la tarea docente o la pirámide etaria de los responsables de centros, el tipo de cargo que poseen y la cantidad de horas semanales que trabajan. En el mismo se aporta información fundamental para pensar en las fortalezas del sistema, y cada subsistema, pero también en los lugares, localidades, centros donde es preciso prestar mayor atención si anhelamos un horizonte de igualdad y justicia en la construcción del sistema educativo. Estos resultados contribuyeron a indagar en las configuraciones de las instituciones escolares y posibilitaron desentrañar las tensiones, conflictos y cambios que ocurren en ellas, en las formas específicas de interdependencia que unen recíprocamente a los individuos. Si bien estos insumos son fundamentales para analizar la convivencia desde sus múltiples perspectivas, esta fotografía del año 2013 no es representativa de la realidad actual.

El papel de la escuela en los territorios es innegable, sobre todo para niños provenientes de contextos vulnerabilizados que pueden acceder a experiencias alternativas a las que viven en el hogar. En este sentido, el conflicto y las tensiones son parte inherente de la interacción social y suponen una oportunidad para aprender y generar condiciones para convivir mejor.

En los últimos años, el repliegue del Estado en los territorios ha propiciado un debilitamiento importante de las redes locales que en períodos anteriores cumplían un papel fundamental de acompañamiento. Los centros educativos se convierten en los únicos representantes del Estado, transformándose en una situación crítica en los territorios en donde crece la precariedad.

En este contexto, el gobierno actual, viene gestionando un recorte presupuestal que impacta directamente en la asignación de recursos humanos claves para una educación. La pérdida de Maestros Comunitarios convirtiéndolos en MCAI, falta de creación de nuevos equipos PED, la evidente pérdida de recursos materiales. La intervención rápida y sin contemplar otras realidades que no sean los aspectos cuantitativos en reajustes de cargos, sin adjudicar dichos cargos en las instituciones en donde ha crecido la matrícula, entre otros.

A su vez, se desprende de la síntesis nacional de las ATD por escuelas que los colectivos perciben la imposición de la TCI mediante el uso de la violencia jerárquica. Es una implementación que se traduce en la exigencia hacia maestras y maestros de la interpretación de múltiples documentos inconexos que las autoridades de las distintas inspecciones, ni siquiera manejan. Por tanto, luego de la escritura de una “transformación



curricular” inconsulta, pretenden mediante el uso de violencias institucionales, materializadas en sanciones y amenazas que influyen directamente en las posibilidades laborales, el bienestar emocional y la salud de los docentes, la materialización de una reforma curricular que contradice las posturas de la gran mayoría de los docentes.

Es necesario mencionar, que ninguno de estos factores mencionados son tenidos en cuenta por la política educativa para pensar las realidades escolares. Solo se detienen a observar la emergencia del aumento de la violencia en las instituciones. La posible respuesta a esta situación por parte de las autoridades de la educación, viene planteada en la creación de un “Plan Nacional de Convivencia y Participación” que explícitamente plantea que:

*...se busca no solo mejorar y fortalecer los climas educativos a través de la participación activa, sino también trascender la «emergencia» (referida a la violencia en los centros de estudio). Es decir, impulsar buenas prácticas desde la promoción y prevención que aborden de forma continua (acorde a las necesidades e intereses) distintos ejes como parte de las dinámicas institucionales. En tal sentido, lograr una muy buena gestión de la convivencia refiere al instrumento que permite logros en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Trascender, por tanto, requiere propiciar procesos de inclusión social en pos de desarrollar sentido de pertenencia y fortalecimiento de los lazos institucionales.*

¿Puede la escuela en un contexto de creciente soledad aspirar a objetivos concernientes a la complejidad social, responsabilidad del Estado, tan solo con la creación y aplicación de un plan?

Esta comisión cree que la intervención en el ámbito de la convivencia, depende de “impulsar buenas prácticas” nacidas de los acuerdos de los colectivos y de las comunidades educativas, totalmente contraria a la imposición de recetas externas.

¿Puede la escuela crear un microclima de convivencia enmarcada en este contexto? En tal sentido Viscardi (2013) refiere que “las relaciones sociales se construyen evitando la naturalización de cualquier estado de situación”, la autora nos invita a alejarnos de concepciones que hacen a la armonía, la violencia o la inseguridad estados de situación irreversibles.

A pesar de la denuncia del estado de situación, que consideramos urgente atender por políticas sociales integrales, nos adentramos a analizar algunos pilares teóricos para pensar la convivencia escolar.



Aproximarnos a una definición de conceptos en torno a la convivencia requiere alejarnos de la naturalización del término que pretende simplificar la temática como si fuera posible encontrar en una receta, una respuesta alcanzable. Entendemos que la convivencia en la escuela está atravesada por el paradigma educativo que enmarca nuestras prácticas pedagógicas didácticas, por el contexto social-económico-político, en un momento histórico determinado.

Viscardi reseña la función histórica de las instituciones educativas en el disciplinamiento de la población en nuestro país. Aquellos valores varelianos que priman en el imaginario y son símbolos del Estado-nación, se ven actualmente desafiados, generando de ese modo un sentimiento de frustración entre docentes y estudiantes “y estimulando el crecimiento de respuestas de defensa social, de culpabilización y estigmatización del otro y de patologización del conflicto escolar”. (Barreira, 2013, en Viscardi (2017)).

Muchas veces creemos haber superado viejas estructuras escolares, más con discursos que con acciones, ya que aquello que creíamos haber superado se ve reflejado en las prácticas cotidianas que vuelven a traer aquella escuela normalizadora de la que creemos estar lejos. Visibilizar la potencia de nuestras prácticas y buscar problematizar que muchas de las respuestas a los emergentes podemos encontrarlas en nuestras formas de concebir los conflictos en las instituciones educativas, es fundamental.

Del análisis de las prácticas en la escuela se puede apreciar que no existen prácticas estandarizadas, coexisten intervenciones excluyentes e incluyentes (Viscardi), existen ejemplos en que los docentes investigan, experimentan, prueban, estrategias de resolución de conflictos a través de prácticas incluyentes. También, son múltiples los ejemplos en que la toma de decisiones ante el conflicto, se traduce en prácticas excluyentes que perpetúan los desencuentros y se convierten en un abordaje emergente, sancionador, que no resuelve la complejidad del fenómeno, sino que se enfocan en la emergencia ante la manifestación de un acto considerado inadecuado.

Hablar de convivencia, implica que los colectivos docentes adopten una postura preventiva, en donde las formas de estar en la escuela, propicien espacios de participación donde todos los sujetos institucionales se perciban como agentes de construcción de los procesos colectivos y la toma de decisiones.

Esto implica identificar las diferentes formas en que circula el poder. En la escuela coexisten actores con diferentes grados de autoridad y poder, que tienen incidencia directa en la forma en que se conciben las relaciones en el centro. Esto influirá directamente en los vínculos entre la familia, infancias y docentes. En concreto, reconocemos la posibilidad de



ejercer el poder intrínseco de la tarea direccionándola a prácticas incluyentes y de participación.

Por otra parte es necesario revisar nuestras concepciones en torno al conflicto, dirigiéndonos a concebirlos como fuentes de posibilidad. Si el trabajo preventivo con respecto a la resolución de conflictos, se transforma en una práctica de enseñanza cotidiana, se posibilita la búsqueda de soluciones alternativas y su aprendizaje.

*“El concepto de convivencia supone el reconocimiento del vínculo con el otro y la definición de las instituciones educativas en tanto espacios sociales donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa. La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad”.*  
(Gramática de la convivencia. N. Viscardi y N. Alonso).

Resolver emergentes de violencia con violencias institucionales, poco enseña con respecto a la convivencia, cuando sus consecuencias generan angustia, frustración, cansancio y vulneración tanto para los colectivos docentes como para los sujetos involucrados y la comunidad educativa en general.

Foucault (2003) manifiesta que pueden visualizarse prácticas que responden a un modelo de escuela como institución disciplinaria, que claramente condicionan las formas de entender cómo convivir. El autor habla de métodos, llamados “disciplinas” como fórmulas generales de dominación, que tienen por objeto el control “minucioso de las operaciones del cuerpo que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (p.141).

Clasificación, ordenamiento, organización del tiempo y del espacio bajo un riguroso sistema de mando se dan lugar en las escuelas. Consideramos que es importante el análisis de estos “pequeños detalles”, como los llama. La disposición de bancos, el manejo del tiempo tanto académico como recreativo, la clasificación de los sujetos divididos por edades o por niveles académicos alcanzados y las estrategias utilizadas para alcanzar el cometido pedagógico.

Las evaluaciones y la búsqueda de una esperada “normalidad”, ya sea aprendida o inducida por otros métodos externos como la medicación y la patologización de las infancias



entre otros, son detalles a ser analizados para comprender las formas de estar en la escuela. La convivencia se construye en los pequeños rituales, en los desplazamientos, de los espacios permitidos o no, en los vínculos entre los sujetos y la circulación de poder entre otros múltiples factores. Afinar la mirada en estas relaciones habla de las formas en que se representa la convivencia, y dicha forma a su vez condiciona las prácticas cotidianas que en la escuela tienen lugar.

Existen instituciones en donde priman las reglas orientadas al funcionamiento del centro y la disciplina del cuerpo, otras donde comienza a surgir la temática del cuidado del otro, hasta aquellas en donde junto a la idea de orden, la convivencia se tensa entre dos polos. Por un lado los tradicionales valores y por otro la postura en perspectiva de derechos (participación, inclusión, comunicación, diálogo y compromiso).

Entender la convivencia en las interacciones de la escuela, supone asignarle un rol importante a la participación de niñas/os, maestras/os y comunidad en su conjunto. Este entramado se teje en las relaciones que establecemos con los otros, generacionales con los pares y entre adultos e infancias.

Estos vínculos sociales remiten al apoyo, la colaboración, la solidaridad y la pertenencia. A la vez, conlleva asumir la diversidad, las diferencias y los desacuerdos, que suponen una oportunidad para aprender y generar las condiciones para convivir mejor. La convivencia se construye en las comunidades y los territorios.

Tras la presentación del encuadre conceptual propuesto por esta comisión, entendemos como necesario trascender la idea de Plan, exigiendo la instalación de diversas condiciones habilitantes que posibiliten el aporte sustancial (y parcial) de las escuelas a una mejora de la convivencia en los centros educativos. Resignificar aquella clásica premisa de que la escuela sola no puede, pero una escuela cargada de exigencias y sospechas, maniatada, mucho menos. Por todo ello creemos que:

- Un Plan diseñado para promover la convivencia, debe cuidarse de no tomar medidas y decisiones que tengan efectos negativos en este aspecto en lo comunitario (ej. cartas a las familias informando inasistencias en el marco del Plan asiste)
- Lo colectivo es una construcción que debe ser pensada en tiempos constantes. Se reivindica la importancia de contar con tiempos pedagógicos sin estudiantes (salas y/o coordinaciones) en todas las escuelas y con una frecuencia que posibilite el trabajo de esta y otras temáticas, como venimos reivindicando históricamente.



- Tal como se emana de resoluciones anteriores de ATD se debe reforzar la presencia en territorio de figuras que tienen dentro de sus acciones un énfasis en la reconfiguración, sostenimiento y cuidado de la convivencia en las instituciones (Maestras Comunitarias, PED.) Apoyamos y reiteramos lo descrito y solicitado en la

Resolución de la XXXII ATD 2022, Maldonado:

“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.(p.102).

“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.” (p.102-104)

- En muchos territorios se ha ido desmantelando la presencia de diversos actores de instituciones que trabajan con las comunidades. Es necesario la implementación de coordinaciones interinstitucionales; ANEP, MSP, INAU, MIDES, ONGs, entre otros. (ej: Inter-visiones, nodos, etc)
- Lo complejo del problema requiere múltiples respuestas tanto a la interna como a la externa de los colectivos. El sistema lejos de culpabilizar y sospechar constantemente de los y las docentes debería habilitar y coproducir de forma genuina intervenciones, acciones y estrategias que habiliten esa posibilidad de convivir.



- Es fundamental contar con formación docente de calidad que enriquezca las intervenciones de las y los docentes en territorio.
- Es necesaria la universalización de la educación artística por considerarla de gran importancia para el desarrollo de los buenos vínculos y la convivencia en las escuelas.

Volvemos a “ratificar 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:

- 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.”

Resolución de la XXXII A.T.D 2022, Maldonado (p.113)

Es evidente y claro que existen situaciones puntuales de violencia en los entornos y a la interna de los centros educativos que provocan una imagen desesperanzadora de lo escolar. No obstante existen en lo cotidiano, miles de acciones llevadas a cabo por los colectivos docentes que embellecen y remarcan lo valioso que sigue siendo el estar en la escuela. Creer en ella, sus posibilidades, y en los actores que la transitan día a día, sigue siendo una de las condiciones fundamentales que nos invitan a creer que, pese a la circunstancias, es posible mejorar la convivencia en los centros educativos.

Proponemos incluir en las Asambleas por escuelas una consulta a todos los docentes participantes, para la que creemos conveniente implementar mecanismos a través de la tecnología, para que cada docente responda de forma individual, a ser estudiada en la próxima ATD Nacional.

Mandar a la Mesa Permanente a viabilizar una encuesta individual a las y los docentes de la DGEIP. Los resultados de esta encuesta serán un insumo para la próxima instancia de Asamblea Nacional.



### **MOCIÓN PRESENTADA POR LA PLENARIA:**

- Solicitar que se revise el protocolo del Mapa de Ruta en relación a hechos violentos que suceden entre niños, autoagresiones y otros, ya que esta sugiere cómo abordarlo a mediano plazo y qué acciones tomar luego del hecho, pero no aclara cómo actuar en el momento en que está sucediendo.
- Formar un equipo de trabajo de ATD en forma conjunta con Udelar para generar insumos que posibiliten analizar y sistematizar las prácticas y pensar docente, en aquellas temáticas que requieran profundizar la elaboración teórica desde una mirada propia del magisterio.

### **Referencias bibliográficas:**

Tu voz, tu acción, tu centro Acciones para el abordaje de la convivencia y participación en centros educativo

<https://www.dgeip.edu.uy/prensa/4403-plan-nacional-de-convivencia-y-participaci%C3%B3n/>

Plan Nacional de Convivencia disponible en:  
[/https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/noviembre/231123/Plan%20Nacional%20de%20Convivencia%20y%20Participacio%CC%81n.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/noviembre/231123/Plan%20Nacional%20de%20Convivencia%20y%20Participacio%CC%81n.pdf)

Viscardi, N; Alonso, N (2015). Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya. Gráfica Mosca. Uruguay.



### **Integrantes de la comisión**

Germán García (San José)

Alicia Cabrera (Tacuarembó)

Cristina Alanís (San José)

Florencia Villoch (Montevideo)

Cristina Araújo (San José)

Claudia Alvez (Durazno)

Maria del Huerto Innella (Paysandú)

Angela Bonfrisco (Durazno)

Silvia Laura Cáceres (Cerro Largo)

Patricia Bianchi (Montevideo)

María Virginia Rivero (Cerro Largo)

Laura Vettorello (Montevideo)

Juan Pablo García (Canelones)

Gonzalo Rodríguez (Montevideo)

Elizabeth Colman (Canelones)

Gabriela Ojeda (Montevideo)

Fabiana Clara (Artigas)

Cecilia Notari (Montevideo)

Corina Ramos (Colonia)

Ana Laura Fazzio (Montevideo)



## COMISIÓN 4: Educación Sexual Integral

Dado que existe un cuerpo normativo nacional e internacional que ampara la implementación sistemática de la educación sexual integral en la escuela y teniendo en cuenta, en el contexto actual, el resurgimiento de una visión estigmatizadora e incluso persecutoria hacia quienes toman la decisión responsable de educar en sexualidad en el marco de los DDHH, esta ATD denuncia el desconocimiento del marco normativo por parte de las autoridades, quienes violentan el derecho de las niñas, niños y adolescentes, a recibir dicha educación. Reafirmamos, una vez más, el reconocimiento a quienes, aún en esas condiciones, anteponen el cumplimiento de los derechos de las infancias a recibir una educación sexual integral en las escuelas.

### Introducción

El presente informe es el resultado del trabajo realizado por esta comisión, la que sesionó por segunda vez en una instancia de ATD Nacional, tomando como insumo de trabajo, la síntesis nacional de la consulta a escuelas realizada en noviembre de 2023, la cual arrojó información relevante referente a la educación sexual en las escuelas, obstáculos y facilitadores en los diferentes niveles institucionales.

Incorporamos como Anexo 1, la sistematización nacional de las respuestas recibidas.

### La Educación Sexual desde un enfoque Integral

*“En un mundo justo, las infancias tienen tiempo. Ríen, corren, juegan, traman, imaginan, se distraen; inventan otros mundos, otros universos, pluriversos; desean, eligen, desobedecen.*

*En un mundo justo, las infancias están despojadas de las obligaciones corporales; saben que no hay veredicto de normalidad o anormalidad, saben que en su estar siendo construyen su propio futuro”*

*(Grosso, 2021, p. 36)*

La Educación Sexual está fuertemente relacionada con las dimensiones de la desigualdad y cómo las mismas se producen y reproducen en los ámbitos públicos y privados. Asumida desde una perspectiva en Derechos Humanos y con un enfoque Integral posibilita la identificación, problematización y deconstrucción de las desigualdades sociales,



entendiendo que las relaciones de poder, en términos sexo-genéricos, económicos y étnico-raciales, estructuran los sistemas de opresión y producen múltiples violencias.

El abordaje desde la escuela de estas desigualdades y sus intersecciones, es elemental para la construcción de una sociedad más igualitaria y con justicia social.

La incorporación de la Educación Sexual con enfoque integral promueve el diálogo y el debate sobre las cotidianidades escolares, la problematización de las múltiples formas materiales y simbólicas en que se transmiten y reproducen las desigualdades sociales, y compromete a todas las personas en la elaboración, desarrollo de acciones y propuestas institucionales para intervenir sobre ellas.

Este enfoque conceptual, profesional y ético supone el enorme desafío de consolidar espacios colectivos que propicien el encuentro y el intercambio, así como de habilitar instancias de problematización de las experiencias propias. Es hora de ponerle intención cotidiana a la reparación de desigualdades que se interseccionan, tender a una educación plural que contemple a todas las personas excluidas tanto por clase, género o etnia, como proyecto de justicia social.

Como plantea Celiberti (2005) este desafío involucra a todos los actores educativos, las instituciones que intervienen en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y la sociedad en su conjunto.

La Educación Sexual Integral, en tanto fenómeno complejo en el que intervienen múltiples dimensiones políticas, educativas y éticas, se constituye como un campo de posibilidades que desafía el sentido común y disputa los sentidos en torno a la sexualidad. Implica el debate en torno a nuevas concepciones, metodologías y profundiza posicionamientos históricos en relación a la búsqueda de la igualdad y la justicia social.

Trabajar en sexualidad no implica únicamente abordar el tema frente a situaciones emergentes, supone además, entenderla como un espacio sistemático, continuo y cotidiano de enseñanza y aprendizaje, consolidándose como un factor protector de las infancias; que se extiende a lo largo de toda la vida, brindando herramientas para proteger y defender su salud, bienestar y dignidad.

El abordaje integral de la Educación sexual tiene un enfoque desde lo cognoscitivo, lo psicomotriz y lo afectivo-emocional. Ubica al cuerpo y el placer como motores de la enseñanza y el aprendizaje. Favorece la autonomía, el reconocimiento y las posibilidades de expresar los sentimientos y emociones, desarrolla la autoestima, afianza el autocuidado, propicia la idea y valoración de la intimidad, el conocimiento y respeto por el propio cuerpo y



el de las otras personas. A su vez, entiende el entramado social en el que se desarrollan las personas y desde su abordaje, promueve vínculos respetuosos y la interacción dentro de las comunidades, favoreciendo una convivencia colectiva en la que predomina el respeto y la igualdad.

## Enfoque de Derechos

*Concebir a lxs niñxs como titulares de derechos (...) implica pensarles en materia de sexualidades como sujetos de derechos sexuales y autonomía para el placer” (Britzman, 2016, p.23)*

Desde el enfoque de derechos se entiende como responsabilidad de las personas adultas fomentar el desarrollo de relaciones afectivas sanas para que las infancias logren reconocer sus emociones, reforzar el autoconocimiento, la autoestima, el autocuidado y potenciar su autonomía. El Estado como garante de derechos debe generar las condiciones necesarias para el pleno cumplimiento de los mismos. Desconocer aspectos que tienen que ver con la sexualidad, pone en peligro a las infancias.

Nos encontramos en un momento social en el cual niños, niñas y adolescentes, se ven desamparadas, en contextos de alta vulnerabilidad, con entornos intrafamiliares que se presentan como factores de riesgo, la sobreestimulación de los insumos informáticos, situaciones de reproducción de violencia en los micro espacios, como ser la escuela, reflejo de lo vivenciado en otros ámbitos. Los niveles de inseguridad alimentaria, la violencia en los territorios y la criminalización de la pobreza, generan condiciones hostiles para el desarrollo de infancias libres.

La problematización de estas situaciones de vida que atraviesan las niñeces y las adolescencias en la actualidad, requiere el compromiso docente para la consolidación de entornos escolares que amortigüen los impactos y generen herramientas para contribuir en su superación. La escuela debe configurarse como un espacio de cuidado y protección.

La Perspectiva de Derechos y la garantía de la Educación Sexual, habilita la participación, expresión y escucha activa en un entorno de cuidado y protección, rompiendo *“con una visión dicotómica entre “quién” permite y “quién” prohíbe, para habilitar la construcción creativa de discursos a muchas voces”* (Celiberti, 2005, p.157)

Un entorno propicio a nivel normativo y de políticas educativas es fundamental para la promoción, en el ámbito escolar, de la educación integral de la sexualidad. El marco normativo que la sostiene, ampara y enriquece es muy amplio, pero, en general, poco conocido. Se trata de un conjunto de leyes nacionales, documentos y resoluciones de la



ANEP, y convenciones y declaraciones de principios internacionales que garantizan derechos relacionados al género y la sexualidad, legitimando la construcción de un posicionamiento pedagógico integral y plural.

Profundizar en este enfoque, reconociendo la perspectiva de género y derechos humanos, significa una enorme oportunidad de habitar las escuelas con una mirada igualitaria. Se trata también de un insumo relevante para enriquecer la reflexión sobre aquello que se enseña y aquello que se aprende en materia de género y sexualidad en las escuelas, con el objetivo de construir instituciones cada vez más igualitarias, inclusivas, justas y alojadoras de la diversidad.<sup>2</sup>

### **Desafíos y orientaciones para la implementación de la Educación Sexual Integral**

*“Se trata, sobre todo, de recuperar la dimensión de la política del afecto y del cuidado; porque, para ser docente, no basta con amar a los niños y a las niñas. (...) No basta, pero si no hay amor por la infancia, es imposible ser docente y considero que las maestras, (...), vienen politizando el trabajo de enseñar, politizando la función del cuidado que implica enseñar, de enseñar cuidando”*  
(Morgade, 2019, pág. 4)

El debate en torno a la Educación Sexual, devela tensiones estructurales en relación a la dicotomía público/privado y las esferas de intervención del Estado a partir de la definición de los problemas como colectivos/individuales. Esta situación supone el desafío de instrumentar la Educación Sexual como parte de la política educativa, que se arraigue en las instituciones a través de la sistematización de su abordaje y la articulación con otras instituciones que garanticen las condiciones necesarias para hacerlo.

Para garantizar la Educación Sexual en las escuelas con un enfoque integral es necesario que existan políticas educativas específicas que garanticen y acompañen su implementación así como la asignación presupuestal específica para su concreción.

A su vez, supone para los colectivos docentes la búsqueda de estrategias colectivas y el diseño particular para su desarrollo. Para esto es necesario contar con herramientas teóricas y metodológicas, así como recursos didácticos y espacios de encuentro y coordinación pagos. Como trabajadoras/es somos quienes ponemos el cuerpo para el desarrollo de esta tarea. Pensarnos desde este lugar implica asumir que para garantizar la Educación sexual con enfoque integral es imprescindible contar con docentes que tengan sus derechos laborales garantizados, salarios que permitan evitar el multiempleo, horas de

---

<sup>2</sup> Ver legislación nacional e internacional disponible en el Anexo I



trabajo reconocidas y pagas, así como disponibles afectivamente para el encuentro con otras/os.

Si no contamos con una red de instituciones pensadas para acompañar y políticas públicas para reparar la vulneración de derechos, la escuela se queda con la angustia y la impotencia. Es responsabilidad del Estado garantizar el ejercicio de los derechos de las niñas aterrizando la implementación de Educación Sexual Integral en los territorios.

Los desafíos para la implementación pedagógica que observa esta ATD reconocen la importancia de la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas entendiendo que estas deben tener en cuenta el carácter permanente de la formación de las personas desde un enfoque armónico y equilibrado. Para ello se cree necesario promover la accesibilidad a conocimientos con base científica, filosófica e histórica confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; brindar herramientas que permitan la autoprotección y la responsabilidad ante la sexualidad, para un desarrollo saludable de los individuos dentro de un marco de derechos.

Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva, identificar situaciones relativas a la salud integral de los niños y las niñas y realizar las acciones correspondientes en diálogo con los centros de salud y la comunidad en caso de una posible vulneración de derechos. Procurar igualdad de trato y oportunidades entre las personas, donde la atención de las infancias sea en su singularidad, identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan en la vida de las personas.

Construir subjetividades más libres que habiliten la construcción de una sociedad más justa, ampliando las posibilidades de forma transdisciplinar que posibilite el abordaje de diferentes dimensiones a fin de garantizar los derechos y avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa.

**Con el fin de promover un intercambio en el cual todos y todas podamos reflexionar en torno a nuestras prácticas solicitamos se traslade a las instituciones la siguiente consulta.**

¿Qué prácticas pedagógicas se vienen realizando en su institución en el marco de la Educación Sexual? Especifique a nivel institucional y por grado.



## MOCIÓN APROBADA EN PLENARIA:

Esta comisión encomienda a la Mesa Permanente solicitar una ATD extraordinaria por escuela, para tratar en profundidad la temática: Educación sexual con enfoque integral. Dando la posibilidad a los colectivos de sensibilizarse, problematizar, debatir, intercambiar y establecer acuerdos institucionales en su forma de implementación.

### Referencias bibliográficas:

Ascué, M., Rodés, V., Biere, A., Campero, R., Chans, C. (2008). *Un modelo de abordaje integrado en sexualidad*. SEXUR.

Bentancor, G., Cal, E. y Tito, P. (2027) *Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria*. CEIP, UNFPA, Gurises Unidos. [UNFPA Uruguay | Propuesta didáctica para el abordaje de la educación sexual en Educación Inicial y Primaria](#)

Britzman, D., Flores, V. y Hooks, B. (2016) *Pedagogías Transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones.

Celiberti, L. (2005) *Las sexualidades en los centros educativos. Discursos y prácticas del sistema educativo*. En: A. López Gómez (Coord.) (2005) *Adolescentes y Sexualidad. Significados, discursos y acciones en Uruguay. Un estudio retrospectivo (1995-2004)*. Udelar. Facultad de Psicología, 155-178.

Grosso, B. (Coordinadora). (2021). *Conversar la escuela. Complicidades pedagógicas para otra ternura*. Editorial Chimbote.

Habiaga, V., Rivero, L., Niscardi, I., Zunino, N. (2022) Lo que el debate dejó. Laicidad, educación sexual y pugnas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Crítica Contemporánea*, 2022(11), 79-114.

Ministerio de Desarrollo Social Argentina. Secretaria Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. (2023). *Educación Sexual Integral (ESI) en la primera infancia desde un enfoque de derechos*. [2023-spi-es-primera-infancia-desde-enfoque-derechos.pdf \(argentina.gob.ar\)](#)

Morgade, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. *Descentrada*, 3 (1), e080. <https://doi.org/10.24215/25457284e080>

Segato, R. Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad (fragmentos). *Feminismos*, 2019, 27-31



### **Integrantes de la Comisión**

Marcia Lezcano (Maldonado)

Rafael Correa (Rivera)

Elia Rivero (Canelones)

Karina Falla (Montevideo)

Javier Correa (Montevideo)

Natalia Barcos (Montevideo)

Adriana Vendrasco (Montevideo)

Roxana Diez (Montevideo)

Claudia Baudry (Canelones)

María José Boschi (Canelones)

Natalia Salaberry (Colonia)

Claudia Lonchar (Montevideo)

Joselín González (Canelones)

Natalia Diez (Montevideo)

Cecilia Wernik (Canelones)



## COMISIÓN 5: Cuerpos en la escuela

*Las preguntas más hermosas  
nacen dentro de uno mismo  
cual si fueran espejismos  
no se pueden contestar.  
Hay respuestas escondidas,  
cuesta la vida tenerlas  
y llegar a comprenderlas  
es una pregunta más.*

*Yo sé,  
que hay preguntas sin respuestas  
que me buscan y me encuentran,  
que solo el amor contesta  
y el amor hace buscar.*

*Yo sé,  
la pregunta es la respuesta,  
que cuestiona y que molesta  
y me hace doblar la apuesta,  
preguntar me ayuda a andar.*

*“Retirada 2017” Murga La Mojigata*

Esta comisión toma como punto de partida para el trabajo de discusión y elaboración, la lectura y análisis de la Síntesis Nacional de la comisión N° 3: “El cuerpo en la escuela y los rituales escolares” de la XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria 2023.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/SintesisNacionalATD20231113b.pdf>

Del mismo se desprende la relevancia de reflexionar, profundizar y problematizar sobre el cuerpo en la escuela y aquellas prácticas que reproducimos sin cuestionar su



origen y el por qué de las mismas. Entre ellas se encuentra: el uso y organización de los tiempos escolares, espacios físicos, la planificación de la enseñanza y sus paradigmas pedagógicos, los rituales escolares y costumbres.

Valorando los aportes y reflexiones que desde las escuelas surgieron, la comisión se propone ir más allá de los rituales escolares institucionalizados y reglamentados, para enfocarnos en los hábitos y costumbres, es decir prácticas cotidianas explícitas e implícitas que ponen en juego cómo el cuerpo habita la escuela.

En este sentido consideramos que también requiere una lectura y análisis el lugar que le asignamos a este pensar en nuestros espacios de construcción colectiva “... *espacio habitado no me refiero solamente a un espacio ocupado. No se trata sólo de la presencia del cuerpo y del movimiento, sino también del cuerpo proyectado: de la mirada, del olfato, de la escucha, de la actitud.*” (Calmels D. 1998. p.14)

Por otro lado, teniendo en cuenta que la XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria 2023, aprobó la solicitud a la Mesa Permanente para que convoque a sus integrantes después de la síntesis nacional por escuela para generar un cronograma de trabajo con el objetivo de generar insumos en vistas a la ATD 2024, y este espacio para la reflexión y discusión no fue valorado, ni habilitado en tiempo y forma por la DGEIP, deja en evidencia, una vez más, que se desconoce la voz de las y los docentes y las necesidades de los colectivos para pensar y pensarse.

Esta respuesta imposibilita superar posturas ideológicas que legitiman la naturaleza opresora de quien, desde un lugar de poder, perpetúa determinadas prácticas.

Por lo antes mencionado nos proponemos abordar y aportar elementos para el análisis de la relación de cada uno y cada una consigo misma (docentes, estudiantes, comunidad) considerando la educación como instancia de inscripción del sujeto en la cultura.

### **¿Por qué desarrollar la temática del cuerpo en la ATD y en la escuela?**

*“El sentido es seguir abriendo paso a los saberes sometidos (Foucault 1992b: 15-32) y colaborar de manera específica con una comprensión crítica de los procesos de dominación, resquebrajar el terreno en el cual sedimentan y se legitiman estos procesos, acorralar la dominación allí donde se debilita y ponerla en el juego de las luchas por la emancipación del sujeto” (Rodríguez, 2003, p 124)*



Los estados de malestar y bienestar tienen su expresión en lo corporal, determinadas por situaciones de opresión o liberadoras, de reproducción de lo hegemónico o de búsqueda de nuevos espacios de expresión.

Estas situaciones no son provocadas -al menos no exclusivamente- por lo que ocurre en la escuela sino por múltiples factores y escenarios que como la familia, el barrio y las relaciones con los pares, se entrelazan y crean un entramado de gran complejidad.

Sin embargo, la escuela puede cumplir un rol fundamental para generar y promover otras opciones, otros modos de habitar con otros y otras el espacio escolar. Puede constituir un aporte sustancial en la vida de niños y niñas -y porque no, docentes- habilitar tiempos/espacios que nos alejen aunque más no sea momentáneamente de las ansiedades y angustias, rigideces y esquemas opresores de los tiempos actuales.

En la sociedad como en la escuela *"las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación; cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante Estados de dominación"* (Foucault, 1984, pp. 99-116 citado en Scharagrodsky, 2007).

Preguntamos por el cuerpo en la escuela, buscando justamente que en el debate, pero también en el accionar concreto, podamos revisar las experiencias escolares, al tiempo que crear alternativas al poder hegemónico. *"... nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder."* (Foucault, 1992).

Lo que proponemos es buscar esa "microfísica corporal", esos pequeños-grandes cambios en nuestras prácticas docentes que nos permitan ir construyendo una escuela que apunte a la liberación de los sujetos (niñas, niños, docentes y comunidad) en un camino diferente al que proponen las políticas educativas mercantilistas y opresoras.

No es solo el salir del salón, sentarnos en ronda, disponer el mobiliario en círculos, lo que pone en juego una concepción integral del cuerpo. Si los espacios centrales del patio, por ejemplo, son utilizados siempre por los niños, y las niñas son relegadas a lugares más pequeños y periféricos, si invisibilizamos los cuerpos de aquellos y aquellas que no participan de los juegos y propuestas planteadas, en definitiva, si no habilitamos la posibilidad de expresarse de las múltiples y diversas corporalidades, el salir al patio no constituye de por sí, un acto liberador.

El desafío pedagógico y escolar lo constituye la resignificación de las prácticas corporales intencionadas por los colectivos docentes que habiliten a la construcción de



nuevos sentidos y significados del y sobre los cuerpos, permitiendo expresarse a las voces y sensibilidades de aquellas corporalidades que desde posturas hegemónicas han sido -y son- sistemáticamente omitidas, silenciadas, sometidas y excluidas.

Sabemos hoy que el cuerpo no se refiere únicamente a lo físico. Al decir de Daniel Calmels en su libro *"Infancias del cuerpo"* (2009), cuerpo incluye también la voz, la forma de hablar, la manera de caminar, la actitud postural, la mirada, la escucha y el recorrido biográfico de cada persona. Estos elementos construyen la identidad de cada individuo y su presencia en la escuela.

*A diferencia de la vida biológica, orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada; nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como insignia, pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos: primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad, que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma, el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva. (Calmels, 2004)*

Es en este proceso de reflexión, desde nuestras vivencias y subjetividades, en donde nos hacemos preguntas que invitan a problematizar, disputar la conceptualización de "cuerpo", para desnaturalizar e intencionar transformaciones.

*(...) es necesario fortalecer nuestra dimensión instituyente, nuestra capacidad de negar lo instituido. Pensar colectivamente hacia dónde pretenden los poderes dirigir la escuela y cuánto podemos las y los maestros cambiar ese rumbo y orientarla hacia la emancipación individual y colectiva." (Geografías diversas: El cuerpo en la escuela. Poder disciplinario y después.... Danae Sarthou. Texto elaborado en base a la exposición realizada junto a Janett Tourn y Nancy Gini en conversatorio convocado por la Mesa Permanente de ATD de Primaria el 26 de julio de 2024.)*

A partir de esto invitamos a los colectivos a realizar la siguiente **propuesta corporal**, con el fin de sensibilizar, habilitar el encuentro y habitar el espacio desde lo individual y lo colectivo. Aquí pueden escuchar el audio de la misma: <https://bit.ly/AudioComision5>



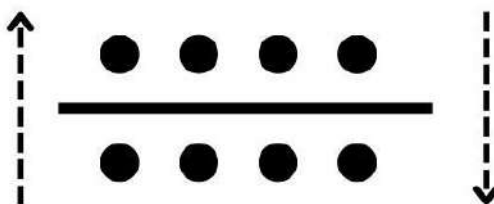
- Organizarnos en un espacio central libre.
- Disponernos en duplas en forma aleatoria.
- Enfrentarnos por medio de una línea común.

Para guiar la propuesta se puede tomar el audio enviado o elegir un docente que lleve adelante la siguiente consigna:

Se pasan a leer una por una las premisas dando el tiempo necesario para que cada participante se acerque o aleje de la línea observándonos como *cuerpo docente*.

Se acercan a la línea si la respuesta tiende a lo afirmativo y se alejan si no.

- Quienes planifican dinámicas corporales en el aula.
- Quienes utilizan la expresión “quédate quieto”.
- Quienes retiran a la dirección a los niños y niñas por “mala conducta”
- Quienes utilizan otros espacios fuera del salón de clase.
- Quienes varían la disposición del mobiliario de acuerdo a la propuesta de trabajo.
- Quienes preguntan...¿Cómo te sentís hoy?
- Quienes hacen filas (columnas) para transitar en la escuela.
- Quienes habilitan espacios de escucha y valor a la palabra.
- Quienes utilizan el juego como estrategia.
- Quienes asignan tareas diferenciadas según las características de género.
- Quienes se sienten cuidados/as en su espacio de trabajo.



### **Preguntas que invitan a la reflexión y al intercambio entre docentes:**

¿En qué piensan cuando decimos “cuerpo”?

¿Qué relevancia le damos al cuerpo en la escuela?

¿Somos cuerpo o tenemos cuerpo?

¿A qué nos referimos cuando utilizamos la expresión “ponemos el cuerpo” en nuestras prácticas docentes?

¿Cómo incorporan el cuerpo en la planificación?

### **A partir del debate**

**¿Cómo perciben que cohabitan los cuerpos en su escuela?**

(Registrar la respuesta)

Se invita a completar el siguiente formulario, el cual es opcional y anónimo, y sus respuestas servirán como insumo a una futura reunión de la Comisión:

<https://bit.ly/Comision5>

### **Moción de la comisión aprobada en la plenaria:**

*Facultar a la Mesa Permanente a hacer mención, en el informe final, de la respuesta de la DGEIP (negativa primero y luego aprobación, a dos semanas del encuentro nacional) en relación a la solicitud de convocatoria de la Comisión N° 3 ATD Nacional 2023, después de la síntesis departamental, para profundizar y generar insumos en vistas a la actual ATD Nacional 2024.*

En respuesta a lo solicitado en la última ATD Nacional, la Mesa Permanente de ATD informa los acontecimientos en torno al recorrido del expediente presentado en el año 2023, con respecto a la conformación de la comisión de “Cuerpo en la Escuela y Rituales Escolares” para analizar información en el período entre las asambleas nacionales.

El 28 de noviembre de 2023, en cumplimiento con el mandato de XXXII Asamblea Nacional de Delegados del año 2023, la Mesa Permanente comienza las gestiones para que la DGEIP autorice el encuentro de los miembros de la comisión “El cuerpo en la escuela y los rituales escolares”, una vez que se cuente con la síntesis departamental y nacional de las ATD por escuelas.



Luego de la aprobación del subdirector Eduardo García Teske y pase a la división presupuesto para financiar los pasajes y alimentación de la comisión, el 10 de enero, Bettina Rechia retorna el expediente a Mesa Permanente, para que se amplíe información con respecto a los cometidos de la comisión. La Mesa Permanente responde que la comisión de trabajo se encargará de sistematizar y realizar las proyecciones que considere pertinente luego del análisis del trabajo realizado por las escuelas en las ATD por centros escolares. El subdirector García Teske, el 5 de marzo de 2024, acepta y da paso a que prosiga trámite.

El 18 de abril de 2024, la Dra. Olga de las Heras, vuelve a pedir ampliación de información con respecto a los cometidos de la comisión. Para responder el nuevo pedido, la Mesa Permanente vuelve a realizar la narrativa y anexa las resoluciones de la XXXII Asamblea Nacional de Delegadas y Delegados Nacionales y la Síntesis Nacional correspondiente a dicha ATD, para evidenciar los contenidos propuestos en las resoluciones y las respuestas correspondientes desde las escuelas. El 29 de abril de 2024, Olga de las Heras responde, enviando el expediente a García Teske:

Considerando que el Subdirector posee en sus tareas delegadas la coordinación y articulación de actividades con las ATD, ésta Dirección manifiesta no pertinente los contenidos temáticos que se presentan en la propuesta a ser tratada por la Comisión conformada para el tema "El cuerpo y los rituales escolares", en el sentido de que el abordaje de esta temática requiere de una opinión técnica especializada.

García Teske responde que en virtud de la próxima ATD Ordinaria Nacional y siendo la única comisión que a la fecha no se ha reunido y producido el informe correspondiente, de acuerdo a lo conversado con la Mesa Permanente, se solicita pasen estos obrados a informe de disponibilidad a fin de concretar la solicitud.

El 22 de julio de 2024, llega el expediente a Mesa Permanente para solicitar nueva fecha de reunión de la comisión, ya que la solicitada inicialmente ha vencido. La Mesa Permanente consulta a los integrantes de la comisión los cuales consideran que en vistas de la cercanía de la fecha de la Asamblea Nacional, no es pertinente que se reúna la comisión y proponen que quede pendiente para luego de la XXXIII Asamblea Nacional del 5 al 9 de agosto de 2024. Luego de la XXXIII ATD, se propone la concreción de una nueva fecha, para seguir el trámite del expediente.



### Referencias bibliográficas:

Calmels, D (2005) Espacio habitado. En la vida cotidiana y la práctica psicomotriz. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Calmels, D (2009) Infancias del cuerpo. Buenos Aires, Ediciones Puerto Creativo.

Calmels, D. (2004): Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida, Buenos Aires, Editorial Biblos.

Foucault, M (1992) Microfísica del poder. España, Ediciones La Piqueta.

Scharagrodsky, P. (2007) El cuerpo en la escuela. Buenos Aires, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología Argentino.

Rodriguez, R (2003) Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional en IBEROAMERICANA. América Latina - España - Portugal Vol. 3 Núm. 10. DOI: <https://doi.org/10.18441/ibam.3.2003.10> Publicado: 2014-06-11

### Integrantes Comisión N° 5:

Pablo Pagani (Montevideo)

Héctor Cirio (Montevideo)

Ana Mondada (Soriano)

Mauro Amaro (Montevideo)

Milena Rodríguez (Canelones)

Gustavo Belloni (Montevideo)

Anaclara Inthamoussu (Montevideo)

Mariel Galli (Montevideo)

Cynthia de León (Montevideo)

Lucía Carrión (Montevideo)

Noelya Trejos (Montevideo)

Selva Pérez Portela (Montevideo)

Gastón Damián (Canelones)

Zuly Montero (Artigas)

Horacio Camandulle (Montevideo)

Damián Rodríguez (Tacuarembó)

Andrea Martínez (Montevideo)

Adriana Suárez (Montevideo)



## COMISIÓN 6: Salud laboral

*Juntos, construiremos una educación que trasciende, donde el bienestar de todos y todas se convierte en el cimiento para un futuro más próspero y pleno.*

*Ojalá seamos dignos de tu desesperada esperanza.*

*Ojalá podamos tener el coraje de estar solos*

*y la valentía de arriesgarnos a estar juntos,*

*porque de nada sirve un diente fuera de la boca,*

*ni un dedo fuera de la mano.*

*Ojalá podamos ser desobedientes, cada vez que recibimos órdenes*

*que humillan nuestra conciencia o violan nuestro sentido común.*

*Ojalá podamos merecer que nos llamen locos,*

*como han sido llamadas locas las Madres de Plaza de Mayo,*

*por cometer la locura de negarnos a olvidar en los tiempos de la amnesia obligatoria.*

*Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo,*

*contra toda evidencia, que la condición humana vale la pena,*

*porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados.*

*Eduardo Galeano*

### Introducción

Esta comisión que nace en 2023 en la XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria, celebra esta nueva instancia de trabajo donde pensar y reflexionar sobre esta temática es de gran importancia y preocupación, ya que es una realidad que atraviesa el Magisterio Nacional.



En primera instancia ratificamos el documento anterior que plantea que abordar la salud laboral es visibilizar una situación de complejidad que tiene repercusiones directas sobre los sujetos que habitan las instituciones.

## Salud y salud laboral

En la Conferencia Sanitaria de Nueva York de 1948, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la salud como el “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (INEEd, 2018). Por otra parte, Allende (1972) define salud como el “proceso dialéctico, biológico y social, producto de la interrelación del hombre con el medio ambiente, influido por las relaciones de producción y que se expresa en niveles de bienestar físico, mental y social” (IX Reunión de Ministros de Salud Pública de América Latina, Chile).

Como se puede observar, dicha definición destaca el bienestar emocional y mental y no solo hace énfasis en el bienestar físico de los y las docentes, el cual es visible y vivencial en las aulas de nuestras escuelas. Entonces nos preguntamos ¿por qué hay una afectación de nuestro bienestar emocional o mental en nuestro trabajo?, ¿qué grado de responsabilidad tenemos?, ¿quién es el mayor responsable?, ¿por qué pasa lo que nos pasa?, ¿en qué lugar nos posicionamos?, ¿hay alguna forma de transformar el malestar e incomodidad docente en disfrute y bienestar?.

La Salud laboral tiene como principal objetivo la búsqueda del bienestar de trabajadores y trabajadoras a través de dos alternativas: primero mediante la promoción de la salud entre los mismos y seguidamente, la prevención de los riesgos laborales. (Ineed, 2020, pág.31).

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) *“el estrés es la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias”* (2016, pág.2).

Este concepto alude a situaciones de precariedad de las condiciones de empleo y también a una fragilidad de los soportes relacionales (Castel, 1997).

*Las condiciones de trabajo se vuelven una dimensión central para el análisis de la vulnerabilidad laboral y se definen tanto por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción como por los factores de riesgo presentes en el medio ambiente físico (Escobar, Neffa y Vera Pinto, 1997;Giraudó, Mendizabal y Korinfeld, 2002;Neffa, 2002)*



## **Negligencia estatal - Responsabilidades**

Según la Ley General de Educación N° 18.437, en el artículo 1: *“Declara de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental”.*

Por otra parte, la ley N° 17.823, Código de la niñez y la adolescencia, Artículo 9 (Derechos esenciales): *Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquier sea su sexo, su religión, etnia o condición social.*

Por lo tanto, el principal responsable de la educación de NNA es el Estado, quién hizo una reducción de unos 260 millones de dólares en la educación, es decir una enorme pérdida en el presupuesto educativo y esto se ve claramente reflejado en nuestras escuelas a través de la falta de cargos docentes, edificios que no están en condiciones para el trabajo de todos los y las docentes, falta mobiliario acorde a las edades de las infancias, materiales fungibles y didácticos, pocos y pocas funcionarias y funcionarios auxiliares de servicio. Inexistencia de equipos multidisciplinares para trabajar con los equipos docentes sobre la situación laboral. Sumado a la insuficiencia de los equipos PED para el trabajo con niños y niñas.

## **Relación trabajo-salud**

La Organización Internacional del Trabajo plantea que *“el trabajo ocupa una tercera parte del tiempo de las personas. Los ambientes y la organización del trabajo conllevan fuentes de riesgo para la salud. La actividad laboral es una de las principales condicionantes de la salud y el bienestar”.*

Conocer el modo en que el trabajo afecta la salud, permite definir e implementar acciones de prevención y protección, orientadas a asegurar que los centros de trabajo sean espacios saludables, donde este sirva como un catalizador de la salud y no como otra forma perjudicial para la misma.

## **Dimensiones que engloban a la salud laboral**



**1- Dimensión Social:** se refiere a la interacción entre la comunidad, la escuela y los y las docentes. Un aspecto crucial es la desvalorización social de la profesión, que afecta el estatus y la percepción pública de los mismos, impactando negativamente en su bienestar social.

**2- Dimensión Física:** esta dimensión incluye las condiciones de trabajo y el medio ambiente en que nos desempeñamos como docentes. Aquí se destacan enfermedades prevalentes y los aspectos ergonómicos asociados con la profesión: estar siempre de pie durante largos períodos, trabajar en ambientes ruidosos, forzar la voz constantemente, entre otros.

Entre las principales enfermedades diagnosticadas se encuentran: la obesidad, tendinitis, hipertensión, colesterol alto, disfonía o afonía, enfermedades de columna, enfermedades gastrointestinales, afecciones oculares y estrés en sus diversas manifestaciones físicas: diabetes, gastritis, insuficiencia cardíaca, alergias, etc.

### **3- Dimensión Psicoemocional:**

- Síndrome de Burnout (síndrome del quemado) que refiere al “agotamiento emocional con deshumanización e insatisfacción personal que aparece en individuos que trabajan con personas”. (Maslach y Jackson).
- Situaciones de estrés y fatiga crónica: que se manifiesta en la sensación de agotamiento, ineficiencia, impotencia y aislamiento. Surge como un desequilibrio entre los recursos o necesidades del trabajador o trabajadora y los requisitos del trabajo.
- Depresión, crisis de ansiedad y ataques de pánico.

**4- Dimensión Organizativa:** exigencia del trabajo no remunerado altamente estresante, gestión del tiempo y espacio docente (carga horaria), multiempleo (Cargos de Ed. Artística y talleristas de Ed. Especial en desigualdad de condiciones con 15 horas semanales), inestabilidad laboral, condiciones edilicias, inseguridad, exigencia del cumplimiento de cursos de actualización impuestos y escaso tiempo para la formación elegida, baja calidad de formación integral.

**5- Dimensión Violencia institucional:** basándonos en el concepto de violencia simbólica de Bourdieu (1985), entendemos que se dan situaciones de violencia que no refieren a lo físico “sino que pasa por la imposición de significados que se presentan como legítimos por una autoridad que en apariencia se presenta como neutral”. De esta forma,



aspectos de fiscalización y control, tales como las políticas de regulación, las prácticas administrativas y los procedimientos burocráticos, pueden convertirse en mecanismos de perpetuación de desigualdades y exclusión social. Las mismas al ser presentadas como necesarias y objetivas, invisibilizan las relaciones de poder subyacentes y legitiman la dominación de ciertos grupos sobre otros. En consecuencia, se naturalizan formas de opresión y se dificulta la posibilidad de cuestionar y transformar estas estructuras.

### **¿Cuáles son los factores determinantes en la salud laboral?**

Para responder la pregunta sobre los factores determinantes en la salud laboral, es crucial considerar aspectos diversos que influyen en el bienestar del personal docente.

*El bienestar del personal docente puede incluir factores como la satisfacción laboral, la estabilidad financiera, la salud emocional y física y la autonomía. Mejorar el bienestar del magisterio implica prestar atención a las condiciones de trabajo, la carga de trabajo, el agotamiento emocional y los sentimientos de seguridad, además de la lucha contra la violencia, la discriminación y el acoso. (Internacional de la Educación, 2024, p. 5).*

Dentro de este marco, es importante destacar el impacto específico que tienen estos factores en las mujeres docentes. Las mujeres en la docencia no solo enfrentamos la carga laboral asociada a la profesión, sino que, generalmente, también asumimos la mayoría de las responsabilidades domésticas y de cuidado familiar. Este "doble turno" incrementa significativamente el riesgo de burnout y de padecer diferentes enfermedades asociadas al trabajo. Según un estudio de Olaso y Ponce (2021), "las maestras uruguayas reportan niveles más altos de agotamiento emocional en comparación con sus colegas masculinos, debido a la combinación de las exigencias laborales y familiares".

### **¿Qué es el bienestar docente?**

El bienestar es un concepto complejo, cualitativo y subjetivo, cuya definición depende del contexto y enfrentan una serie de retos y condiciones que influyen en él, abarcando cómo se siente y se desempeña el magisterio en sus trabajos e incluye su estado emocional y mental, sus actitudes y las evaluaciones de su desempeño laboral, la estabilidad económica, la salud emocional y física, y la autonomía. Mejorar las condiciones laborales implica prestar atención a las condiciones de trabajo.

El agotamiento profesional en el ámbito docente puede entenderse como un producto posible del estrés y se manifiesta en la sensación de agotamiento, ineficiencia, impotencia y aislamiento.



En este sentido y en estrecha relación con la insatisfacción profesional, se vivencian situaciones de frustración cuando vemos mermadas nuestras posibilidades de pensar prácticas educativas creativas. Sabemos que la creatividad y el proceso de preparación de propuestas lleva un tiempo que resulta imposible ante realidades como el multiempleo, las exigencias administrativas y las directivas de las autoridades. Klassen & Chiu (2010) "La satisfacción laboral es la sensación de realización y gratificación que una persona recibe de una ocupación y está profundamente vinculada a la sensación de autoeficacia." (Internacional de la Educación, 2024. p. 11). Una gratificación que es posible lograr cuando el docente percibe que sus prácticas han cumplido con sus propósitos de enseñanza, han sido atractivas para los estudiantes y valoradas por el colectivo.

### **Bienestar laboral**

Esta Comisión considera pertinente atender:

- **Presupuesto:** ante el recorte presupuestal que está sufriendo la Escuela Pública uruguaya y el colapso que se evidencia en los y las trabajadores y trabajadoras de la educación, reiteramos la afectación que genera la disminución de los recursos destinados a cada estudiante, la pérdida de miles de horas docentes, el aumento de la cantidad de estudiantes por clase, la rebaja de los salarios y también la disminución del porcentaje del PIB destinado a la educación. Hoy más que nunca, reivindicamos la necesidad de cumplir con la demanda histórica del 6% del presupuesto para la educación.
- **Políticas:** Destinar los recursos necesarios para implementar las políticas sobre salud laboral que garanticen el abordaje y prevención de las y los docentes.
- **Autocuidado:** es definido por la OMS como "la capacidad de individuos, familias y comunidades para promover la salud, prevenir enfermedades, mantener la salud y hacer frente a las enfermedades y discapacidad con o sin el apoyo de un proveedor de atención médica".

En el contexto actual, político y social, nos cuestionamos qué posibilidades tenemos de *cuidarnos* cuando día a día debemos enfrentar inconsistencias, imposiciones y falta de coherencia por parte de nuestras autoridades.

Hablar de condiciones de trabajo y su repercusión en la salud docente, nos lleva a reconocer que la docencia es un trabajo que depende de las condiciones en las cuales se desarrolle (Rockwell, 1985) es decir, es una actividad profesional inserta en alguna institución llamada escuela que forma parte del sistema educativo nacional que está



inmerso en un ámbito global supeditado a organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, UNESCO, que es de donde emanan las políticas públicas que de acuerdo al modelo económico predominante regulan la educación y trabajo docente. (Zúñiga, II Congreso Internacional de Transformación Educativa).

Entendemos de vital importancia generar espacios para el autocuidado docente donde se profundicen los vínculos del colectivo y se fortalezcan, ya que en los espacios de defensa de derechos debe ser una práctica permanente si queremos seguir construyendo un mundo más justo y digno que además impacte en nuestros alumnos y alumnas. Esto incluye a todos los actores que participan en las comunidades educativas.

Por tanto, del estrés y del malestar docente, de lo que vivimos, decimos o incluso no decimos, nos preguntamos ¿qué medidas, reflexiones, acciones necesitamos alcanzar para transformar nuestras realidades?, ¿cuál es la relación que tenemos con nuestro trabajo? y por fin cabe preguntarse ¿quién cuida a los que cuidan?

**Mandar a la Mesa Permanente de ATD, a que esta comisión de trabajo, integrada por delegadas de la ATD Nacional, se reúna periódicamente o cuando lo considere pertinente para continuar con el estudio, el seguimiento y evaluación de la situación de la salud laboral de los y las docentes de nuestras escuelas.**

## Referencias bibliográficas

ATD (2023). Resolución XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria, *Maestra Antropóloga Verónica Iglesias*, Piriápolis, Maldonado.

De León, D. - Giménez, D. (2024). Conversatorio ATD Nacional 2024. Del malestar docente, al bienestar laboral: algunas consideraciones para alcanzar transformaciones posibles. Minas, Lavalleja.

García-Carmona, M., Marín, M. D., Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208.

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

Internacional de la Educación (2024). Bienestar del personal docente y del PAE Vital para la educación. Informe de políticas, Bélgica.



Rockwell, E. (1985) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, DF.

Tomasina, F. (2023). Conversatorio ATD Nacional 2023. La salud ocupacional de los docentes. Piriápolis, Maldonado.

II Congreso Internacional de Transformación Educativa.

Ley N° 14101 (1973)

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973>

Ley N° 18437 (2008)

<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.

### Consulta a escuelas

Teniendo en cuenta las dimensiones que engloban a la salud laboral mencionadas anteriormente (dimensión social, física, psicoemocional, organizativa e institucional), ordenen en el siguiente cuadro de acuerdo al grado de influencia para su colectivo docente. Argumenten e incluyan en cada dimensión qué aspectos visualizan.

Argumentación	Dimensiones
---------------	-------------

**Si consideran pertinente incluyan nuevas dimensiones que no hayan sido contempladas.**

### Integrantes de la comisión:

Ana Acuña Izaguirre (Maldonado)	María Elisa Gonzalías (Montevideo)
Denice Vignoli (Maldonado)	Alejandra Caceres (Montevideo)
Nibia de Armas (Maldonado)	Eliana Sánchez (Montevideo)
Ana Claudia Pérez (Maldonado)	Adriana Moura (Cerro Largo)
Tatiana Juri (Montevideo)	Adriana Larregui (Cerro Largo)
Giovanna Fiorelli (Montevideo)	Andrea Bussorelli (Paysandú)



Claudia Giménez (Colonia)

Sandra Reyes (Rivera)

Eloísa Pereyra (Colonia)

Yanina Happel (Canelones)

Yanina Fleitas (Florida)

Alejandra Caraballo (Canelones)

Zaida Rodríguez (Colonia)

Celina Neira (Salto)

Andreina Ferrari (Florida)



## COMISIÓN 7:

# Presupuesto y Políticas Educativas

Luego de un año de implementación de la Transformación Curricular Integral en los tramos correspondientes a Educación Inicial y Primaria y Educación Media, esta ATD reafirma su rechazo basada en:

1. Falta de coordinación y quiebre entre los diferentes subsistemas.
2. Profundización de problemáticas de inasistencia. Fracaso de las políticas focalizadas en este sentido.
3. Vaciamiento de contenidos.
4. Desplazamiento de las temáticas referidas a lo pedagógico - didáctico por temas administrativos y de gestión.
5. Desamparo y falta de acompañamiento al rol docente.
6. Recortes y a la vez subejecución del presupuesto.

### **1) Falta de coordinación y quiebre entre los diferentes subsistemas.**

Garantizar el pasaje de los estudiantes de un tramo a otro, requiere de estrategias sostenidas en el tiempo y coordinadas entre los actores de los distintos subsistemas.

En diálogo con la Inspectora Técnica de Educación Primaria<sup>1</sup>, se reconoce lo que desde ATD venimos denunciando hace tiempo: existe falta de comunicación entre las instituciones, se ha focalizado en garantizar un lugar en Educación Media (UCDIE) pero no se profundiza en el acompañamiento de las trayectorias por falta de recursos presupuestales.

Una vez más, las autoridades apelan a la excusa de la falta de presupuesto, pero según los informes<sup>2</sup> se han sub ejecutado año a año los presupuestos destinados a educación devolviendo dinero a rentas generales. Es decir que la administración cuenta con ese rubro pero la devuelve, una vez más evidenciando la falta de planificación y coherencia.

Otro de los aspectos que genera quiebre entre subsistemas, está vinculado a Gurí ya que la información que hace a la historia escolar de las/los estudiantes, no migra



automáticamente a Educación Media, quedando supeditado a la voluntad del adscripto que lo solicita solo en casos puntuales. Esto genera grietas en la historia estudiantil y su trayectoria no se hace de manera fluida.

La Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa (UCDIE), creada para promover la coordinación entre Primaria y Ed Media, actualmente solo se encarga de garantizar un lugar en secundaria o UTU para cada estudiante, pero ya no promueven<sup>3</sup> encuentros entre referentes docentes de ambos subsistemas en territorio, ni visitas guiadas. Se organizan solamente dos salas pagas para maestros de sexto año, una con UCDIE para explicar el mecanismo de pre-inscripción de los estudiantes y las ofertas educativas de la zona y otra a ser implementada por los docentes en cada centro, a fin de acompañar a las familias en el proceso de inscripción.

El quiebre más preocupante es el que se genera por la desvinculación de la franja de estudiantes entre 12 y 14 años (cumplidos posterior al 30 de abril), con barreras para el aprendizaje, para quienes no existe en la actualidad una oferta educativa que les permita tener continuidad dentro del sistema.

**El cambio de perfil de trabajo de PMC** (Maestros Comunitarios), amplía más esta brecha al eliminar una de sus líneas de acción: la coordinación de instancias de intercambio con Educación Media. Acompañado del recorte de esta función (en cantidad y en presupuesto, recortando meses de sueldo) se crea una nueva figura MCAI (Maestro Comunitario Articulador Interinstitucional).

Este nuevo rol implica un Maestro Comunitario con sede en las Inspecciones Departamentales trabajando en múltiples comunidades educativas dentro de Educación Primaria. En ATD por escuelas 2023, se consultó a los docentes que participaron de la política focalizada **ANEP en acción**, con la que se pretende fortalecer la coordinación de las comunidades en articulación interinstitucional, aplicada en Casavalle, Montevideo desde 2021. De dicha consulta, se desprenden las siguientes consideraciones: la formación a docentes es escasa y en horarios inadecuados (con niños a cargo), falta de cargos docentes de trabajo directo con los estudiantes (profesores, talleristas, etc), la coordinación con centros de salud y educativos no fue lograda. Un ejemplo más del fracaso de políticas educativas focalizadas desplegadas por esta administración y que no son generadas desde las comunidades.

---

<sup>3</sup> <sup>1</sup> Maestra Inspectora Liliana Pereira, videollamada con delegados de ATD (6 de agosto de 2024).

<sup>2</sup> Informe: Aportes presupuesto, Mesa permanente ATD 2024, agregar link.

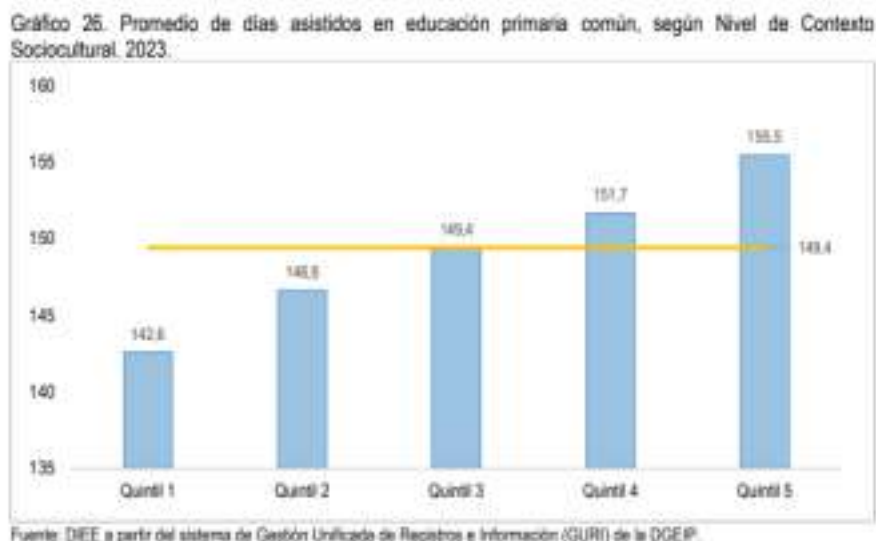


**Seguimos denunciando la necesidad de que exista una coordinación y comunicación fluida constante entre las instituciones de los diferentes subsistemas que garanticen la unificación de las trayectorias educativas de nuestras /os estudiantes.**

**2) Profundización de problemáticas de inasistencia. Fracaso de las políticas focalizadas en este sentido.**

En relación al primer lineamiento, que se plantea como objetivo el acceso, la retención y el egreso de los estudiantes apostando a mejorar los aprendizajes observamos que:

En 2023 esta ATD abocó su trabajo al análisis de los planes y programas que se implementarían para dar cumplimiento a los lineamientos de Políticas Educativas para el quinquenio. Un año después, la experiencia en territorio evidencia el fracaso de estas políticas focalizadas. El Plan Asiste tal y como lo advertimos, toma la asistencia y el ausentismo como un problema en sí mismo y recarga de responsabilidad la gestión de las escuelas en cuanto al cumplimiento de un protocolo de seguimiento a las familias y registro de acciones llevadas a cabo y lo que es más grave aún, en el pretender culpabilizar a los docentes de la falta de propuestas atractivas que retengan a los estudiantes en las aulas. No se toma en cuenta las inasistencias justificadas (enfermedad, fallecimiento de familiar directo, entre otros) así como tampoco NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas). Prueba de ello, son los datos estadísticos que refleja el Monitor Educativo en la siguiente tabla.



Consideramos que es un análisis muy simplista de un problema real y de difícil abordaje, si solo se piensa en la escuela como posible agente de cambio.



El gasto en folletería y envío por correo a las familias de notificaciones sobre las inasistencias, las advertencias de BPS del riesgo de perder prestaciones, lejos de contribuir a la mejora de la asistencia, generó el enojo de algunas familias con las escuelas.

Esta ATD entiende que estos problemas estructurales requieren de una política social de cuidado y acompañamiento en territorio a aquellas familias que no sostienen la asistencia regular de sus hijos a la escuela.

El creciente aumento de las inasistencias a clase, el abandono intermitente y el rezago acumulado en todos los contextos, afirmamos que responde a múltiples causas:

- Se ha perdido el valor de la asistencia a la escuela y la mirada de niños y niñas como sujetos de derecho a la educación presencial y en contacto con otros. Idea reforzada lamentablemente desde el cambio en la redacción de la Ley N° 18.437 a partir de la LUC.
- La intervención de los PED (Programa Escuelas Disfrutables) resulta insuficiente en tanto no son recursos a disposición de todas las escuelas y al salir al territorio, con frecuencia no cuentan con otros actores para tender redes y acompañar a las familias. Los PED no tienen acceso a Gurí para obtener información sobre asistencia, controles de salud y/o observaciones, lo que agilizaría el tomar conocimiento de las situaciones a abordar. Deberían trabajar en forma inmediata y no con la demora que se está dando, producto de la alta demanda y requerimiento de las escuelas, con poblaciones de entre 3000 y 5000 alumnos para una sola dupla. Esto provoca que los estudiantes estén más tiempo expuestos a situaciones de vulnerabilidad, mayor ausentismo y rezago educativo.
- El acceso a los hogares, en el contexto de inseguridad actual, la creciente violencia en los barrios deja aislados a nuestros niñas y niños sin poder llegar a las escuelas y dificulta cada vez más la llegada de los y las MC a estos hogares.
- Frente a una demanda creciente, el Estado se fue retirando del territorio eliminando paulatinamente diferentes programas y proyectos como: los ETAF, SOCAT, Jóvenes en Red, se recortaron acciones y recursos en MIDES e INAU , Asse, (policlínicas barriales sin recursos de salud mental) .

En el siguiente gráfico se visualiza la evolución de las inasistencias del 2010 - 2023 según el monitor educativo:



Gráfico 32. Asistencia insuficiente en educación primaria común, según Nivel de Contexto Sociocultural. En porcentajes. 2010 a 2023.



Fuente: DIEE a partir del sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI) de la DGEIP.

Desde las escuelas, el seguimiento, comunicación y acercamiento a las familias es parte del compromiso asumido a diario. El generar propuestas educativas que motiven, habiliten la posibilidad de mantener a niños y niñas con el interés en lo educativo y el acompañamiento para la mejora de sus aprendizajes, sigue siendo una preocupación y ocupación constante. Pero ningún esfuerzo está siendo verdaderamente efectivo y de impacto frente a la pretensión de estas autoridades educativas de poner la responsabilidad en los maestros y maestras.

Frente a la consulta a la Inspectora Técnica sobre el impacto del Plan Asiste, se recibe como respuesta que se trabaja en el relevamiento de datos, monitoreo del estado de situación en los centros educativos, pero en ningún momento refirió a un abordaje de estudio de casos para la intervención individualizada y en territorio. Se está pensando en la conformación de una comisión que trabaje en la mejora de la asistencia, no dio detalles de quiénes la integrarán y cuándo empezará a funcionar.

Se advierte la inversión en recursos y planes poco efectivos para garantizar la asistencia de niños y niñas a las escuelas todos los días. Las acciones desplegadas contribuyen a construir estadísticas y bases de datos cuantitativos y no realizan una lectura multicausal de la problemática.

No hay solución posible si se limita la mirada a lo educativo, volcándose recursos sólo en gestión y relevamiento de datos. Se sigue viendo a la escuela como la única responsable de resolver problemas sociales que requieren de intervenciones del Estado a nivel salud, vivienda, trabajo, seguridad, entre otros.



### 3) Vaciamiento de contenidos.

La implementación del EBI que se viene realizando desde el año 2023 de forma avasallante, ha contribuido a la pauperización de los conocimientos. Esto se ve reflejado en los resultados de las evaluaciones evidenciando altos porcentajes de alumnos con logros descendidos en todos los niveles, especialmente al finalizar el tramo. Se observan dificultades en los grupos de 2do, 4to y 6to año para atender la diversidad de niveles de logro en estudiantes debido a la eliminación de la repetición en 1ero, 3ero y 5to. Esto ha provocado en algunos casos escuelas con un gran número de estudiantes al finalizar cada tramo, situación que estimamos se agravará año a año. Se ha constatado a nivel de los aprendizajes descendidos de los alumnos datos alarmantes a nivel nacional en las áreas instrumentales y en muchos de los casos de otras que no son priorizadas por orientaciones de supervisores de diferentes órdenes.

Dichos resultados se encuentran directamente relacionados a la promoción de alumnos de primer año con calificaciones inferiores a 5 (1,2,3 y 4) según lo reglamentado por el REDE (Reglamento de Evaluación del Estudiante) y altos niveles de inasistencias. Esta precarización de los aprendizajes también son constatados en los grupos de final de tramos. Se agrava más la situación en relación a los grupos numerosos, con bajos niveles de logros y con gran diversidad del alumnado con ritmos de aprendizaje diferentes o en situación de inclusión educativa.

Las políticas focalizadas implementadas por la ANEP -DGEIP son insuficientes para atender las realidades de las instituciones educativas. Los Planes y Programas: Tutorías Docentes, Programa Maestro Comunitarios, Trayectorias, MCAI no son suficientes a las demandas de la totalidad de las escuelas. Las cantidades de las funciones habilitadas y horas no cubren las necesidades reales. La designación de las mismas no contribuye a la equidad e igualdad de oportunidades, marcando las diferencias y profundizando la brecha educativa.

Se considera pertinente que las autoridades en conjunto con el magisterio nacional, luego del análisis de los datos arrojados por las evaluaciones y los relevamientos de los planes focalizados, diseñen nuevos planes, o programa que sustituyan los siguientes documentos:

- a) Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes, considerando los reales logros de los niños.
- b) Políticas focalizadas de poco o nulo impacto.



c) Programas de estudios inconsultos (sin participación real de los docentes).

#### **4) Desplazamiento de las temáticas referidas a lo pedagógico - didáctico por temas administrativos, instrumentales y de gestión**

En el transcurso de estos casi dos años de implementación de la TCI, hemos sido aplicadores en un proceso que intenta correr del centro los conocimientos, colocando a las competencias como eje central del proceso educativo.

En el tránsito de esta transformación, que debe dejar evidencias del avance de la política educativa implementada, vemos cómo los espacios de trabajo docente así como las orientaciones y los cursos de formación ofrecidos han acompañado ese rumbo invadiendo de terminología, gestión y planillas las escuelas.

¿Dónde observamos este desplazamiento?

- Salas docentes que transcurren en largas discusiones sobre elementos de la planificación - Nueva terminología, “más adecuada” que implica no sólo adherir a un nuevo paradigma sino a la necesidad constante de imponer nuevo vocabulario que no está mediado por reflexiones colectivas
- Cursos ofrecidos a docentes, un ejemplo de esto, los propuestos a los MC los cuales se centran en la enseñanza de competencias tecnológicas para aplicar en el trabajo en hogares (IA, plataformas, etc) desplazando la formación del MC desde su rol y el trabajo de manera diferente con la comunidad.
- Relevamiento constante de información a través de planillas, formularios, rúbricas, búsqueda de números, registro de evidencias apartando al equipo director de su rol de acompañamiento docente en cuanto a lo pedagógico didáctico. Esto es una forma de evidenciar que la transformación está siendo profundizada en los territorios. Lo urgente le quita lugar a lo esencial que es enseñar.
- Falta de espacios reales de coordinación, planificación colectiva, construcción de proyectos situados.
- Acompañamiento del inspector en donde se observa la fiscalización de los componentes de la planificación y el uso de las “nuevas metodologías” lo cual se complejiza aún más con posibilidad de supervisión a distancia (drive, crea).

De manera contradictoria, se establece una presión constante en la utilización de las metodologías aplicadas al aula, las cuales se presentan como lo novedoso de este cambio



curricular.

Entendemos que hay un acuerdo general de que la centralidad en los estudiantes, los grupos flexibles, el trabajo basado en proyectos en los intereses del niño son cuestiones que los docentes hemos manejado a lo largo del tiempo, en nuestras prácticas educativas. Siempre hemos tenido en cuenta estos factores que implican la participación, la motivación, el interés y la adecuación de las propuestas al grupo de estudiantes.

Lo únicamente novedoso, es desplazar nuestro objetivo central de democratizar el conocimiento por el fin último de adquirir habilidades y competencias para la vida y para la preparación al mercado laboral. Desplazar el objetivo de enseñar a pensar por el objetivo de enseñar a hacer.

### **5) Desamparo y falta de acompañamiento al rol docente.**

El rol del MIZ( Mtra Inspectora de Zona) se concentra casi en exclusividad, en el aspecto organizativo-administrativo:

- la vigilancia, muchas veces a distancia, del cumplimiento de lo que hace a aspectos organizativos, datos vinculados a asistencia escolar y qué estrategias desarrolla el centro para bajar estas cifras (Plan asiste)
- solicitud de planillas con datos del centro a los que podrían acceder desde Gurí o en entrevista presencial con la Mtra/o. Director, datos referidos a gestiones vinculadas a lo edilicio, cantidad de estudiantes con barreras para el aprendizaje y/o rezago, tipo de acompañamiento que se brinda desde el centro, niñas y niños en situación de inclusión, si tienen o no diagnóstico, atención en otros centros y/o asistente personal.
- control de actualización de datos en Gurí, actualización de nómina de comedor. En cuanto al eje socio comunitario, muchas de las demandas que las familias realizan directamente en inspección, son abordadas por el cuerpo inspectivo con acuerdos directos, sin valorar la palabra y los aportes de los directores y maestros. Existe un corrimiento del trabajo en territorio del cuerpo inspectivo, acompañado por la poca valoración del conocimiento y la construcción de redes que se suelen establecer desde las escuelas.

En relación al eje didáctico pedagógico, el rol del MIZ aparece cada vez más desdibujado.

- Visitas al aula que se centran en controlar si la planificación se organiza o no con



los componentes de la TCI y poco se analiza desde las propuestas planteadas para garantizar aprendizajes en los estudiantes.

- No se brinda orientación en tiempo y forma para la elaboración de agenda para el trabajo en: días de tareas administrativas, instancias de entrega de descripciones fundadas, cortes evaluativos.
- Participan de cursos presenciales sobre “metodologías activas”, “geometría”, entre otros, como simples veedores, sin hacer aportes desde su rol, experiencia y/o formación. Siendo cada vez más frecuente la instrumentación de dichos cursos mediante la contratación de “expertos” o equipo de “formadores” de Ceibal, gasto que no se habilita para generar espacios de intercambio por escuela o zonas, donde los colectivos puedan compartir experiencias de trabajo que vienen desarrollando en las escuelas.

Estamos asistiendo a un período de exagerado desarrollo del perfil fiscalizador del MIZ, que llegan a desplegar estrategias intimidantes de control tanto a distancia como in situ. Este enfoque se ha intensificado con exigencias frecuentes, mientras se observa una disminución en el perfil de acompañamiento y guía pedagógica y didáctica. Esta situación obstaculiza la capacidad de generar una comunidad pedagógica que integre varios niveles y favorezca los dispositivos de enseñanza implementados.

## **6) Recortes y a la vez subejecución del presupuesto**

Actualmente estamos ante el mayor incremento de la desigualdad entre países y la pobreza. Casi el 60% de la población mundial que padece hambre son mujeres y niños. Uruguay no escapa a esta realidad y hemos visto en estos últimos años, como se ha intensificado la brecha económica y social siendo los niños, niñas y adolescentes los más perjudicados (según un estudio del Ec. Daniel Olesker Representan casi la mitad de los pobres del Uruguay). La pobreza en niñas y niños menores a los 6 años ronda el 20% y entre los 6 y 12 años alcanza el 18%.

En lo que va de esta administración se observa que la caída presupuestal en la enseñanza ronda los 260 millones de dólares. Cabe señalar que del presupuesto asignado o disponible para la ANEP no se ejecutó en ninguno de estos años el 100%. Esta diferencia es superlativa, ya que supone que dineros disponibles para ser volcados al sistema educativo no fueron utilizados. En 2019 la ejecución fue de 98,9%, pero en los años del actual período de gobierno los guarismos registrados muestran que: en 2020, 98,1%; en 2021, 97,6%; en 2022, 97,2%. Año a año se ha ejecutado cada vez menos del presupuesto



disponible.<sup>3</sup>

Los docentes, en particular, hemos sufrido una significativa pérdida salarial en los últimos años, con una disminución cuantificada en un 7,96% en 2022.

A modo de ejemplo, en marzo de 2020 el salario nominal de una Maestra de 1er grado era de \$35.750 y el precio de una garrafa de Supergas de 13 kg era de \$610, con lo cual se podían comprar 59 garrafas. Mientras al día de hoy, enero de 2024, el salario nominal de una Maestra de 1er grado es de \$47.810 y el precio de una garrafa de supergas de 13 kg es de \$998 con lo cual, según el Informe sobre Presupuesto realizado por Mesa Permanente en agosto 2024, se pueden comprar 48 garrafas de supergás. Es decir, 11 garrafas menos por mes<sup>4</sup>.

Consideramos que no es posible mejorar la Educación Pública con menos recursos, es necesario destinar más recursos para políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, eso supone avanzar hacia miradas integrales, que cuiden las trayectorias educativas de niñas, niños, jóvenes y adultos; garantizar la adecuada coordinación con otros organismos del Estado (BPS, MIDES, ASSE, INAU, entre otros).

Desde DGEIP uno de los recursos con los que se cuenta para atender situaciones de vulnerabilidad son los equipos PED que siguen siendo insuficientes e ineficientes para las 1942 escuelas existentes en el país. Sólo contamos con 89 duplas distribuidas en todas las jurisdicciones con el aumento de problemáticas y situaciones que se están dando en el día a día en todos los jardines y escuelas (violencia psicológica, física y química, abuso y explotación sexual, abandono, vulneración de derechos, etc.). Por su parte es importante señalar que la ruralidad difícilmente accede a este recurso.

Dentro de las inequidades observamos un aumento en la pérdida de cargos adjudicando a los directores una clase, siendo esto inadmisibles más allá de la matrícula que tenga la institución, y de la normativa vigente (la cual hay que rever).

Docentes sin cargo debido a la eliminación de ordinales, recortes en maestros comunitarios (PMC), y otros programas.

Esta Comisión quiere poner énfasis en la necesidad de extender la presencia de profesores y talleristas de Educación Artística. Es fundamental que su carga horaria sea igual a la de los maestros y no una fracción como ocurre actualmente. Apuntamos a la universalización de dichos cargos en la totalidad de las escuelas del país y a la equidad salarial de los funcionarios docentes. En el mismo sentido, entendemos urgente que se repare la desigualdad que sufren las instituciones de Ed Inicial y de Ed Rural, ya que hasta



la fecha son escasos los centros que cuentan con profesores de Ed Física presupuestados por Primaria.

En suma, en educación venimos sufriendo recorte presupuestal de la ANEP, lo que implica la pérdida de miles de horas docentes, el aumento de la cantidad de niños por clase, la disminución de los recursos destinados a cada niño, la rebaja de los salarios y también la disminución del porcentaje de PIB destinado a la educación.

La administración debe asumir su responsabilidad de generar las condiciones óptimas para cumplir con sus propios lineamientos. Utilizar la excusa del presupuesto para justificar la falta de estrategias planificadas adecuadamente es inaceptable. Transferir sistemáticamente esta responsabilidad a los docentes muestra una falta de capacidad de análisis tanto por parte de las autoridades de la educación como del cuerpo inspectivo. Es urgente crear las condiciones para una colaboración efectiva entre instituciones y familias, necesaria para garantizar plenamente el Derecho a la Educación.

Esta ATD exige que la próxima Administración tome en cuenta las resoluciones de este órgano como elementos para construir una política educativa en consonancia con las necesidades reales de los alumnos, comunidades, docentes y autoridades.

Volvemos a reclamar el incremento y universalización de partidas para reparaciones menores y para acondicionamiento de todos los predios escolares.

Partidas universales para inversión en Proyectos pedagógicos, compra de material didáctico, libros, etc.

Ningún lineamiento podrá tener resultado de real impacto si no toma insumos de quienes estamos en territorio, generando espacios reales y genuinos de participación, así como la inversión económica necesaria en recursos humanos, creación de cargos docentes, no docentes, profesores especiales, planes, programas e infraestructura.

<sup>4</sup> Basado en un estudio comparativo realizado por el Instituto Cuesta Duarte (2024).



**Integrantes de esta Comisión :**

Elena Puyol - Montevideo

Natalia Laborite - Canelones

Lorena Benítez - Montevideo

María José Ferreira - Soriano

Sonia Barton - Montevideo

María Inés Blanco - Soriano

Hilda Barragán - Montevideo

Ana Carratto - Rocha

Virginia Bentancor - Montevideo

Claudia Casadevall- Artigas

Sylvana Greco - Montevideo

Fernando Ipar- Artigas

Germán Machado - Montevideo

Pedro Olivera - Rivera

Ana Karina Campelo - Montevideo

Sandra Díaz - River

Martha Lazo - Canelones



# Aportes de la Mesa Permanente de ATD al análisis presupuestal:

## Crisis del capitalismo y sus consecuencias:

Hace más de 10 años analizamos la realidad del mundo atravesado por una crisis estructural y orgánica del modo de producción capitalista. A lo largo de este proceso hemos señalado algunas de las características que presenta esta crisis, una de ellas es que ha afectado a todos los bloques económicos del planeta, es decir, no hubo desacoples como algunos neoclásicos habían pronosticado.

También importa señalar la tendencia de la crisis a la transformación y al movimiento, tal como lo señaló David Harvey: *“cambia de un tipo de problema a otro”*. Por ejemplo, cuando parecía superado el problema de los bancos, su solución originó una crisis fiscal y diversos problemas de los Estados para afrontar los gastos y deudas generados. En consecuencia, ocurre la desaceleración económica que ha llevado al estancamiento de diferentes economías, con efectos derivados como el aumento de la inflación y la baja de los salarios, problemas que afectan al mundo hasta hoy en día.

Además, la crisis ha tendido al desplazamiento también geográfico, comenzó con la burbuja inmobiliaria en Estados Unidos y luego se expandió a Europa, y al poco tiempo se concentraba en Oriente Medio, para luego afectar las economías exportadoras como la China... En concepto, en la actualidad las crisis se vuelven difusas, al respecto Harvey expresa: *“la naturaleza de las crisis es no permanecer fijas mucho tiempo...”*<sup>1</sup>.

El año pasado Éric Toussaint señalaba que: *“El final del túnel no está a la vista. Lo peor está por venir: las burbujas especulativas pueden estallar en cualquier momento produciendo un empeoramiento brutal de la situación económica; pueden ocurrir incidentes bélicos aún más graves que hoy; los desastres climáticos y ambientales probablemente se agravarán; las crisis sanitarias no se superan, ni mucho menos; los gobiernos y los bancos centrales no toman ninguna medida pertinente a favor de una salida de la crisis favorable a la humanidad sino todo lo contrario...”*<sup>2</sup>.

Al respecto, es importante tener presente que el capitalismo a lo largo de su historia ha sorteado los procesos de crisis apelando a las quiebras empresariales, destruyendo de esa manera fuerzas productivas y liberando espacio para los nuevos productores y para las empresas que logran subsistir. También mediante el despido masivo de trabajadores y las



rebajas salariales. Así se obtienen aumentos en la productividad y por lo tanto en la ganancia. Y siempre que las crisis fueron de magnitud colosal, como la que estamos atravesando en la actualidad, estas estrategias resultaron insuficientes y la salida que se empleó fue la guerra. La realidad demuestra que esas estrategias se repiten hoy en día, dejando al desnudo los aspectos más terribles de un modo de producción que no ha logrado asegurar el acceso de las grandes mayorías a las necesidades básicas para la subsistencia.

Las medidas adoptadas para intervenir sobre la crisis han sido: la ayuda estatal, mediante préstamos, para salvar la banca y las empresas privadas, dejando en evidencia cómo el Estado capitalista socializa las pérdidas, pero nunca las ganancias. Los ajustes antipopulares, que intentan trasladar a la clase trabajadora y al pueblo los costos de la crisis. En términos concretos ajuste quiere decir que las trabajadoras y los trabajadores paguemos los costos de la crisis con la disminución de salarios y de prestaciones sociales.

El Ajuste también se expresa en aumentos en la edad para jubilarse, en la disminución del costo de los despidos, en la disminución de los seguros por desempleo, entre otros. También afecta a las políticas públicas como educación, salud, vivienda, etc. ya que a los sectores económicos privados les interesa transferir de alguna forma esos ingresos para su sector.

Además, ante la imposibilidad de salir de la crisis, el capitalismo, se torna cada vez más beligerante, actúa con mayor violencia, agresividad e impunidad, lo que supone un enorme peligro para el conjunto de la humanidad.

Importa señalar el comportamiento imperialista en las actuales circunstancias, porque es la forma concreta en la que se expresa el capitalismo. En consecuencia con ello, es necesario identificar que el imperialismo necesita la guerra, puesto que el complejo industrial–militar–armamentista es un producto necesario en el desarrollo capitalista. Es la única rama de la producción capitalista que tiene asegurada una demanda efectiva y real, producto de las guerras y de las estrategias ofensivas–defensivas de las grandes potencias imperialistas.

El imperialismo incrementa su beligerancia, junto al aumento de las contradicciones y las disputas inter-imperialistas, las guerras comerciales, la lucha por controlar zonas estratégicas con presencia de recursos naturales estratégicos (hidrocarburos – agua), junto al traslado de las consecuencias de la crisis a la periferia y el ajuste que se impone a sangre y fuego.



En este contexto, 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.

Aparece como un dato cotidiano y a veces no tomamos conciencia de lo que implica, pero nuestro planeta está en condiciones de alimentar a una población muy superior a la que lo habita. Sin embargo, millones mueren de hambre, mueren porque entre la necesidad de comer y la posibilidad de hacerlo se interpone la “libertad” de la ganancia privada.

Un ejemplo escandaloso de ello es que durante el año 2022 se desperdiciaron al día 1.000 millones de platos de comida, esto ocurre en un planeta que tiene en el entorno de 820 millones de habitantes que sufren de hambre crónica.

Un crimen de esta magnitud debe tener explicación, y como lo expresamos antes la tiene, la apropiación privada del producto del trabajo, que genera gigantescas concentraciones de capital y las más profundas formas de marginalidad.

El sistema capitalista es polarizante por naturaleza, en el sentido de que dicha polarización es inevitable. Porque presenta una tendencia a la desigualdad creciente, por un lado, tiende a los monopolios, y por otro, a la pauperización de las grandes mayorías.

En tal sentido podemos ver que el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) indicó que el 20% de la población global, alrededor de 1.650 millones de ciudadanos, actualmente viven con menos de 3,65 dólares por día, por lo que luchan por conseguir sus alimentos a diario.

Asimismo, más de 700 millones de personas viven con menos de USD 2,15 al día (la línea de pobreza extrema). Es conveniente identificar que la pobreza extrema sigue concentrada en partes de África subsahariana, zonas afectadas por conflictos bélicos, y áreas rurales.

La pandemia de COVID-19 y una serie de grandes perturbaciones durante 2020-22 significaron un aumento de la pobreza extrema en todo el mundo, un aumento que supera los 23 millones en comparación con 2019.

Durante la última década, los súper ricos han acaparado el 50% de la nueva riqueza generada, cifra que acaban de superar. Y la fortuna de los milmillonarios está creciendo a un ritmo de 2.700 millones de dólares al día, al mismo tiempo que al menos 1.700 millones



de trabajadoras y trabajadores viven en países en los que la inflación crece por encima de los salarios.

Un nuevo informe de Oxfam revela que, al día de hoy, el 1% más rico ha acaparado casi dos terceras partes de la nueva riqueza generada desde 2020 a nivel global (valorada en 42 billones de dólares), casi el doble que el 99% restante de la humanidad. Por cada dólar de nueva riqueza global que percibe una persona perteneciente al 90% más pobre de la humanidad, un millonario se embolsa 1,7 millones de dólares.

Por su parte, las situaciones de extrema pobreza e inseguridad alimentaria afectan en mayor medida a las mujeres y las niñas, que suelen comer en último lugar y en menores cantidades en los hogares, y representan casi el 60% de la población mundial que padece hambre. Según el Banco Mundial, podríamos estar ante el mayor incremento en la desigualdad entre países y la pobreza desde la Segunda Guerra Mundial.

### **El Uruguay de los malla oro y sus consecuencias:**

Por su parte, en nuestro país los datos arrojan que la riqueza empresarial está fuertemente concentrada. El 25% de la riqueza está en manos del 1% más rico, unas 2.500 personas, quienes detentan el 80% del capital financiero (De Rosa, 2020). Mientras el 90% de la riqueza empresarial está en manos del 0,1% más rico. Además, es bueno anotar que más del 70% de esos ricos recibieron lo que acumulan por la vía de la herencia.

Hay quienes se sienten incómodos cuando se habla del Uruguay de los privilegios y prefieren que algunas cosas no se digan y no se sepan. Para señalar un ejemplo podemos comenzar destacando que el Estado uruguayo exonera, es decir, deja de recaudar, 667 millones de dólares al año de Impuesto al patrimonio, 283 millones de IRPF patronal, 860 millones de IRAE (impuesto a las ganancias), 45 millones por IMESI (adquisición de propiedades e importaciones), 282 millones por “donaciones” a institutos privados y 168 millones a instituciones de enseñanza privada. Todas estas exoneraciones juntas superan los 3 puntos de PIB al año, eso significa que sí hay de donde sacar para financiar políticas públicas.

Además, a través de exoneraciones impositivas, préstamos y fondos de emergencia, se ha favorecido a los grandes sectores agro-exportadores. En los últimos años las exportaciones han concretado rendimientos históricos, tanto en lo que refiere a volúmenes como a precios. Esto significa que han tenido ganancias también históricas.



A consecuencia de ese crecimiento se han incrementado de forma sideral las cuentas bancarias tanto en nuestro país como en el extranjero. “En la plaza financiera local, entre febrero de 2020 y junio de 2022, los depósitos totales crecieron en U\$\$ 9.978 millones. El monto total de depósitos en febrero de 2020 era de U\$\$ 30.000 millones y hoy es de U\$\$ 40.000 millones, en términos aproximados. Un aumento de un tercio medido en dólares corrientes (...) El total de depósitos de residentes uruguayos en cuentas del exterior alcanza un total de U\$\$ 9.923 millones a marzo de 2022 (último dato disponible). Los depósitos totales en el exterior crecieron U\$\$ 3.729 millones, comparando fines de 2019 con marzo de 2022. Un crecimiento de más del 60% en poco más de dos años”.<sup>3</sup>

En este contexto económico es que se concreta el aumento tanto de la pobreza como de la indigencia en nuestro país. Si comparamos 2024 con 2019, en cinco años la pobreza pasó de 8,8 al entorno del 10%. Además, al día de hoy hay 45 mil pobres más que en 2019. Por su parte la indigencia alcanzó el 0,2%, y el porcentaje de hogares bajo la línea de pobreza llegó al 7,2%. Además, el 15 % de los hogares sufren inseguridad alimentaria.<sup>4</sup>

Las infancias pagan las consecuencias del modelo de la desigualdad. Las políticas de gobierno golpean de forma brutal a las niñas, niños y jóvenes de nuestro país. Según un estudio del Ec. Daniel Olesker<sup>5</sup> representa casi la mitad de los pobres del Uruguay. La pobreza en niñas y niños menores a los 6 años ronda el 20% y entre los 6 y 12 años alcanza el 18%.

Es un escándalo que en un país exportador de alimentos haya desnutrición infantil. Con las consecuencias que la desnutrición infantil significa, la neurociencia es categórica respecto a los daños considerables que ocasiona en los primeros años de vida. Con este drama a la vista el gobierno ha ahorrado también en alimentación escolar. Vivimos la tragedia de un país en el que aumenta la pobreza mientras crece su economía.

Todo esto pone en evidencia que el capital es concentrador, y la sociedad no vive mejor en la medida que a los capitalistas les va mejor... *¡La teoría del derrame es mentira!*

En consonancia con lo que venimos expresando, la economía superó los niveles pre-pandemia, pero varios indicadores sociales (pobreza y diferencia de ingresos) muestran deterioro respecto a la situación de 2019.

El Producto Interno Bruto del Uruguay ha experimentado años creciendo (un 5,3% en 2021, un 4,9% en 2022, un 0,4% en 2023, y se estima un 3,5% para el 2024). Pero el actual gobierno, sobre todo en la pandemia, instaló la idea de que perdíamos todas y todos, pero desde el 2021 se está concretando el crecimiento económico. Sin embargo, en el



mismo período los salarios han bajado. Esto implica que el peso de los salarios en el PIB disminuye, y por obvias razones, si la economía crece y los salarios bajan, alguien se está quedando con esa diferencia de riqueza generada.

### **El proceso inflacionario:**

El último período ha estado signado por una tendencia a la baja de la inflación, en junio de este año la inflación interanual fue de 4,96%, y los últimos 13 meses ha estado en el rango meta del gobierno (3% y 6%).

Los rubros que están empujando a la suba son las bebidas y los alimentos, a modo de ejemplo las verduras subieron un 22,5%. El segundo rubro que viene en un proceso de ascenso es el transporte, ya que el incremento de los combustibles ha empujado el aumento de los precios de los pasajes.

Ahora bien, importa señalar cuáles han sido los factores que han empujado la inflación a la baja, una de las más importantes, en estos últimos meses, es la baja de los precios internacionales de materias primas y commodities, tendencia que se traslada a los precios del mercado interno.

Otro factor importante que explica la baja inflacionaria es la política monetaria del BCU, que se ha utilizado para concretar el control inflacionario. En este sentido es necesario analizar la situación del dólar, porque tiene clara influencia en los costos de vida de la población.

Al respecto algunos economistas plantean que el atraso cambiario alcanzado en este período es el mayor en lo que va del siglo XXI. Además, la problemática ha sido reconocida por el propio Banco Central, quienes señalan que al menos el dólar debería estar un 15% por encima del valor que está teniendo. Pero lo que queda soterrado es que ese atraso cambiario no es un fenómeno natural, se trata de una decisión de las autoridades, con la cual se intenta controlar la inflación, pero esta decisión puede generar consecuencias nocivas a corto y mediano plazo para los sectores que percibimos nuestros ingresos en pesos.

Otro aspecto ha sido la relación de precios con la Argentina, la diferencia de precios ha sido muy alta lo que ha desviado una parte del consumo hacia el vecino país, sobre todo en el litoral.

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



con las necesidades populares. Los frigoríficos aumentaron varias veces el precio de la carne vacuna a los carniceros y estos a los consumidores, el kg de asado en marzo de 2020 costaba unos \$190 y en enero de 2024 cuesta unos \$350. Entonces, el aumento del asado (uno de los cortes más populares en nuestro país) es de un 84% mientras nuestros salarios han perdido poder de compra.

En este período se concretó un aumento del IVA del 2% para quienes pagan sus compras con tarjetas de débito. Varias investigaciones demostraron que el IVA es el impuesto que afecta más negativamente la distribución del ingreso, porque representa un porcentaje mayor de los bajos ingresos que de los altos. Esta medida reduce la capacidad de compra de los salarios porque un 2% del gasto no será en bienes y servicios sino en el pago del aumento del impuesto, el cual sumado al aumento de tarifas y de los combustibles, provoca una marcada pérdida de salario real.

### **Efectos del ajuste sobre el mercado de trabajo y los salarios:**

La desocupación ronda el 9% y hay más de 45.000 trabajadoras y trabajadores en el seguro de paro. A eso hay que sumarle las personas que ya abandonaron la búsqueda de una fuente de trabajo (que se estima en 25.000 compatriotas).

Y dentro de quienes conservan sus fuentes laborales hay que tener presente que, 550.000 perciben ingresos por debajo de los 25.000 pesos líquidos al mes por 40 horas de trabajo semanal, representando un 33% del total de personas ocupadas, tal como señala el informe del ICUDU<sup>6</sup> realizado este año. Este dato evidencia que 100.000 compatriotas más perciben salarios sumergidos con respecto a 2019. Importa aclarar que se consideran salarios sumergidos aquellos salarios que resultan insuficientes en relación a los costos de vida del país.

Además, es preciso incorporar al análisis que dentro de esos 550 mil *veinticincomilpesistas* 166 mil no alcanzan los 15.000 pesos al mes.

Si consideramos diferentes indicadores los datos arrojan elementos importantes sobre otras problemáticas sociales, es decir, que el efecto es mayor cuando se trata de mujeres, donde el guarismo asciende al 35%. También la problemática se acrecienta entre las y los jóvenes, el 53% de las y los trabajadores menores de 25 años cobran 25.000 pesos al mes o menos. Además, es entre las y los jóvenes que se dan las tasas más altas de desocupación y mayores niveles de informalidad. Esta compleja situación salarial también afecta diferente en función de las zonas geográficas, y el interior del país se ve más afectado por los salarios sumergidos.



Por su parte, de las y los trabajadores que son el principal sustento de su hogar el 21% son *veinticincomilpesistas*. Y entre las y los trabajadores que no son el principal sustento la cifra asciende al 44%.

Otro aspecto que es preciso observar es el que refiere a la relación que existe entre la ausencia de registro a la seguridad social y los salarios sumergidos. El 64% de las y los trabajadores por los que sus empleadores no cotizan a la seguridad social perciben 25.000 pesos líquidos al mes o menos.

Los sectores de actividad más afectados por los salarios sumergidos son: trabajadores rurales (50%), gastronómicos y hoteleros (49%), comercio (48%) y servicio doméstico (42%).

Ampliando el espectro de análisis del tema salarial, el ICUDU<sup>7</sup> señala que el índice medio de salarios se incrementó 8,6% en el primer trimestre de 2024 respecto al promedio del mismo trimestre del año anterior. Mientras tanto la inflación, medida por IPC, fue en el entorno del 4,5%. Preguntas que invitan a la reflexión y al intercambio entre docentes: En consecuencia, en el primer trimestre de este año el poder adquisitivo del salario se ubicó en el entorno de 3,9% por encima de igual trimestre de 2023. Es bueno considerar que, en lo que refiere a salarios, el Uruguay es de los países que más viene tardando en recuperar los niveles pre-pandemia.

Estos datos permiten observar que el salario real comenzó un proceso de recuperación desde la segunda mitad de 2023, momento en que la inflación comenzó a bajar y los salarios empezaron a recuperarse levemente.

En lo que refiere a la evolución de los salarios en lo que va del quinquenio, desde 2020 para acá, se identifican 3 claros momentos o períodos, que presentan diferencias bien marcadas.

El primero va de 2020 a 2022, donde se concretó un evidente deterioro del salario real, es decir tres años de pérdida de poder de compra. Proceso que comienza con una significativa caída en la pandemia y luego con la postergación de la recuperación.

El segundo período va desde mediados de 2022 hasta mediados de 2023, allí comienza a variar el signo de los salarios, pero todavía por debajo de los niveles pre-pandemia. Es decir, en ese período se siguen acumulando pérdidas, pero aparecen correctivos y recuperaciones. En esta etapa se llega a los 40 meses de pérdida de salario real, pero con algunos “parches”, como el 2% de julio del 2022.



Y el tercer período va desde julio de 2023 al presente. Recién en este período el salario se comienza a ubicar por encima de los niveles pre-pandemia. Es imprescindible señalar que, este proceso, de poco más de 9 meses, no compensa las pérdidas de los 40 meses anteriores.

### **El salario docente:**

Como venimos analizando, en los últimos años, el proceso de los salarios en nuestro país ha sido muy complejo, y el salario docente se inscribe en esa dura realidad. Es decir, nuestros salarios no han sido ajenos a los problemas generales, y al día de hoy podemos aseverar que una Maestra grado 1 de 20hs semanales está más cerca de ser *veinticincomilpesista* que de la media canasta familiar<sup>8</sup>.

Sin necesidad de ir demasiado lejos podemos expresar que, hace muchos años el salario docente es un problema en nuestro país, y si bien no empezó ahora, en este período se ha agravado. En lo que va del S XXI nuestro sindicato tuvo altísima conflictividad por el tema salarial en 2008, 2013 y 2015. Sin olvidar que el tema salarial fue dramático en los años 80' y 90', lo que nos llevó a aquella dolorosa consigna: *salario docente vergüenza nacional*.

Entonces, lo que queremos señalar es que este asunto lleva muchísimos años esperando solución y en este quinquenio lejos de resolverse se profundizó. Para las y los trabajadores de la Educación, seguro no fueron y no van a ser los mejores 5 años de nuestras vidas.

En los últimos años, las trabajadoras y trabajadores de la Educación sufrimos una importante pérdida salarial. Seguro recuerdan que en 2022 decíamos que la pérdida estaba cuantificada en 7,96%. En ese entonces explicamos que lo perdido en el año era equivalente a un mes de salario, que traducido a ejemplo era como ir a trabajar todo un mes y no cobrar nada.

Esta brutal rebaja salarial se explicó porque en 2020 las y los trabajadores del Estado -y de la Educación en particular- recibimos un ajuste por la inflación proyectada para ese año, y en enero de 2021 recibimos un correctivo, que de alguna forma cerró la diferencia entre el ajuste por inflación esperada y lo que realmente se concretó de inflación, pero en enero 2021 no recibimos ningún incremento adicional a ese correctivo. Por lo tanto, toda la inflación que se registró en el año 2021 configuró una pérdida de salario real. ¿Qué sucedió en enero 2022? Las y los trabajadores del Estado recibimos un ajuste a cuenta de la inflación futura, con lo cual, la inflación de 2021 se concretó en pérdida de salario real.

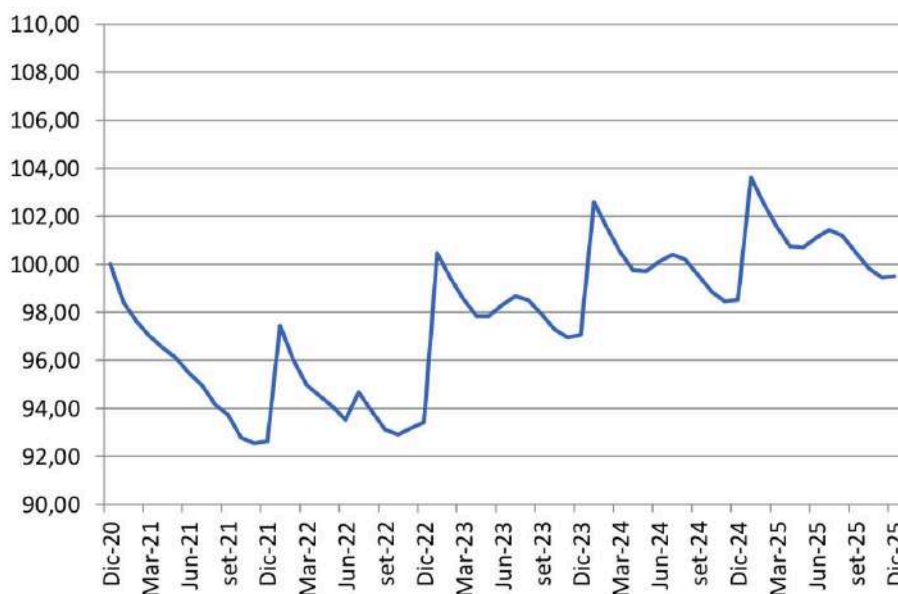


Por lo tanto, en este período de gobierno se dieron claros trayectos en los que se configuró pérdida salarial (ver el gráfico 1), lo que implica pérdida en la calidad de vida y en el poder de compra, y aunque no terminemos tan lejos del nivel inicial, en el proceso estuvimos perdiendo. Y todo lo que no pudimos hacer en el período por falta de recursos ya no se puede recuperar.

A modo de ejemplo aportamos un brevísimo estudio comparativo, en marzo de 2020 (mes en el que asume el actual gobierno) el salario nominal de una Maestra de 1er grado era de \$35.750 y el precio de una garrafa de supergás de 13.kg era de \$610, con lo cual se podían comprar 59 garrafas. Mientras al día de hoy, enero de 2024, el salario nominal de una Maestra de 1er grado es de \$47.810 y el precio de una garrafa de supergas de 13 kg es de \$998 con lo cual se pueden comprar 48 garrafas de supergás. Es decir, 11 garrafas menos por mes.

Además, en los meses de noviembre y diciembre de 2023 se concretó el guarismo más bajo en la relación salario – garrafas, meses en los que se podían comprar 45 garrafas con el salario de una Maestra de 1er grado.

**GRÁFICO 1**



*\* Evolución salarial del 2020 al 2025, en la que aún con los y ajustes y correctivos no alcanza el 100%. También permite ver que el área de pérdida es mucho mayor que los breves tramos por encima del 100%.*



## El presupuesto educativo:

En lo que va de esta administración se observa que la caída presupuestal en la enseñanza ronda los 260 millones de dólares.

Cabe señalar que entre 2019 y 2022 el presupuesto disminuyó 0,4% (tanto de lo ejecutado por la administración central como los organismos del artículo 220).

El presupuesto educativo tuvo un recorte sustantivo en estos años que van del gobierno de derecha. En primer término, se produjo un recorte a través del decreto de marzo de 2020, que redujo la ejecución presupuestal de un presupuesto que ya estaba asignado por el gobierno anterior para ese año, lo que básicamente afectó los gastos de funcionamiento.

En el 2021 la reducción vino por el nuevo presupuesto votado en el 2020, que afectó básicamente por el lado de la masa salarial. Hubo un ajuste de salarios en enero 2021 que estuvo muy por debajo de lo que fue la inflación, por lo cual se desarrolló ese año una rebaja sustantiva del presupuesto educativo principalmente en la masa salarial, pero también en otros componentes del presupuesto, sobre todo uno de los más relevantes que es la inversión en infraestructura educativa.

Por su parte, los préstamos de organismos internacionales (BID, BM) actuales rondan los 40 millones de dólares para la ANEP. Si bien representa una proporción del 0,6 % del total del presupuesto las condiciones para llevarlo a cabo inciden en las políticas educativas. Como ser: cambio en el gobierno de la Educación (ya aprobado por LEY 19.889 LUC), currículos basados en competencias y evaluaciones estandarizadas (Pruebas PISA).

El gasto por estudiante rompe la tendencia de crecimiento que experimentaba durante casi 15 años (de 120.690 pesos anuales a 114.129).

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

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

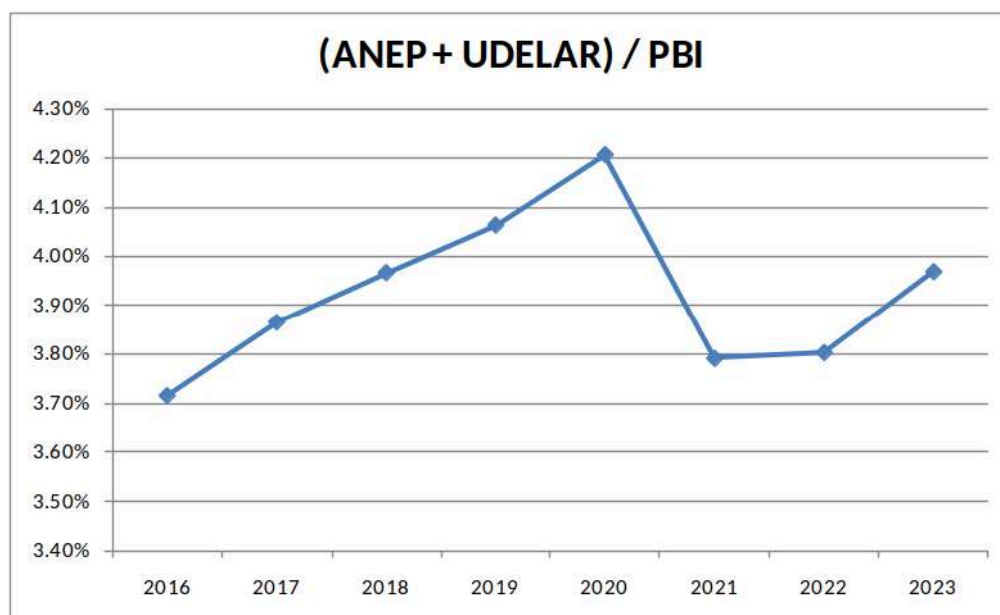


Además, importa señalar, que del presupuesto asignado o disponible para la ANEP no se ejecutó en ninguno de estos años el 100%. Esta diferencia es superlativa, ya que supone que dineros disponibles para ser volcados al sistema educativo no fueron utilizados. En 2019 la ejecución fue de 98,9%, pero en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

En el caso del otro ente importante en términos cuantitativos del ámbito público -que es la Universidad de la República- también hubo reducción presupuestal.

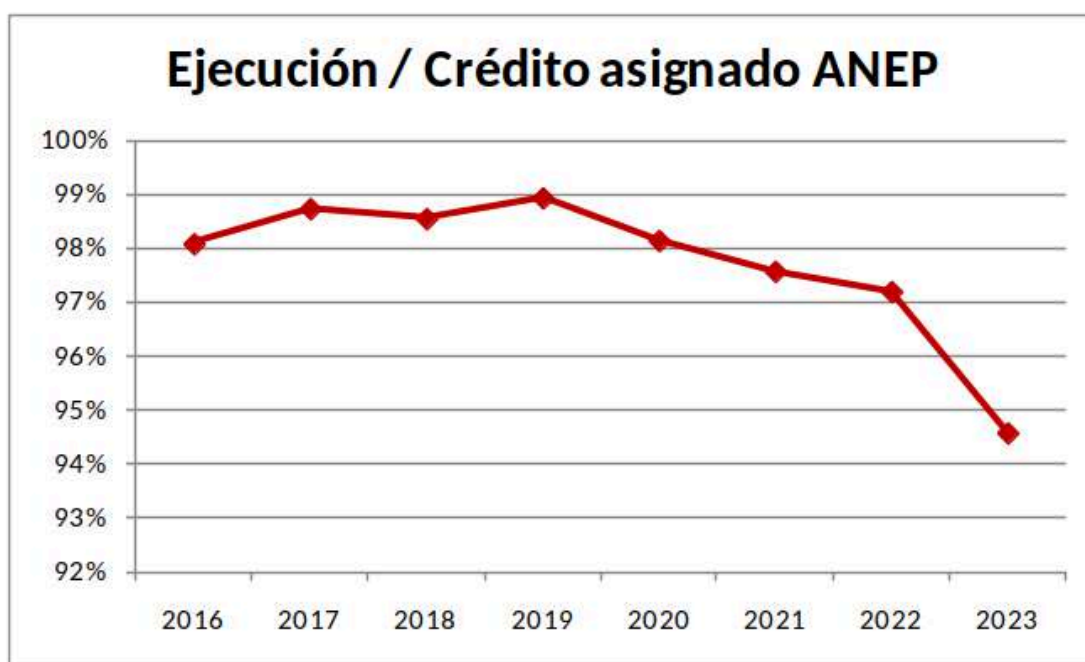
Por su parte, para 2025 lo que se espera es una reducción del porcentaje de los recursos destinados a Educación Pública respecto al PIB, que es el indicador que marca la prioridad en términos económicos. Básicamente lo que vamos a tener de aquí a 2025 es que el PIB de la economía, o sea el valor que generan las y los trabajadores en Uruguay, la riqueza generada va a aumentar -el gobierno estima que un 11 o 12 % en estos años-, mientras que el presupuesto educativo como dijimos, está y va a seguir en disminución.

Si se mantiene la asignación presupuestal vigente y el PIB aumenta como está previsto, estaríamos hablando de que el porcentaje de recursos destinados a educación estaría cayendo más o menos medio punto del PIB, que es una caída muy importante. Estamos hablando de una reducción que significa varios años de retroceso respecto al peso que tiene la Educación en el total generado en la economía.



Como se puede apreciar en el gráfico por el Ec. Bruno Giometti del ICUDU, hasta 2019 los recursos destinados a ANEP y UdelaR fueron mostrando una tendencia ascendente, llegando en dicho año a representar 4,06% del Producto Interno Bruto. En el año 2020 se registra un nuevo incremento de ese porcentaje, pero eso tiene que ver con la fuerte caída del PIB registrada en dicho año excepcional. En el 2021 (primer año de vigencia del presupuesto del actual gobierno) se aprecia una fuerte caída de la proporción de ANEP y UDELAR en el PIB, ubicándose en 3,79% en 2021 y 3,80% en 2022. Por su parte en 2023 hay un repunte, aunque el porcentaje permanece por debajo de la referencia de 2019.

Si en el período 2020 y 2023, se hubiera mantenido el presupuesto de ANEP y UdelaR en el mismo porcentaje del Producto Interno Bruto que en 2019 (es decir 4,06%) los recursos destinados hubieran sido mayores en una cifra de aproximadamente 340 millones de dólares en el acumulado de los cuatro años.



Este último gráfico permite observar con claridad que en años previos a 2020 la ejecución tanto en ANEP como en UdelaR rondaba el 99% del crédito presupuestal asignado. Ese guarismo disminuyó en ANEP ubicándose en 97% en el año 2022 y en 95% en el año 2023. Esto podría estar reflejando una política de recortes por la vía de la sub ejecución.

### **Estudio de datos aportados por la DGEIP ante el pedido de informes de las comisiones de presupuesto de los años 2022 y 2023**



Ante el pedido de solicitud de información por parte de la Comisión de Presupuesto se realiza el siguiente resumen de los datos proporcionados.

### **Asistencias de alumnos y abandono intermitente**

Diciembre 2022 a nivel país:

- Abandono intermitente (hasta 70 días de asistencia): 2,1%.
- Asistencia insuficiente (entre 71 y 140 días): 25,3%.
- Asistencia suficiente (más de 141 días): 72,6%.

Debido a las medidas en el período de la pandemia de covid-19, a la TCI y otras políticas educativas los niveles de asistencia intermitente vienen en aumento en estos últimos años, grave problema que no se ha podido detener.

Más de un cuarto del total de las y los alumnos en escuelas públicas asisten irregularmente, con los impactos que eso conlleva en los procesos de aprendizaje y socialización.

La asistencia es un indicador importante para las instituciones educativas, pero, más allá de contar la cantidad de veces que las y los estudiantes faltan a clases, este dato puede ayudar a comprender otras cuestiones relacionadas con los aprendizajes y en la forma de habitar el espacio escolar.

Las ausencias tienen diferentes causas, desde lo socio-económico y cultural hasta las circunstancias personales de las y los alumnos y sus familias.

El estudio de los datos estadísticos debe propiciar políticas para revertir los múltiples problemas observados. En consecuencia con ello, la realidad evidencia que no es posible mejorar la Educación Pública con menos recursos, como se dijo en algún momento desde autoridades de gobierno. Por el contrario, es necesario destinar más recursos para políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, eso supone avanzar hacia miradas integrales, que cuiden las trayectorias educativas de niñas, niños, jóvenes y adultos.

La idea es generar respuestas y soluciones oportunas para detectar, re-vincular y asegurar la permanencia de estudiantes excluidos y excluidas o en potencial riesgo de interrupción de su proceso educativo, para proporcionar apoyos y acompañamientos.



## Cantidad de cargos a nivel país diciembre 2022

- Maestros Comunitarios: 501
- Maestros Comunitario Articulador Institucional: 60
- Trayectorias Protegidas: 15.000 horas / 334 docentes
- Psicólogos: 124
- Trabajadores Sociales: 54

La dicotomía entre el discurso y los hechos. Por un lado, se reconoce el impacto en las comunidades educativas de las políticas focalizadas como PMC y TP en cuanto a las líneas comunitarias y de alfabetización, pero desde hace dos años las funciones de maestros comunitarios y trayectorias son menos a nivel nacional, es decir tienen impactos positivos y de todos modos se recortan. Sumado al cambio de contrato laboral en la cantidad de meses-sueldo de ambos programas.

Los equipos PED siguen siendo insuficientes para las 1942 escuelas existentes en el país, sólo contamos con 89 duplas distribuidas en todas las jurisdicciones. Por su parte es importante señalar que la ruralidad difícilmente accede a este recurso.

## Costos Anuales y mensuales

- Mtro. de Trayectorias Protegidas (14.785 hs): Mensual / \$28.700 - Anual / Sin datos.
- Mtro. 20hs Grado 1: Mensual / \$48.236,66 - Anual / \$817.946.53.
- Mtro. 40hs Grado 1: Mensual / \$67.779 - Anual / \$1.098.277.31.
- Dupla PED: Mensual / \$191.768 - Anual / Sin datos.
- Mtro. C.A.I: Mensual / Sin datos - Anual / \$521.776,44.
- Profesor Ed. Artística 15hs: Mensual / \$41.142,90 - Anual / \$697.612.73.
- Profesor Segundas Lenguas 20hs: Mensual / \$59.156,03 - Anual / \$1.004.338,95.
- Maestra 30hs Grado 1: Mensual / \$69.284,94 - Anual / \$1.174.360.22.

Respecto al costo / hora de profesores de Ed. artística y Segundas Lenguas existe una diferencia que perjudica a las y los talleristas de \$215 por hora trabajada, lo que configura una inequidad.

Al analizar el caso de las y los Profesores (del Área Artística y Segundas Lenguas) en comparación con las y los Maestros se detecta una diferencia de \$650 menos por hora que lesiona a las y los Maestro, inequidad que también debe ser atendida.



**Creación de cargos**

	2020	2021	2022	2023
	No docentes Transformaciones de cargo 2 chofer 1 procurador a Abogado Esp contable a contador	No docentes 22 auxiliares con compensación en cocina 12 auxiliares por contrato 1 Cargo adm. a nutricionista 1 Jefe de dpto. esc C a Jefe de Depto de Programación y Presupuesto 1 Medio oficial a auxiliar	2 Adm. a especialista contable 1 auxiliar a administrativo 4 Adm. a nutricionista 2 auxiliares a jefe de sección esc D 26 auxiliares con compensación de cocina 2 jefe especialistas contables a Jefe Programación y Presupuesto 1 Adm. a especialista logística 1 auxiliar a chofer 81 auxiliar a asistente en 1era infancia 23 ecónomos 1 auxiliar a ad 1 especialista experto en Tecnologías de la información 1 esp contable 3 Analista en gestión humana a escalafón A	1 MD. TC 1 Mtro. Sec 9 Mtros. 40 hrs 2 Prof. Ed.F 2 Prof. Seg. Lenguas 2 Prof. talleristas 1 Mtro. 40 hrs 27 Psicomotricistas Para Tiempo Ext Ped 5 Metros. de 20 hs. 24 Mtros. con complemento APRENDER 2 Prof. Ed. F 1 Prof. Tallerista 4 Auxiliares
TOTAL	3 cargos	37 cargos	152 cargos	81 cargos

La creación de cargos en este período claramente fue para justificar la TCI, gran porcentaje de los cargos son para gestión humana y manejo de recursos. De organización y logística administrativa.

Cargos de Gestión directa de institución (Direcciones, Subdirecciones, secretarías) sólo 2 citados.

Cargos de profesores de Educación física 2.

Los cargos de complemento de Mtro. Aprender corresponde a la compensación que se percibe por Sala Docente, no a la creación de cargo.



Esta descripción define que las prioridades en creación de cargos que describen los Maestros para fortalecer los aprendizajes de los alumnos y garantizar el derecho a la educación plural no es concebida de la misma manera por la Administración.

### Costo de infraestructuras

Alquiler módulo aula provisoria	M2 de construcción	Construcción escuela para 225 estudiantes, 9 aulas
300.000 mensuales	entre 55.000 y 69.000	entre 77 y 97 millones

No se detalla en el informe la cantidad de obras nuevas construidas por la ANEP sin convenio de PPP. Lo cual no puede constatarse la inversión real en este aspecto por este período.

### Gastos de Rubros infraestructuras 2023

OBRAS	FINALIZADAS	EN EJECUCIÓN
Reparaciones menores	221	31

Nuestras niñas y niños merecen más que estadísticas frías y promesas vacías. Merecen un presente donde sus derechos no sean meras aspiraciones, sino realidades tangibles.

1 Entrevista completa al **Geógrafo David Harvey** en <https://vimeo.com/21046495>

2 Más profunda que nunca, la crisis de un capitalismo agotado - **Historiador Eric Toussaint**. <https://www.cadtm.org/>

3 El malla oro y las ollas - **Ec. Bruno Giometti**

4 Datos del INE

5 El análisis de la pobreza 2022 - **Ec. Daniel Olesker**.

6 LOS SALARIOS SUMERGIDOS EN 2023: 100.000 “veinticincomilpesistas” más que en 2019. [cuestaduarde.org.uy](http://cuestaduarde.org.uy)

7 INFORME SOBRE SALARIOS - Primer trimestre 2024. [cuestaduarde.org.uy](http://cuestaduarde.org.uy)

8 Salario líquido de Maestra 1<sup>er</sup> grado de 20 horas semanales = \$38.800 / Media canasta familiar = \$142.000



## COMISIÓN 8: Formación Docente

*“La experiencia de muchos años me ha enseñado que la educación no puede dar la espalda a la vida. Ella es parte de la vida misma, de la vida como acontecer concreto en la jornada de los individuos y de las colectividades. Esta no es una concepción materialista. Creo que la aventura humana es más digna cuanto más libre y más alto sea el vuelo del espíritu”*

*Lecciones de un maestro. Miguel Soler*

### Concepción de Formación Docente

Es importante comenzar por establecer qué entendemos por formación, para ello nos apoyamos en Giroux, quien expresa que la formación se configura como el punto de partida para el desarrollo de una práctica reflexiva, y desde ahí que se requiere formar a quienes estudian para docentes como intelectuales transformativos en los procesos de implicación para intervenir profesionalmente en la currícula, la enseñanza, la escuela y el arte de la práctica.

Como se menciona en el informe de ATD 2022, la visión de todo lo concerniente a cursos, formación y documentos, solamente habla de “competencias”. Esto es parte de las exigencias de los organismos internacionales y que quedan plasmadas en los respectivos documentos de OCDE (2016) y el Banco Mundial (2015) exigiendo un “cambio de la matriz fundacional de la Formación Docente” de nuestro país.

Las “competencias básicas para enseñar” plasmadas en nuevos documentos y cursos según lo que indican “los expertos” es que se forme un técnico, que ejecute sin cuestionar los fines de su práctica; careciendo de la formación pedagógica, filosófica, histórica y sociológica que resulta inútil y hasta contraproducente para esta concepción tecnocrática de la educación y del docente.

Lo mencionado da cuenta y confirma que estamos ante el avance acelerado de la mercantilización de la Educación Pública.

En palabras de Claudia Castro y Nelson Gimenez en el artículo “A propósito de la mercantilización de la Educación” (2020) citan que: *El proceso de mercantilización educativa se constituye en un factor esencial en el estudio de las repercusiones*



*económicas, políticas y sociales que caracterizan la realidad educativa vigente; la educación en el contexto del modelo neoliberal no se concibe como un derecho u oportunidad de formación para los ciudadanos (as); por el contrario, se considera un servicio que, en más de una realidad, se convierte en inaccesible por parte de un segmento significativo de la población; es decir, deja su naturaleza de bien público y se convierte en un producto que puede ser consumido por quien tenga la capacidad adquisitiva requerida.*

Nos parece importante señalar que en este quinquenio la oferta educativa a nivel de posgrados que ha propuesto la ANEP, fue casi exclusivamente en instituciones y/o universidades privadas. Se han financiado y promocionado estas universidades (ORT, UDE, UCU, UM e Instituto Elbio Fernández), especialmente vinculadas a la formación en Educación, excluyendo a la UdelaR.

La mayor parte de los docentes que acceden a estos cursos es a través de becas otorgadas por el CFE o MEC, menguando o anulando las oportunidades de acceso para todos aquellos que lo deseen. Un ejemplo claro es el convenio que firmó el CFE en el 2022 con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en el cual se constituyó el Instituto Universitario Elbio Fernández que dictaría una Maestría en Cultura Escrita y Educación. Quien tomó a su cargo los costos referentes al pago de las horas docentes, tanto para el ejercicio de funciones de coordinación, como de horas de clase de la totalidad de las asignaturas de la Maestría. Brindó un mínimo de cupos para docentes de la Escuela y Liceo Elbio Fernández. De esta manera el dinero público de la ANEP y del MEC contribuye, aún más, a fomentar un mercado para estas titulaciones de posgrado, alentando a más docentes a comprar sus maestrías y doctorados en las universidades que los ofrecen. Lo más grave es que fragmenta y provoca a su vez consecuencias laborales.

De la totalidad del presupuesto de la ANEP aproximadamente un 3,4% está destinado a la formación docente, por ello es necesario entender que la formación en educación es una prioridad en inversión a través de políticas de Estado para formar ciudadanos libres, pensantes y democráticos; construyendo de esta forma una sociedad con justicia educacional.

### **Docente Acreditado**

La Ley General de Educación N° 18.437 establecía en su artículo 84 la creación de un Instituto Universitario de Educación para la formación de futuros docentes.



La LUC (Ley N°19.889) elimina y sustituye la formación universitaria por una prueba de acreditación que evalúa conocimientos y habilidades básicas que lejos están de la formación que hemos venido reclamando desde ATD.

Acordamos con la ATD de mayo de 2009, la cual plantea que: *“Se considera positiva la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), no renunciando al proyecto de Universidad Autónoma de Educación”*. Reafirmamos y reivindicamos la creación de la Universidad de la Educación .

A continuación transcribimos la información que aporta el INEED, en su página, acerca de esta acreditación:

*A solicitud del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), somos los responsables del diseño y la aplicación de las pruebas para el reconocimiento universitario de la formación docente. El diseño de las pruebas se realiza a partir de las definiciones establecidas por el MEC en el documento marco. Para el diseño y la aplicación, el INEEd ha conformado un nuevo equipo con especialistas en distintas disciplinas, todos ellos docentes con amplio conocimiento del sistema educativo y trayectoria en formación docente. Asimismo, dado que hasta el momento el INEEd no contaba con experiencia en evaluación del nivel superior, ni en evaluaciones con consecuencias, se decidió contratar, para una primera prueba, la asistencia técnica del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), de amplia trayectoria en ese nivel. El diseño de las tablas de especificaciones de las pruebas, de los ítems de cada una de ellas y de la rúbrica de corrección es responsabilidad del Instituto y se elaboran, como en otras oportunidades, con el aporte de especialistas externos, en este caso del ICFES. El MEC establecerá los criterios de aprobación y comunicará los resultados.*

Información disponible en:

<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/docenteacreditado-materiales-apoyo-para-prueba-2024>

Por lo expuesto consideramos que la propuesta de acceder a un título universitario a través de una prueba que mide por medio de una rúbrica las habilidades básicas en matemática y estadísticas, producción escrita y organización textual, habilidades tecnológicas y digitales y habilidades para la educación inclusiva no puede sustituir una formación específica de un nivel terciario, que entendemos debe ser reflexiva. Una genuina



formación universitaria implica vincular la enseñanza a la extensión e investigación; tal como lo ratifica la UdelaR en palabras de la Comisión Directiva del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (2023).

Entendemos que se precariza aún más la formación docente, desestimando el rico acervo de formación en experimentación pedagógica que tenemos los maestras, maestros y profesores uruguayos, desprofesionalizando en vez de dar una señal clara a la sociedad de la importancia clave que tiene la educación en la formación de ciudadanía y garantizar el Derecho a la Educación.

Esta propuesta de “docente acreditado” no corresponde a un pensamiento crítico, sino al de un docente esclavo de un paquete de guías que sigue pautas, un docente que limitado en su autonomía y capacidad de crear, no puede generar la reflexión en los estudiantes. La dicotomía que se plantea entre el discurso y la realidad menosprecia la profesionalización docente.

Esta ATD, al igual que la ATD de Formación Docente 2024 entiende necesario que se interrumpa la acreditación para licenciatura en pedagogía, que se viabiliza “por el solo hecho de rendir una prueba”.

Entendemos también, que muchos docentes a nivel nacional han participado de esta instancia y por respeto a los mismos, esta comisión considera que debe ser reclamado su derecho de respuesta, a la luz del “no cumplimiento de los plazos en la devolución de los resultados” por parte de las autoridades correspondientes. La prueba fue efectuada el 15 y 16 de diciembre de 2023, cuyas bases indican un plazo de 90 días para la expedición de resultados de las mismas. Inclusive se está efectuando una nueva convocatoria para los cursos de nivelación 2024 de la prueba de docente acreditado, sin haber cumplido con los plazos establecidos de la edición anterior. Todo esto reafirma no solo la inviabilidad, sino también la ineficiencia que poseen quienes pretenden llevar adelante esta transformación a espaldas de los colectivos docentes.

### **Didáctica y Práctica Preprofesional**

Esta nueva terminología se incorpora en los planes de magisterio (2023), malla curricular. En esta UC, correspondiente a primer año, que es semestralizada, quedan muchas horas sin cubrir o se fuerza a elegir sin respetar las áreas. Esto lesiona el derecho a la educación de los estudiantes y el derecho a la defensa del trabajo de los docentes.



Entendemos que es fundamental incluir en la formación de maestros y maestras el pasaje por diversas modalidades o áreas durante la práctica de observación de primer año y mantener tal como se desarrolla hasta ahora la Práctica docente de 4° año (en escuelas APRENDER y escuelas rurales, escuelas campamento).

### **Cursos en gestión**

En este último período se han ofertado varios cursos de formación en gestión en centros educativos para el acceso a cargos de directores e inspectores, en “clave ANEP” y acorde a la TCI. Estos cursos se encuentran en la órbita del CFE, con una sobrecarga de bibliografía y que en ocasiones, se contraponen a las ponencias de algunos expositores de las charlas obligatorias.

Los módulos se aprueban con entrega de tareas a través de plataforma CREA, presencialidad en modo sincrónico o asincrónico en las video conferencias, cuyos expositores son “expertos extranjeros” en gestión, sin poseer formación pedagógica con especificidad en formación docente, salvo pocos casos aislados. Dada la modalidad planteada, la forma de participación y el escaso diálogo, el intercambio es muy acotado.

En estos cursos, el enfoque que se les da a los roles de supervisión hace énfasis en la intención de ver a la escuela como una empresa a gestionar de forma “eficiente”, donde el líder (gerente, jefe) es el responsable de generar una cultura escolar así como transformaciones, pero con los rumbos pautados, sin dar lugar a la autonomía de los centros, marcada en los discursos, pero sin aval desde la acción real.

La misión de acompañamiento pedagógico en este sentido, se desdibuja según la concepción transmitida en los cursos, vaciando a nuestras escuelas de pedagogía experiencial y prácticas educativas que garanticen los aprendizajes de todos los estudiantes.

Otro punto que esta modalidad de cursos -en “clave ANEP”- desconoce, es el recorrido de construcción en didáctica de cada subsistema, y sobre todo la organización institucional de primaria, media y UTU.

Todo lo que se ha planteado desde esta propuesta de perfeccionamiento docente va en consonancia con el cambio que promueve un enfoque tecnicista de la educación, evidenciado en modelos por competencias de acuerdo a las demandas de la sociedad de mercado, orientando así una “formación de grado permanente” en lugar de procesos de



reflexión e investigación pedagógica centrada en el aula como lugar de acción y de construcción de saber. (ATD 2021)

En palabras de Davini (2015) *"La dimensión social del aprendizaje ha sido sistemáticamente ignorada por los investigadores del aprendizaje... Se entiende que el aprendizaje individual indispensablemente requiere de la participación social de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretajan fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje, en espirales de reciprocidad."* (Davini, 2015:16)

Consideramos importante que toda formación docente tenga "bajada" en territorio e instancias prácticas de acompañamiento real, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los y las docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Estos construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

Los aportes de Schön (Sanjurjo: 2009) han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, ha aportado una epistemología diferente de la importancia práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante;
- Los docentes son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas;
- Los docentes son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de la racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de las mismas y puedan modificarlas.

La práctica en la formación docente permite a quienes se forman no sólo aprender sino también tener la posibilidad de pasar a la acción, creciendo personal y profesionalmente con el acompañamiento de profesionales con trayectoria, que habiliten no sólo un aterrizaje situado de la formación recibida si no también la posibilidad de compartir, disentir y reflexionar juntos. ¿Qué valor se le asigna a la práctica en este tipo de



formaciones? y dentro de la misma línea, ¿qué impacto genera en los profesionales la formación actual? (Davini, 2015)

*“Sean críticos y autocríticos”, es decir, duden, resístanse al acatamiento, resístanse a la dictadura, a la obediencia, al mandato, no para ser rebeldes, revoltosos, sino para tener su opinión sobre lo que se está haciendo”*

Miguel Soler ( “La Diaria 24/5/2021)

### Consulta a Instituciones Educativas:

- 1) ¿Cuántos docentes en la institución han participado de los cursos en temática TCI por EDUX?
- 2) ¿Qué opinión les merece esas instancias planteadas como formación ?
- 3) ¿Qué necesidades tienen como docentes para la formación pedagógica profesional?
- 4) ¿Cuántos docentes en la institución han participado de cursos en el marco de la TCI de inspectores o directores?
- 5) ¿Qué evaluación pueden hacer de estas instancias formativas?
- 6) En relación a las instancias de formación profesional indiquen ¿A qué curso han accedido? ¿Bajo qué modalidad? ¿Qué metodología de evaluación se utilizó?
- 7) ¿Cuántos docentes en la institución participaron de la prueba de acreditación docente con carácter universitario?
- 8) ¿Cuál fue el incentivo para participar de dicha instancia?
- 9) ¿Qué opinión posee luego de realizarla?
- 10) ¿Qué valoración le da con respecto a su formación docente?
- 11) Rechazamos la implementación de los equipos impulsores (Circular N° 21 . 23/5/2024) porque no consideramos que sea una instancia real de formación a los colectivos, además de ser un espacio no remunerado para la mayoría del colectivo docente, apelando nuevamente al empleo de tiempos personales. Solicitamos que los colectivos docentes se expidan acerca de la citada circular.



### **Referencias bibliográficas:**

ANEP (2023) Acta 20. Resolución 1. Montevideo

Castro, Claudia . López, Nestor (2020). “A propósito de la mercantilización de la educación”  
Revista PACA 10, pp. 175-195.

Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. Tony  
Bush, 2019

[Comisión Directiva del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de  
la Educación de la Universidad de la República] (2023)

Páez Martínez, R. M.; Rondón Herrera, G. M. y Trejo Catalán, J. H. (Editores) (2018)  
Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CRESUR-CLACSO.  
[https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion\\_docente\\_Paulo\\_Freire.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf)

Sánchez Navarro, M. E., Ayala Elenes, M. y Saldaña Belmar, C. (2024) Formación y  
práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el  
desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa. EDU SCIENTIA.  
DIVULGACIÓN DE LA CIENCIA EDUCATIVA. Año VII Núm. 13 FEBRERO 2024

ISSN 2594-1828

Sanjurjo, L. (2009) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales .  
Editorial Homo Sapiens. Ediciones Rosario

Sun, J.; Leithwood, K.(2014) Efectos del liderazgo escolar transformacional en el  
rendimiento de los estudiantes. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y  
Cambio en Educación, ISSN-e 1696-4713, Vol. 12, N°. 4 (Especial), 2014 (Ejemplar  
dedicado a: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos), págs. 41-7

### **Webgrafía**

CFE planteo de inconstitucionalidad de la prueba

Rechazo Universidad de la República a la titulación Udelar vs. MEC  
<https://docs.google.com/document/d/1jzBtze9qNlrHsxD3sxpSZ3jNkX0TsMExkNC-8nq8bsl/e/dit?usp=sharing> ATD CFE



### **Integrantes de la comisión**

Gabriela Soto (Canelones)

Flavia Ortiz (Canelones)

Romina Pisano (Colonia)

Carmen Peñalva (Durazno)

Virginia Farias (Cerro Largo)

Patricia Perazza (Soriano)

Carolina Montibeller (Cerro Largo)

Ana Finozzi (Salto)

Elena Galeano (Salto)



## COMISIÓN 9: Normativa

Una vez más nos encontramos frente a las múltiples interpretaciones en todos los ámbitos de la DGEIP, en la aplicación de la normativa y la enorme complejidad que implican sus repercusiones en nuestra tarea docente, en este sentido, compartimos lo expresado por Helga María Lell (2018):

*Si bien es usual oír hablar de la relación entre las palabras y las normas jurídicas, rara vez las explicaciones están acompañadas por una presentación profunda que dé cuenta de la gran multiplicidad de perspectivas desde las cuales se pueden aproximar o se han aproximado los teóricos a dicho vínculo. (Lell, 2018, p.179)*

### **Reajustes, cantidad de alumnos por clase para cierre de grupos. Complejidad de variables a tener en cuenta.**

Entendemos importante que los reajustes realmente “atiendan la complejidad que caracteriza a las escuelas y sus múltiples dimensiones” ([Circular Nro. 124](#), 17/11/2016, p.2) y no sean un reajuste presupuestal. En este sentido, que sean contemplados los aspectos cualitativos y cuantitativos, en ese orden. Siendo estos aterrizados a la realidad actual (tasa de natalidad, oferta laboral, entre otras) y a las características del territorio. Además, que esté presente la/el Maestra/o Directora en el acuerdo de Inspectores en relación a la elaboración de la propuesta de reajustes de cargo, (mencionado en el Artículo 6.7, literal A) y sea contemplada la visión del equipo Director, siendo solicitados con antelación los informes por escrito, con las consecuentes respuestas por la misma vía.

Por lo antes expuesto, entendemos necesario rever la [Circular Nro. 330](#) (06/11/2009), en relación a los cargos ofrecidos a traslados o a elección en efectividad por concurso, proponemos que no esté condicionada al número de alumnos (17 o menos) al finalizar cada año escolar.

### **Circunstancias relevantes para la toma de decisiones con respecto al número máximo de alumnos por clase en todas las escuelas o en las diferentes modalidades.**

En el relevamiento de la normativa vigente (Acta 90 / Circular N<sup>o</sup> 555 (02/11/01) / Circular N<sup>o</sup> 33 (17/03/16) / Circular N<sup>o</sup> 124 (17/11/16) / Circular N<sup>o</sup> 9 (14/03/19) se observa que frente al tema se priorizan los aspectos cuantitativos por sobre los cualitativos.

Esta ATD entiende que poner la centralidad en el niño implica dar total prioridad a los aspectos cualitativos por encima de otras consideraciones.



Ratificamos una vez más que la cantidad máxima de alumnos por grupo no debe superar los 20, definida caso a caso priorizando realmente la singularidad de cada niña y niño, y las condiciones específicas de cada centro escolar. “

En este sentido se debe considerar el espacio físico con el que se cuenta, la categoría y modalidad de cada escuela. Acordamos con lo expuesto por el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia ([CCEPI](#)): “Los salones de clase deben tener una superficie de aproximadamente 2 m<sup>2</sup> por niño/a.” (p.6)

### **Ausentismo, propuestas desde ATD para abordar la problemática desde alternativas al Plan Asiste.**

En relación al Plan Asiste, entendemos que el tema inasistencias es multifactorial que no se soluciona con este plan, sino recarga la labor docente, ratificamos entonces la posición de la ATD Nacional expresada en la Comisión de Políticas Educativas:

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

*El problema de la asistencia es un lapsus de esta administración. Resulta curioso, cuando no perverso, que se implementen planes para paliar esta problemática cuando desde la implementación de la LUC (Art 127 de la Ley 18.437) se relativiza la obligatoriedad a la asistencia. Se ha atentado contra los pilares de la educación desde la siguiente modificación: (De la obligatoriedad).- Sustitúyese el artículo 7° de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, por el siguiente: ARTÍCULO 7°. (De la obligatoriedad).- Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media. Los padres, madres, o responsables legales de niños, niñas y adolescentes, así como los educandos mayores de edad, tienen el deber de contribuir al cumplimiento de esta obligación, conforme a lo dispuesto por el inciso primero del artículo 70 de la Constitución de la República y las previsiones de la presente ley. Esta modificación que quita peso a la obligatoriedad, es también reforzada por la mutilación de los recursos con los que se contaba. Se han reducido las funciones del Programa de Maestros Comunitarios,*



*cambiándolos por otros con sede en las Inspecciones Departamentales, con mayor cantidad de escuelas a las que atender y recortando los meses de trabajo. (ATD 2023, p.52 y 53)*

Las y los docentes hemos hecho siempre lo que corresponde a nuestro rol para asegurar la asistencia de las infancias a las aulas; no siendo esto suficiente, sino que son otros los mecanismos que el Estado debe disponer para hacerse cargo de dar solución a esta problemática: equipos multidisciplinarios, intervenciones desde la órbita de la justicia, entre otras.

Encomendamos a la Mesa Permanente solicitar datos y evolución de los mismos en relación al impacto del Plan Asiste.

**Incorporación de los derechos en relación a gestación/maternidad/paternidad establecidos en la [Ley Nro. 20212](#), en la [Circular Nro. 6/2024](#) de CoDiCen.**

Con respecto al derecho a ausentarse hasta cuatro horas al mes para acompañar a la persona que refiere a controles de embarazo y rutinas correspondientes, expresado en la [circular Nro. 6/2024](#), y con respecto al [comunicado circular 6 final 18-6](#) de la DGEIP, el cual expresa: “En caso del funcionario Docente: Por tratarse de cargos indivisibles se otorgará el día.” Entendemos necesario que se agregue como causal, de forma de poder recurrir a suplente.

### **Derecho a licencia de los suplentes a término**

#### **Estatuto del Funcionario Docente**

- **Artículo 70.** *“Los docentes efectivos e interinos tendrán derecho a hacer uso de licencia extraordinaria, con goce de sueldo, la que se computará en días corridos. En principio deberá ser solicitada con antelación y su causal debidamente acreditada.”*

Esta ATD entiende que el citado artículo debería incluir a todas y todos los maestros suplentes.

- **Artículo 70.1:** *“Enfermedad debidamente certificada por los Servicios Médicos oficiales. El Consejo o Dirección General de Educación correspondiente concederá esta licencia aplicando las normas legales y reglamentarias pertinentes.”*

Ratificamos lo dicho por la ATD (2023) al respecto: *“Licencia por enfermedad. Lesiona el derecho al pago desde el primer día a los suplentes por todo el año. Preocupa el desconocimiento de las licencias para los maestros suplentes.” (p.73)*



(Ver [Circular 46/2013](#))

- **Artículo 70.3:** *“Lactancia. El Consejo o Dirección General de Educación correspondiente podrá conceder licencia parcial por este motivo cuando, previo informe del servicio médico, exista imposibilidad de adecuación de horarios. Esta causal comprenderá también a las funcionarias docentes suplentes.”*

Exigimos que se concrete la sala de lactancia regulada en la [Ley 19530](#):

Artículo 2 (Implementación de Sala de Lactancia). En los edificios o locales de los organismos, órganos e instituciones del sector público y privado en las que trabajen o estudien veinte o más mujeres o trabajen cincuenta o más empleados, se deberá contar con una sala destinada a la lactancia.

A- Hacer explícito en el Art.703 por maternidad del EFD que este concepto se refiere a todas las formas de maternar (incluidas las no gestantes y adoptivas).

B-Ampliar el artículo 70.2 por lactancia para todas las formas de maternidad mencionadas anteriormente.

- **Artículo 70.8:** *“La realización de cursos que guarden relación directa con la función y que se programen oficialmente. El Consejo o Dirección General de Educación correspondiente, concederá en estos casos licencia, siempre que el desarrollo de aquellos impida atender la función docente.”*

Entendemos que este artículo debería incluir a todas y todos los maestros suplentes.

- **Artículo 71:** *“Sin perjuicio de lo establecido en los artículos anteriores, los Directores de establecimientos educacionales y demás oficinas que atienden funciones de docencia indirecta podrán autorizar, por sí, a cualquier docente de su dependencia a no concurrir a sus tareas hasta cinco días en el año, en casos fortuitos o de fuerza mayor, debidamente justificados.” (p.34)*

Entendemos que al solicitar el Artículo 71 no corresponde tener que “acreditar” dicha inasistencia por las razones que sea el día.

### **Ampliación de la circular 662/05**

A fin de garantizar el óptimo funcionamiento de los centros educativos y el derecho de las infancias a recibir la más completa educación, esta ATD entiende absolutamente necesario se implemente la ampliación de la [Circular Nro. 662/05](#) incluyendo las suplencias



por el día a las y los docentes de Educación Física, Segundas Lenguas, y Artística; y profesores especiales en todas las modalidades de escuelas.

### **Profesores especiales y de Artística, equiparación salarial y horaria**

A fin de enriquecer y brindar la más completa educación a nuestras infancias esta ATD entiende absolutamente necesario se realice la ampliación horaria de las unidades docentes de 15 horas llevándolas a 20 horas semanales.

### **Aspiraciones a funciones**

Considerando que en el [Boletín 15](#) (28/08/1996) se hace referencia a las aspiraciones a cargos, esta ATD entiende que no corresponde su aplicación en relación a las aspiraciones a funciones. Se fundamenta esto en qué cargos y funciones tienen sus respectivas e independientes normativas y lo establecido en el citado boletín se ha aplicado para resolver situaciones relativas a las funciones.

### **Ordenamiento de docentes rurales**

Tomando conocimiento de que la Fum-Tep en el marco de las circulares 42/23 y 74/23 realizan un planteo en referencia a la provisión de cargos de maestros directores en carácter interino y/o suplente en relación al orden de prelación para la elección de cargos (con una posible modificación en camino a resolver mediante el expediente 2024-25-2-000682); esta comisión acuerda que la redacción de las circulares antes mencionadas, genera una diferencia en el ordenamiento que afecta a docentes rurales lesionando sus derechos. La Administración da cuenta de ese error ante el reclamo realizado y da pase a Comisión de Normativa, a efectos de rehacer las circulares en una sola circular, tomando en cuenta las sugerencias realizadas, que regirá las aspiraciones para el año 2025. Esta ATD, exige que esto se resuelva en forma urgente e inmediata, dado que la inscripción a aspiraciones está fijada para setiembre de este año.

### **Docentes reintegrados**

Esta ATD entiende que debe darse cabal cumplimiento a lo establecido en la [Circular Nro.19](#), (06/03/2017) considerando el desempeño y la asiduidad de los mismos para su posterior ordenamiento.



**19 de junio**

Esta comisión analiza las circunstancias en que estos actos se realizan y la disparidad de criterios al momento de compensar el día a las y los docentes y funcionarios que participan en los actos conmemorativos.

Mientras esté planteada la obligatoriedad de asistencia al acto 19/6 (u otras fechas celebradas según la localidad) en ese día feriado, exigir se le otorgue a los docentes el día libre en una fecha posterior al acto en cualquier momento del año lectivo. Debe habilitarse la causal correspondiente para que el cargo pueda cubrirse por 662.

**Abanderados**

Incluir en el informe de la postura de ATD Nacional anteriores con respecto a la promesa de la bandera, así como el resultado de las ATD por escuela donde se consultó sobre ese tema.

**FRAGMENTO DE SÍNTESIS NACIONAL 2023****Abanderados**

De los docentes que cuantifican sus respuestas, el 74% se manifiesta en contra de la elección de abanderados, 14% a favor y un 12% plantea modificaciones al reglamento actual para su aceptación.

<b>CANTIDAD DE DOCENTES</b>		
<b>A FAVOR</b>	<b>EN CONTRA</b>	<b>CON MODIFICACIONES</b>
505	2679	430

**Argumentos a favor**

- Un colectivo sostiene que es relevante su continuidad para promover aprendizajes integrales.
- Otros colectivos manifiestan que es un reconocimiento a la trayectoria escolar del niño o niña y desde que los pares votan interviene el vínculo emocional que cada uno haya entablado en la institución.
- Algunos manifiestan que esta práctica educativa forma parte de nuestra cultura y



nuestra historia nacional, por lo tanto deberá continuar.

- Otros colectivos se inclinan por destacar los rituales en este sentido porque mantienen el nacionalismo propio del país.

### **Argumentos en contra**

- Generan situaciones diversas, tanto presión como competencia, problemáticas que se ocasionan entre niñas y niños principalmente, pero también ocurre entre las familias y en ocasiones también entre docentes.
- No contempla las realidades de cada estudiantes y es desigual.
- Ritual asociado a prácticas concebidas en otro tiempo histórico, no se encuentra contextualizado a esta época.
- Desacuerdo en cuanto al criterio de elección, considerando y priorizando el rendimiento académico en detrimento de competencias esenciales básicas para la vida en sociedad, desconociendo además el proceso basado en las aptitudes y actitudes puestas para su propia formación.
- El reglamento no es inclusivo y deja en evidencia injusticias con alumnos que por diferentes motivos y situaciones no alcanzan el nivel esperado para ser considerados en la elección.
- Los criterios evaluados son sólo la conducta y la aplicación y en un rango superior al muy bueno y no se consideran procesos y avances en estudiantes que con esfuerzo van superando dificultades alcanzando notas de suficiencia.
- No estamos de acuerdo con penalizar niñas y niños que hayan repetido algún nivel en su escolaridad sino que debería dárseles la oportunidad considerando que niñas y niños pueden haber mejorado su desempeño o haber sido afectados por diversas situaciones que llevaron a la repetición.
- Fomenta la competencia.
- Tiene carácter elitista.
- Con el REDE no corresponde que se siga utilizando el mismo reglamento.
- Ritual impuesto que no aporta ni a la realidad actual ni al aprendizaje.
- Ningún niño debe ser excluido por su nivel de logro. No se tienen en cuenta las



inteligencias múltiples.

- Se enseña tomando en cuenta el error como parte del proceso, pero al momento de elegir abanderados se aprecia cómo las niñas y niños que repiten se ven apartados de este derecho a ser elegidos.
- Uno de los paradigmas en boga tiene como uno de los principios la equidad, lo cual aquí no se da ya que se está estigmatizando.

### **Propuestas para la modificación del reglamento**

- Todos los niños deberían tener la oportunidad de ser abanderados.
- Es necesaria una revisión de la circular de abanderados, debe tener en cuenta a todas las niñas y niños y sus potencialidades.
- La elección de abanderados no se debe continuar realizando en el formato actual, se propone que sea rotativo, por conducta, abierto a todo el alumnado de la institución.
- Optamos por mantener las banderas en soportes, para evitar todos los rituales que esto conlleva, además de la frustración y presiones por parte de las familias de las y los alumnos.
- Un colectivo plantea que la elección debería ser de los docentes, entre los niños del tramo 4 y teniendo en cuenta la opinión de los no docentes (comportamiento, colaboración en el comedor y otros lugares de la escuela), para elegir a las y los niños, por ser ejemplo de respeto, valores y compañerismo, además de tener una buena disposición frente a las tareas.
- Abogamos por la representatividad de los símbolos patrios sin la presencia de un selecto grupo de niñas y niños, que sea rotativo entre todas las y los alumnos de la generación.
- Las niñas y los niños son los que deben decidir si continúan los abanderados y de qué manera.



## Fidelidad de promesa de la Bandera

De los docentes que cuantifican sus respuestas, el 76% se manifiesta en contra de la promesa de fidelidad a la bandera, 13% a favor y un 11% plantea modificaciones al reglamento actual para su aceptación.

CANTIDAD DE DOCENTES		
A FAVOR	EN CONTRA	CON MODIFICACIONES
380	2193	312

### Argumentos a favor

- Es parte de su formación como ciudadano, libre e independiente de cualquier ideología que se pretenda vincular.
- Es una de las maneras de identificarse con el país.
- Forma parte de la identidad nacional y de nuestras raíces.

### Argumentos en contra

- Es un acto obsoleto, carente de sentido y de origen militar convertido en ritual escolar.
- No aporta significados a niños de 1er año.
- Prácticas que corresponden a otro tiempo histórico.
- Que se elimine como exigencia laboral.
- No es garantía de honor.
- Concepto militarizado sin sentido en un país sin servicio militar obligatorio.
- No tiene valor jurídico, se debería eliminar.

### Propuestas

- Un colectivo considera que debería realizarse en el cuarto tramo, quinto y sexto grado para tener una conciencia mayor del acto que se está realizando.
- Se debe reivindicar y modernizar en abordaje de lo relacionado al concepto de



Patria y sus implicaciones.

- Las y los niños de primer año no están preparados psicológicamente para dimensionar realmente lo que implica una promesa de fidelidad a la bandera, por lo tanto, se debería reconsiderar su continuidad.
- El texto de jura de fidelidad a la bandera exalta el nacionalismo más allá de los valores humanos y la fraternidad de los pueblos. Estos nacionalismos han sido y están siendo promotores de conflictos bélicos, donde el valor de la vida queda relegado. Revisar el texto de la promesa dándole una connotación más cercana al sentimiento de identidad de nuestra patria y sus símbolos. Sin nombrar los términos militares relacionados a la guerra y a morir por la patria.

### **Desfiles y homenajes con participación escolar junto a cuerpos militares**

De los docentes que cuantifican sus respuestas, el 72% se manifiesta en contra de los desfiles militares, 23% a favor y un 5% plantea modificaciones u observaciones al respecto.

<b>CANTIDAD DE DOCENTES</b>		
<b>A FAVOR</b>	<b>EN CONTRA</b>	<b>CON MODIFICACIONES</b>
503	1559	140

#### **Argumentos a favor**

- Algunos colectivos afirman que a través de la participación en dichos acontecimientos se construye la historia nacional que desde lo escolar se puede conversar y entender algo en común: la patria, la historia, los héroes nacionales y el patrimonio.
- Es una actividad cultural que integra diferentes instituciones.
- Los estudiantes representan una institución más, que forma parte del Estado.

#### **Argumentos en contra**

- No corresponde que los alumnos/as participen en desfiles con militares, ya que no tiene una significación real sino que se trata de algo protocolar.
- La patria no se hace con un desfile. Podrían reverse la forma de realizarlos ya que los mismos tienen un nacionalismo muy acentuado en un mundo cada vez más



globalizado.

- Se considera contrario a la laicidad.
- Invita a seguir una ideología establecida.
- Privan el movimiento y establecen lo que se debe hacer.
- Carga de sentido militar asociado a lo bélico y al orden.
- No tiene beneficios en la formación integral de los estudiantes.
- Retrotrae a un período nefasto de la historia de nuestro país.

### **Propuestas:**

- Se apuesta a una propuesta donde las familias que deseen acompañar a sus hijos, romper las estructuras de que los únicos que pueden participar son los/las niñas con túnica, apostar a que sea con sus adultos referentes.

### **Otros aportes de los colectivos con respecto a los actos escolares**

Gran parte de los colectivos docentes está en desacuerdo por considerarlos un adoctrinamiento que no siempre se da desde una mirada reflexiva al tiempo que es una instancia obligatoria. Consideran que las prácticas mencionadas, no contribuyen al conocimiento de momentos históricos de nuestra identidad y no aportan a darle significatividad a los mismos. Por lo tanto no respetan los procesos del alumnado y van en contra de los principios filosóficos y éticos que pretendemos fomentar: solidaridad, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, diversidad, entre otros.

### **MOCIÓN APROBADA EN LA PLENARIA:**

Solicitamos se revise y se incluya en el texto el análisis y la ratificación de lo solicitado en otras ATD sobre las contemplaciones y ampliación del Art. 50 del estatuto docente.

Esta ATD estima que en hora de cambiar el carácter de los Actos Patrios, proponemos la realización de actos culturales y comunitarios como recordatorio de las fechas patrias y otras fechas conmemorativas que hacen a la identidad local y nacional. Todos estos actos culturales no implican un acto protocolar y por lo tanto no deben ser obligatorios. Se realizarán en días lectivos próximos al día de la conmemoración , dentro del horario escolar.



### **Bibliografía consultada:**

ATD (2018) *XXVIII Asamblea Nacional de Delegados ATD de Educación Inicial y Primaria. Maestra Elena Quinteros y Maestro Ruben Puyol*. Piriápolis, Maldonado.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/atd/Resoluciones-ATD-Nacional-2018.pdf>

ATD (2023) *XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria. Maestra Antropóloga Verónica Iglesias*. Piriápolis, Maldonado.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/R-XXXII-AND-ATD-EIP20240513.pdf>

ATD (2023) *Síntesis Nacional de las ATD realizadas en los centros educativos el 13 de noviembre de 2023. XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria Maestra Antropóloga Verónica Iglesias*.

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/SintesisNacionalATD20231113b.pdf>

ANEP - CODICEN (2022) *Estatuto del Funcionario Docente*.

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE\\_2022.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE_2022.pdf)

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

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/agosto/230815/Plan%20ASISTENCIA%202023.pdf>

ANEP - CODICEN. Circular N<sup>o</sup> 6 (05/03/2024)

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2024/Circular%206-24.pdf>

ANEP - CEIP. Circular N<sup>o</sup> 27 (01/03/2012)

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2012/Circular27\\_12.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/2012/Circular27_12.pdf)

ANEP - CEIP. Circular N<sup>o</sup> 124 (17/11/2016)

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/Circular124\\_16.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2016/Circular124_16.pdf)

ANEP - CEIP. Circular N<sup>o</sup> 330 (06/11/2009)



[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2009/Circular330\\_09.PDF](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2009/Circular330_09.PDF)

ANEP - CEIP. Circular N<sup>o</sup> 439 (05/10/2010)

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular439\\_10.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/carpetaarchivos/normativa/circulares/Circular439_10.pdf)

ANEP - CEIP. Circular N<sup>o</sup> 662 (11/10/2005)

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2005/Circular662\\_05.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2005/Circular662_05.pdf)

Ley N<sup>o</sup> 20129

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20129-2023>

Ley N<sup>o</sup> 20212

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20212-2023>

CCEPI. *Requisitos mínimos para acceder a la autorización.*

<https://inau.gub.uy/images/pdfs/N1.pdf>

Lell, Helga María. (2017). Las palabras de la ley y la interpretación normativa. El clásico problema del derecho y el lenguaje. Derecho y Ciencias Sociales. Octubre 2017. N° 17. Pgs 164-184 ISSN 1852-2971. Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica. FCJ y S. UNLP

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63478/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/63478/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



**Integrantes de la Comisión:**

Adriana Marcela Etchart De Lima  
(Paysandú)

Ana Imas (Soriano)

Angela María Ramos (Artigas)

Bettina Steingruber (Soriano)

Brenda Soledad Moraes (Montevideo)

Cecilia Salgado (Montevideo)

Fabián Andrés Escarón Santos (Florida)

Fabiana Inés Adrién (Florida)

Malcolm Volpi Vaz (Canelones)

María Fernanda Ruival (Montevideo)

María Melania Lavecchia (Salto)

María Renée Martínez (Salto)

Marina Hernández (Montevideo)

Mónica Osés (Salto)

Natalia Galeano (Montevideo)

Nelson Carbonell (Salto)

Samuel Sequeira (Montevideo)

Teresa Ferraz (Tacuarembó)

Valeria Doglio Navarro (Montevideo)

Zuzi Paola Andrade (Salto)



# **COMISIÓN 10: Reglamento interno de funcionamiento ATD – Educación Inicial y Primaria**

**EL PRESENTE REGLAMENTO INTERNO SE DESPRENDE DEL ART. N°2 Y ART. N°8 DEL REGLAMENTO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS ASAMBLEAS TÉCNICO DOCENTES QUE SE ENCUENTRA DENTRO DEL ESTATUTO DEL FUNCIONARIO DOCENTE EN EL ANEXO XI.**

ARTÍCULO 2- (Normativa) Las Asambleas de Docentes se regularán por este reglamento y demás disposiciones que dicte el Consejo Directivo Central. Cada Consejo o Dirección General de Educación podrá resolver los aspectos operativos del funcionamiento de las asambleas en el marco de las previsiones de este reglamento y las disposiciones antes citadas.

ARTÍCULO 8- (Organización interna) Cada Asamblea de Docentes prevista por el Art. 94 y 95 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 Art. 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.

## **REGLAMENTO INTERNO DE FUNCIONAMIENTO ATD DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

### **I. Funcionamiento Asamblea Nacional**

### **II. Funcionamiento ATD Departamentales**



### **III. Funcionamiento de las ATD por escuela**

### **IV. Funcionamiento de la Mesa Permanente**

### **V. Delegados de ATD en comisiones y grupos de trabajo.**

### **VI. Reforma del siguiente Reglamento Interno.**

#### **I. Funcionamiento Asamblea Nacional:**

**1** Inmediatamente de iniciada la sesión inaugural se someterá a consideración de la Asamblea Nacional Técnico Docente -por parte de la Mesa Permanente- la elección de la mesa moderadora, que estará integrada por cinco miembros de la ATD con dos suplentes respectivos, que presidirán las sesiones y oficiarán de moderadoras y/o moderadores.

**2** Luego de elegida la mesa moderadora que presidirá las sesiones se pondrá a consideración el Reglamento de Funcionamiento de la Asamblea Nacional Técnico Docente, ya sea ordinaria o extraordinaria. Este tema será considerado sin previo estudio de comisión y se aprobará por mayoría simple de las delegadas y los delegados presentes.

**3** A continuación se deberán poner a consideración los temas a tratar y el orden de los mismos, lo cual se realizará de acuerdo a lo que establece el Estatuto de Funcionario Docente - Anexo XI - Artículo N°10.

**4** A todos los efectos, la Asamblea Nacional Técnico Docente sesionará en un sólo ámbito, garantizando la participación de las delegadas y los delegados a nivel nacional.

#### **5 Integración:**

**5.1** Participarán con voz y voto en la Asamblea Nacional Técnico Docente todas las delegadas y todos los delegados que hayan sido convocados y asistan a la misma.

**5.2** Para ser convocadas, las delegadas y los delegados, deberán efectivamente encontrarse en ejercicio de la docencia en el desconcentrado de Educación Inicial y Primaria. Por lo tanto, quedan eximidos quienes se encuentren en: procesos de sumario con suspensión preventiva, pase en comisión, pase en funciones, licencias sindicales anuales, y otros tipos de circunstancias que supongan la suspensión del ejercicio del rol docente.

**5.3** Para asegurar la mayor participación, al momento de realizar la convocatoria a las delegadas y delegados, se procederá siguiendo el orden de la lista de delegados y



priorizando a aquellos que se comprometan a asistir a la totalidad de las jornadas de la ATD Nacional.

**5.4** En el caso de no completar la lista de delegadas y delegados que asistirán a la Asamblea Nacional, en la totalidad de los días, poner como mínimo una asistencia de más del 50%, incluyendo los días de trabajo en Comisión.

## **6 Quórum y mayorías:**

**6.1** El quórum de funcionamiento de la Asamblea Nacional Técnico Docente no podrá ser menor al 50% de las delegadas y los delegados concurrentes.

**6.2** Se considera:

- **Mayoría absoluta:** la mitad más uno de los votos de las delegadas y los delegados acreditadas/os presentes.

- **Mayoría simple:** es la postura que compute mayor cantidad de votos.

**6.3** Los temas de orden (todos los que refieren al funcionamiento) de la Asamblea Nacional Técnico Docente se resolverán por mayoría absoluta.

**6.4** Todos los temas de resolución se aprobarán por mayoría simple.

\*En los casos en que las abstenciones superen la cantidad de votos afirmativos así como también supere la cantidad de votos negativos o produzca un empate, se habilitará un espacio de debate, consulta y reformulación. A continuación se procederá a votar nuevamente y en el caso de persistir la situación antes detallada, se considerará la mayor cantidad comparando afirmativos y negativos.

## **7 Debates:**

**7.1** El tiempo para hacer uso de la palabra será de 3 minutos con opción a 2 más, lo que totaliza 5 minutos por intervención.

**7.2** En cualquier momento de la discusión de un tema éste se interrumpirá para resolver sobre alguna cuestión de orden.

**7.3** Son cuestiones de orden:

- La proposición de levantar la sesión, prorrogarla, o declararla permanente.
- La suspensión o aplazamiento del debate de algún tema, que pase a estudio de comisión, que sea abordado en ATD por Escuelas.



- Cortar la lista de oradores, lo cual implica que podrán hacer uso de la palabra quienes estén anotados al momento de llegar la moción de orden.
- Limitar el número de intervenciones sobre un mismo tema.
- Limitar la duración de la Asamblea Nacional Técnico Docente.
- Modificar el tiempo para las exposiciones.
- Cerrar la lista de oradores. Esto implica que podrán hacer uso de la palabra los que estén inscriptos en la lista más aquellas y aquellos que se anoten inmediatamente luego de votada la moción de orden.
- Pasar a cuarto intermedio.

**7.4** Quien esté en uso de la palabra deberá concretarse al punto de debate. De no hacerlo así, la mesa moderadora, por sí o por indicación de un asambleísta, le invitará a retomar el tema. Si la delegada o delegado en uso de palabra sostuviera hallarse dentro del tema, la mesa someterá el punto a votación de la Asamblea y se acatará lo que ésta resuelva por simple mayoría.

**7.5** La Asamblea Nacional Técnico Docente puede decidir, por simple mayoría, la integración de otras personas o delegaciones en carácter de informantes. El tiempo de intervención de las delegaciones o miembros informantes será estipulado por la plenaria de acuerdo a la relevancia del tema en cuestión.

**7.6** Luego de cada votación, la mesa moderadora informará el resultado de las mismas.

**7.7** Por alusiones personales la mesa moderadora podrá conceder un minuto.

**7.8** Se contemplará la posibilidad de usar un minuto de tiempo para fundamentar el voto. Toda otra constancia de voto se hará llegar por escrito a la mesa moderadora para su inclusión en el Acta de la sesión.

**7.9** Se podrá reconsiderar un tema por mayoría absoluta de delegadas y delegados presentes.

## **8 Del trabajo en comisiones:**

**8.1** Luego de establecido el temario a tratar por la Asamblea Nacional Técnico Docente se procederá a determinar el número de comisiones que tratarán dicho temario, previo a la discusión en Plenaria.



**8.2** Las delegadas y los delegados acreditados en la Asamblea Nacional Técnico Docente tienen la obligación de integrar comisiones de trabajo, participando activamente en las mismas. La asistencia y permanencia en las comisiones serán estrictamente controladas. Finalizado el trabajo se presentará un resumen de asistencia a la Mesa Permanente saliente. Ésta emitirá las constancias en base a la participación real en el trabajo en comisión que conste en el registro de asistencia.

**8.3** Las comisiones se integrarán de acuerdo a lo establecido en el Estatuto de Funcionario Docente - Anexo XI - Artículo 10.7. Promoviendo que las y los delegados se distribuyan de forma equitativa, para asegurar debates y procesos de intercambio fructíferos.

**8.4** Las comisiones elegirán una mesa moderadora, integrada por tres delegadas y/o delegados. Se definirán por simple mayoría de miembros de la comisión.

**8.5** Los informes de estas comisiones tendrán una extensión que permita garantizar un funcionamiento ágil de la plenaria (se sugieren 6 carillas formato A4, pudiéndose adicionar como anexos: planillas, gráficos y diagramas explicativos).

**8.6** La comisión emitirá informes escritos para la Asamblea, en mayoría y en minoría si los hubiera.

**8.7** Las comisiones pueden decidir, por simple mayoría, la integración de otras personas o delegaciones en carácter de informantes. El tiempo de intervención de las delegaciones o miembros informantes será estipulado por la comisión convocante de acuerdo a la relevancia del tema en cuestión.

**8.8** Las comisiones temáticas no podrán funcionar mientras sesiona la plenaria. Salvo los casos en que exista indicación expresa de la plenaria.

## **9 De la discusión y votación de los informes de las comisiones en la plenaria:**

**9.1** Los informes de las comisiones se comenzarán a debatir en régimen de plenaria de acuerdo al orden en que la Asamblea Nacional haya determinado. Salvo los casos en que la plenaria habilite modificaciones en dicho orden.

**9.2** Los informes de las comisiones serán puestos a votación de la plenaria. La cual tendrá la facultad para proponer agregados o modificaciones a los mismos.

**9.3** Se exhorta a las delegadas y los delegados a que no centren la discusión en temas menores, tales como redacción o estilo de los informes sino en lo conceptual. Se delega a la Mesa Permanente la formulación final de los documentos que se aprueben, respetando el



sentido original.

**9.4** La votación de dichos documentos se podrá realizar por todas aquellas y aquellos que hayan participado activa y efectivamente del trabajo en comisiones, salvo inasistencias debidamente justificadas por parte de los mismos. Para ello se considerará el registro de asistencia a la comisión.

## **10 Instalación y funcionamiento de la comisión electoral:**

**10.1** Posterior al trabajo en comisión y una vez instalada la plenaria, el pleno propondrá nombres de delegadas y delegados que conformarán la comisión electoral.

**10.2** La comisión electoral tendrá a su cargo la organización y ejecución del acto eleccionario de las y los integrantes de la Mesa Permanente de la ATD del año correspondiente. Debiendo garantizar el pleno ejercicio al voto de cada delegada y delegado de dicho acto eleccionario.

**10.3** La comisión estará integrada por un mínimo de 6 y un máximo de 10 delegadas y/o delegados. Preferentemente las y los integrantes de la comisión electoral deben ser representativos de los diferentes departamentos del país. Superado el número de postulantes, los que siguen tendrán carácter de suplente y serán citados en caso que algunos de los titulares sean postulados para ser integrantes de la Mesa Permanente.

### **10.4 Funcionamiento de la comisión electoral:**

Una vez conformada la comisión electoral la misma debe elaborar un acta donde conste:

- Lugar, fecha, hora de instalación y miembros que la componen.
- Pautas de votación con las siguientes características:
  - a) La elección se efectuará en el penúltimo día de sesión de la Asamblea Ordinaria.
  - b) Serán electores todos los acreditados que hayan asistido a la mitad más uno de los días trabajados hasta la fecha (consecutivos o no).
  - c) En caso de no cumplir con el ítem anterior se permitirá votar a las y los delegados que presenten causas justificadas, con constancia correspondiente, ante la comisión electoral.
  - d) Los sufragantes deberán presentar documento que acredite su identidad.



e) Se podrá votar hasta tres candidatas/os de las/os propuestas/os (que hayan aceptado la postulación) a integrar la Mesa Permanente.

f) El voto se registrará en una hoja rubricada previamente por tres integrantes de la comisión electoral.

g) El voto tendrá carácter secreto.

#### **10.5 Procedimiento del acto eleccionario:**

a) Realizada el acta, se lee la misma a la plenaria y se presentan los nombres de las y los delegados candidatos a integrar la Mesa Permanente. Dicha lista, ordenada alfabéticamente, deberá estar visible en cada lugar de votación.

b) El horario y tiempo de votación será el que la comisión estime conveniente. Se podrá conceder hasta media hora de tolerancia si aún quedaran electores por votar una vez finalizado el horario establecido.

c) Una vez finalizado el acto de votación, la comisión electoral procederá a realizar el escrutinio. Cualquier delegada y/o delegado de la Asamblea Nacional Técnico Docente puede participar como veedor.

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

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

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

g) Además, se realizarán desempates en todos los casos no previstos antes, hasta el séptimo suplente.

h) Los despejes de empates (ver literales e, f y g) se realizarán en un único acto eleccionario.

i) Será causal de anulación del voto:

- votar por más de tres candidatos en la hoja de votación;



- que la hoja de votación no contenga las firmas de los integrantes de la comisión electoral;
- que aparezca escrito algún signo o texto que no identifica a los candidatos propuestos o que la hoja esté dañada o rota con notoria intención.

j) Se labrará un acta luego de finalizado el escrutinio.

k) Las y los delegados que resulten electos a la Mesa Permanente estarán en funciones el período entre una Asamblea Nacional y la siguiente.

## II. Funcionamiento ATD Departamentales

**11** Las ATD Departamentales se reunirán entre una Asamblea Nacional Técnico Docente y otra. Estarán integradas por las y los delegados nacionales electos en cada departamento. Tendrán a su cargo sintetizar las posiciones consideradas en las ATD de cada escuela, elaborando un resumen de las mismas a nivel departamental para elevarlo a la Mesa Permanente quien realizará la síntesis nacional y difundirá a todas las escuelas.

**12** Serán citados en un plazo no mayor a 30 días luego de efectuada la ATD por escuela.

## III. Funcionamiento de las ATD por escuelas.

**13** Es obligación de las y los docentes en ejercicio participar de la ATD por escuela, salvo inasistencia justificada como cualquier otro día de trabajo. Además, quienes integran las ATD por escuela deben elaborar un acta de lo que se trabaja en la jornada y entregarla en el lugar correspondiente. Dichas actas deben estar firmadas por todas y todos los participantes.

**14** El incumplimiento del punto anterior, no labrar y/o no entregar las actas, dará lugar a la consecuente investigación para dar cuenta de los motivos del incumplimiento de la Circular N°66 del 30 de junio de 2016.

**15** Según dicha circular, el plazo de entrega es de 10 días hábiles a posteriori de la realización de la ATD. En Montevideo las actas deben ser entregadas tal como lo indique la Mesa Permanente. En los restantes departamentos, las actas deberán ser enviadas en sobre cerrado a la Inspección Departamental correspondiente, figurando en su exterior el número de escuela para facilitar el control que luego realizan las delegadas y los delegados departamentales.

**15.1** En casos excepcionales la Mesa Permanente señalará los mecanismos oportunos para entregar las actas.



**15.2** Por su parte, las inspecciones deberán llevar una lista de chequeo de las escuelas que entregan como lo establece la circular antes mencionada. En el caso de Montevideo, la Mesa Permanente será quien comunique en cada inspección las escuelas en omisión.

#### **IV. Funcionamiento de la Mesa Permanente**

**16** El Estatuto de Funcionario Docente - Anexo XI - Artículo 17 expresa: “Durante los intervalos de las Asambleas Ordinarias, habrá una Mesa Permanente de Delegadas/os de las Asambleas Nacionales de Docentes por rama de enseñanza, para asegurar la continuidad de éstas y cumplir las tareas específicas que le cometiére a la Asamblea, oficiando de interlocutor con el Consejo Directivo Central o el respectivo desconcentrado en su caso”.

**17** Las y los miembros titulares tendrán derecho a voz y voto, mientras que los suplentes sólo tendrán derecho a voz, sin voto. Por tratarse de un órgano de carácter técnico pedagógico, el funcionamiento por consenso será la estrategia a privilegiar en el funcionamiento de la Mesa Permanente.

**18** La Mesa Permanente dictará su propio reglamento interno.

**18.1** Serán causales de pérdida de la condición de integrante de Mesa Permanente:

- el incumplimiento de mandatos de Asambleas Nacionales y/o de las ATD por Escuela.

- las inasistencias consecutivas injustificadas a más de 2 instancias de Mesa.

- las inasistencias intermitentes injustificadas a más de 3 instancias de Mesa.

**18.2** En los casos de aplicación del ítem anterior será comunicado debidamente en el informe bimensual.

**19 La Mesa Permanente tiene las siguientes funciones:**

**a)** La Preparación e instalación de la Asamblea Nacional Técnico Docente del desconcentrado de Educación Inicial y Primaria, y las demás funciones que le encomiende dicha Asamblea.

**b)** La proposición, recepción y estudio de asuntos a integrar al temario de la Asamblea Nacional.

**c)** La coordinación necesaria a la labor de las asambleas por escuelas y demás



establecimientos docentes.

**d)** Enviar de inmediato al desconcentrado de Educación Inicial y Primaria y al Consejo Directivo Central de la ANEP, todos los antecedentes y resultados de lo actuado una vez terminadas las sesiones de Asamblea.

**e)** Solicitar por unanimidad de sus miembros la convocatoria extraordinaria de la Asamblea Nacional de Docentes en caso de “extrema urgencia”, según lo establece el Estatuto del Funcionario Docente - Anexo XI - Capítulo III - Art. 13.2.

**20** La Mesa Permanente, con antelación no menor a 15 días, debe enviar a las delegadas y los delegados departamentales, la propuesta de trabajo, las comisiones tentativas y los materiales sugeridos. Esto habilita a que las delegadas y los delegados puedan inscribirse con anticipación en cada comisión, agilizando luego la participación en las mismas.

**21** Es tarea de la Mesa Permanente enviar las citaciones a las Inspecciones Departamentales.

**22** La Mesa Permanente es quien organiza los materiales, temas de discusión y consulta, de manera que las escuelas manifiesten sus posiciones en forma más precisa. Esto permite que las ATD departamentales puedan realizar la síntesis para que el mandato de las delegadas y los delegados en los temas expresamente consultados sea claro.

**23** La Mesa Permanente debe enviar cada dos meses un informe de actuación a las delegadas y los delegados, especificando las tareas realizadas en ese período, así como el registro de asistencias.

**24** Las delegadas y los delegados a Mesa Permanente tendrán remuneración acorde al grado, a la carga horaria y/o funciones que desempeñen, de manera de no lesionar derechos de sus integrantes, de igual forma en todo lo que refiere a la carrera funcional.

### **25 Delegadas y delegados de ATD en comisiones y grupos de trabajo:**

**25.1** Para representar a la ATD en una comisión, tribunal o cualquier ámbito de participación, se debe integrar la ATD Nacional. Se podrá convocar a otros compañeros y/o compañeras no integrantes de la ATD para asesorar si se entiende necesario.

**25.2** Cuando delegadas y/o delegados integrantes de la ATD Nacional participen en comisiones de trabajo en el desconcentrado de Educación Inicial y Primaria o cualquier otro órgano de CODICEN deberán realizar los respectivos informes de lo actuado y resuelto en dichas comisiones. Estos informes serán puestos a disposición de la comisión de trabajo de



la ATD Nacional que aborde el tema, para tener la mayor cantidad posible de elementos para información y discusión. Además, deben coordinar con la Mesa Permanente.

**25.3** Las delegadas y los delegados citados de la lista elaborada en la plenaria, que no asistan a las comisiones en dos oportunidades consecutivas sin fundamentar su falta, serán automáticamente sustituidas por un suplente perteneciente a la misma lista.

**25.4** En lo referente a temas sobre los que la ATD haya definido posiciones, la delegada o el delegado debe ajustarse a lo resuelto y en lo posible ser integrante de la comisión de ATD que trabajó sobre el tema.

**25.5** En lo referente a temas sobre los que la ATD no haya definido posiciones, deben instrumentarse mecanismos de consulta y no adelantar posturas como ATD hasta tanto existan resoluciones.

**25.6** Mientras no exista pronunciamiento de las y los docentes, la ATD participará como observador.

**25.7** De considerarse necesario, entre ATD Nacional y ATD Nacional, la Mesa Permanente por sí o por sugerencia de delegados, convocará comisiones de trabajo sobre los distintos temas en las que podrán participar las delegadas y los delegados que así los deseen, previa autorización del desconcentrado de Educación Inicial y Primaria.

**25.8** Las delegadas y los delegados de ATD a cualquier comisión deberán mantener el salario que tienen acordado laboralmente con el subsistema incluyendo las compensaciones que le correspondan (ej: docencia de aula, práctica, contexto...) de acuerdo a la carga horaria efectivamente realizada, sin recibir otro tipo de remuneración. Se debe tener en cuenta que la participación en estos ámbitos es transitoria; se debe preservar la tranquilidad económica de la docente o el docente para que pueda ejercer libremente y con tranquilidad la tarea para la cual fue delegado/a.

**25.9** Las delegadas y los delegados de ATD que participen en tribunales o en otras instancias en las cuales se perciba remuneración como tales, percibirán el salario de acuerdo al grado y cargo que desempeñan en el organismo de acuerdo a las horas realmente trabajadas.

**25.10** Las delegadas y los delegados de ATD a las comisiones, grupos de trabajo, tribunales, etc. harán uso de licencia 70.10 los días que corresponda a la tarea asignada. Además, percibirán los viáticos que correspondieren (pasajes, alimentación y alojamiento), lo cual será solicitado por la Mesa Permanente sujeto a resolución del desconcentrado de



Educación Inicial y Primaria. El pleno de la Asamblea de ATD, la Mesa Permanente o la delegación departamental puede proponer nombres de delegadas y delegados nacionales, dispuestos a actuar en las distintas comisiones. La Mesa Permanente tiene el cometido de convocar a las compañeras y/o los compañeros que estime necesarios.

## **VI. Reforma del siguiente Reglamento Interno**

**26** Las futuras modificaciones al siguiente reglamento se resolverán por mayoría absoluta.

### **Integrantes de la comisión**

Esteban Coitiño (Montevideo)

Nicolás Macchi (Montevideo)

Juan Espinosa (Montevideo)

Gabriela Burgos (Canelones)

Matías Méndez (Canelones)



# Comisión Electoral

08/08/2024

En las instalaciones del Parque de UTE de Minas, Lavalleja a los 8 días del mes de agosto de 2024, siendo las hora 12:00, se instala la Comisión Electoral de la XXXIII ATD Nacional, para la elección de la próxima Mesa Permanente.

## Se integra por los siguientes delegados nacionales:

- Lucía Carrión - Montevideo
  - Gabriela Ojeda - Montevideo
  - Nelson Carbonell - Salto
  - Elizabeth Colmán - Canelones
  - Sandra Díaz - Rivera
  - Ana Karína Campelo - Montevideo
  - Melania Lavecchia - Salto
  - Carolina Montibeller - Cerro Largo
- 
- Se da lectura al Reglamento de las ATD Nacional de 2018 de instalación y funcionamiento de la Comisión Electoral.
  
  - Acordamos:
    - Lugar: espacio al fondo del salón de plenaria.
    - Se establece el horario de votación de 18:30 a 20:30h. (Tolerancia de 30 min por reglamento 10.3.c).
    - Elaborar una planilla de votación a entregar a los votantes para que indiquen a los elegidos.
    - Corroborar y ratificar la lista de los delegados habilitados a votar, como “padrón”.
    - Nómina de postulantes colocada a la vista de todos los sufragantes.

## Trabajo de la Comisión

Una vez que se presentan los y las candidatas y candidatos a la Plenaria se confecciona una planilla con los nombres de los elegibles, ordenados



alfabéticamente para que los delegados voten marcando hasta tres candidatos y/o candidatas en ella.

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

Candidatas y candidatos:

Gabriela Burgos
Esteban Coitiño
Javier Correa
Valeria Doglio
Teresa Ferraz
Blanca Graña
Cecilia Nottari
Pedro Olivera
Flavia Ortiz
Samuel Sequeira
Noelya Trejos

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 de votación, 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.



Se establece que el horario de votación será desde las 18:30 hasta las 20:30 horas, con 30 minutos de tolerancia en caso de ser necesario según lo establece el artículo 10.3 inciso b del Reglamento.

Se organiza el espacio para el sufragio con dos cuartos secretos como forma de agilizar la votación.

Finalizada la misma se procede al recuento de votos .

Siendo la hora 21:00 del 8 de agosto de 2024, se da por finalizado el trabajo de la Comisión Electoral quedando a disposición de la ATD para dar lectura de lo actuado a la Plenaria.

En Lavalleja en las instalaciones del Parque de UTE, a los 8 días del mes de agosto de 2024, siendo las 20:40 horas, se da comienzo al escrutinio de la elección de delegados y delegadas a la próxima Mesa Permanente.

Habilitados en el padrón	Cantidad de votantes	Anulados
149	147	0

Candidato/a	Votos
Cecilia Nottari	78
Samuel Sequeira	42
Teresa Ferraz	41
Esteban Coitiño	39
Pedro Olivera	39
Flavia Ortiz	36
Gabriela Burgos	31
Noelia Trejos	27
Valeria Doglio	24
Blanca Graña	24
Javier Correa	12



De acuerdo al escrutinio realizado se deja constancia que la próxima Mesa Permanente queda conformada por los siguientes titulares:

1. Cecilia Nottari
2. Samuel Sequeira
3. Teresa Ferraz
4. Esteban Coitiño
5. Pedro Olivera

Siendo los suplentes:

1. Flavia Ortiz
2. Gabriela Burgos
3. Noelia Trejos
4. Valeria Doglio
5. Blanca Graña
6. Javier Correa

Siendo las 21:10 se da por finalizada la actuación de esta Comisión Electoral.



# ANEXOS



# ANEXOS DE LA COMISIÓN EDUCACIÓN RURAL

## ANEXO I.

PERFIL DEL MAESTRO NOCTURNO DE INTERNADO.

IDENTIFICACIÓN DEL CARGO

Denominación del cargo:	Maestro de Internado
Escalafón:	Docente
Carga horaria:	40

### DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

- Participar y colaborar con convicción en la elaboración de una propuesta pedagógica que esté contextualizada al Proyecto de Centro, alineada con los lineamientos de las políticas educativas, y que enfatice la labor de enseñanza-aprendizaje.
- Garantizar el descanso y proteger la integridad del estudiante.
- Adaptarse a situaciones emergentes, como cambios climáticos, y resolver conflictos de manera efectiva.
- Promover el trabajo en equipo, fomentando buenas relaciones interpersonales y una comunicación asertiva con todos los participantes.
- Generar estrategias que favorezcan la inclusión de todos los estudiantes, así como su interacción con los equipos docentes y no docentes del internado.
- Tener presente que dentro del horario escolar se dispone de tiempo pedagógico, lo cual incluye el fomento de hábitos de higiene personal, conductas adecuadas durante el servicio de alimentación, y el cuidado y organización del espacio.

### DIMENSIÓN ADMINISTRATIVA-ORGANIZATIVA

- Contar con un profundo conocimiento del reglamento interno del Internado Rural.
- Acompañar el proceso de elaboración del reglamento interno en coordinación con los demás actores de la institución.
- Mantener una comunicación fluida con el equipo de dirección, actuando como el primer y principal referente de la institución.
- Elaborar informes de evaluación que reflejen el comportamiento de los estudiantes.
- Participar, si se solicita, en las fases de comunicación con los referentes de los estudiantes.



- Realizar otras tareas afines al cargo, que sean encomendadas por su supervisor jerárquico.

#### DIMENSIÓN COMUNITARIA-SOCIAL:

- Poseer un conocimiento sólido de las características físicas y sociales de la localidad, así como de sus puntos de interés, principios y referencias.
- Establecer vínculos con los demás referentes de la institución.
- Tener un buen conocimiento de los estudiantes y comprender las características de su comunidad.

- Creación de turnos rotativos para que los docentes cumplan las dos funciones?

- ¿Existe una proyectiva de población rural y matrícula de escuelas rurales y de oferta educativa para el medio rural?

#### [Educación Rural \(dgeip.edu.uy\)](http://www.dgeip.edu.uy)

- Didáctica multigrado

- Propuestas de trabajo pedagógico en las escuelas rurales?

- ¿Hay equipos de trabajo en el DER, Caf y los centros de pasantías? ¿Cómo se integran o están integrados de pasantía y CAF tienen partida que lo utilizan para lo que quieren?

- Promover la formación de equipos de trabajo para las divisiones que atienden y proyectan la E.Rural-

- Alimentación en escuelas rurales: pago de partidas, partida de agua (para los que no tienen cursos de agua o aljibe), materiales acordes para los proyectos rurales. Partidas especiales para cubrir las necesidades. Centro

#### ESPACIOS DE COORDINACIÓN.

AGRUPAMIENTOS.- Voluntad de los docentes para el desarrollo de reuniones y encuentros con alumnos. (ATD - 2022)

- Criterios de organización de los agrupamientos (integración según la distancia física)

- Posibilidades de permitir agrupamiento de escuelas entre departamentos limítrofes.

SALAS DOCENTE que permitan generar intercambios entre instituciones y jornadas de formación. (ATD - 2022)

Reclamo de seguro de paro que cubra a docentes sin trabajo como otros empleados.



## NORMATIVA

Reformular la normativa sobre el **arrendamiento de predios o campos escolares** como forma de autosustentar la escuela.

Aprovechar las instalaciones que quedaron de las **escuelas granjas** y poder reflotar esas escuelas de dichas características con los recursos para funcionar como corresponde.

El EBI ha perdido la especificidad de los contenidos de la Educación Rural. (ATD 2022 - punto 2)

La pérdida de autonomía del docente, desde el momento que hacen obligatorio el trabajo en lengua y matemática y proyectos bajados desde inspección (Lectura, Geometría, Valor posicional).

## RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS

MANTENIMIENTO DE CENTROS.- Reparaciones de Escuelas y mantenimiento. Manejo de fondos de primaria. Orientación de Inspección para la concreción de reparaciones.

# ANEXOS DE LA COMISIÓN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

## ANEXO I

### Resultado de la consulta a las escuelas

	OBSTÁCULOS
Institucionales	Falta de formación e información. Carencia de equipos técnicos. No puede quedar a criterio opcional. Ausencia de espacios y tiempos de discusión. Ausencia de espacios de sala pagas para la formación y el acuerdo a nivel institucional. Miedo o rechazo a enfrentar el tema. Falta de protección desde lo curricular. Falta de una mirada integral en el Programa.



	No está concebida la ES como derecho.
<b>Familias</b>	<p>Tabúes.</p> <p>Falta de conocimiento/ información.</p> <p>Creencias y religiones.</p> <p>Rechazo.</p> <p>Prejuicios.</p> <p>Rituales.</p> <p>Tradiciones.</p> <p>Expectativas.</p> <p>Dudas sobre la capacidad docente para abordar el tema.</p> <p>Miedos.</p> <p>Llegar a acuerdos previos con las familias.</p>
<b>Formación</b>	<p>Falta de formación docente: cursos, talleres.</p> <p>Ausencia de docentes específicos.</p> <p>Ausencia de remuneración para formación.</p> <p>Falta de espacios y tiempos.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Falta de materiales didácticos proporcionados por el organismo.</p> <p>Escasa divulgación y circulación de recursos.</p> <p>Acceso a los recursos.</p> <p>Ausencia de recursos humanos (especialistas en la temática)</p>
<b>Contenidos/ programa</b>	<p>Educación sexual que debería ser integral, transversal a todas las propuestas.</p> <p>Abordaje prevencionista o emergente.</p> <p>En el nuevo programa, se presenta como un taller opcional con un enfoque biologicista y ético.</p> <p>Se debería incluir en forma explícita la temática como unidad curricular.</p>
<b>Metodología</b>	<p>Falta de capacitación.</p> <p>El EBI lo presenta con una visión reduccionista en cantidad, profundidad y abordaje, obstaculizando las metodologías que puedan desarrollarse para el tratamiento de la Educación Sexual, como derecho.</p> <p>Limitaciones en lo que hace a su abordaje, desde las concepciones</p>



	<p>institucionales y o la resistencia cultural.</p> <p>Cuando se limita la libertad de cátedra al tener que consultar a las familias.</p>
<b>Otros:</b>	<p>Falta de apoyo gubernamental.</p> <p>Falta de políticas claras en favor de la educación sexual y la perspectiva de género.</p> <p>Se aprecian barreras culturales.</p> <p>Falta de aceptación social.</p> <p>Preocupaciones sobre la controversia y la oposición de algunos sectores.</p> <p>En relación a la información: Se debe discriminar la correcta de la errónea.</p> <p>Demasiada información y de fácil acceso que puede convertirse en una amenaza.</p> <p>*Hay colectivos que consideran importante poder problematizar el uso de los baños y las túnicas de forma diferenciada. La visión de la maestra como asexuada, la fila de niñas y varones.</p>

<b>FACILITADORES</b>	
<b>Institucionales</b>	<p>El compromiso docente</p> <p>Acuerdos institucionales y equipos con criterios aunados.</p> <p>Alianzas con las instituciones externas.</p> <p>Trabajo con escuelas disfrutables.</p> <p>Contar con prácticas inclusivas y respeto a las identidades de género.</p> <p>Libertad de cátedra (Es un derecho).</p> <p>Recibir formación específica.</p>
<b>Familias</b>	<p>Las familias están de acuerdo y abiertas a participar en las propuestas.</p> <p>Afirman la importancia de mantener la comunicación, la participación para fomentar la comprensión.</p> <p>El diálogo para promover la educación integral en tanto construcción colectiva entre todas y todos los actores que habitan la escuela.</p> <p>Permite reducir la resistencia y destacar la importancia de estos conocimientos para la seguridad y el desarrollo saludable.</p>



	Talleres con la familia.
<b>Formación</b>	<p>Contar con maestras/maestros referentes en sexualidad (con formación) que trabajen en las escuelas.</p> <p>Facilitar el acceso a materiales diversos.</p> <p>Debería ser parte de la currícula de formación docente.</p>
<b>Recursos</b>	<p>Recursos tecnológicos no oficiales.</p> <p>Recursos multimedia y tecnológicos.</p> <p>Humanos: formación de docentes (por su cuenta), trabajo en redes con actores sociales del barrio (escuelas, clubes de niños, policlínicas).</p> <p>Recursos bibliográficos.</p>
<b>Contenidos/ programa</b>	<p>El programa 2008 porque tenía contenidos y fundamentos teóricos explícitos y secuenciados.</p> <p>Creación de un Programa específico para el abordaje de la educación sexual.</p>
<b>Metodología</b>	<p>Charlas, Cuentos, Juegos interactivos, Debates</p> <p>Banco de recursos educativos</p> <p>Material didáctico</p> <p>Enfoque práctico y contextualizado</p> <p>Talleres con alumnos/as y comunidad educativa</p> <p>Enfoque basado en preguntas</p> <p>Aprendizaje por proyectos</p> <p>Pasantía de Estudiantes para Educadores para la sexualidad</p> <p>Médicos de referencia en la comunidad</p> <p>Enfoque de Educación para la salud integral: incorporar la educación sexual dentro de Educación para la salud</p>
<b>Otros:</b>	<p>La colaboración entre la institución, las familias y la comunidad.</p> <p>Intención de estos para responder a las necesidades de los y las estudiantes.</p> <p>Apoyo de organizaciones externas.</p> <p>Talleres con redes y técnicos de otras instituciones.</p>



## ANEXO II

### Marco normativo

#### Legislación nacional:

- [Ley N° 16137 Aprobación de la convención sobre los Derechos del Niño](#)<sup>4</sup>
- [Ley N° 17815 Violencia Sexual contra Niños, Adolescentes o Incapaces](#)<sup>5</sup>
- [Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17823](#)
- [Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva N° 18426](#)
- [Ley General de Educación N° 18437](#)<sup>6</sup>
- [Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género N° 19580](#)
- [Ley Integral para Personas Trans N° 19684](#)
- [Circular 125/21 \(DGEIP\) Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria](#)
- [Circular 13/2024 \(Codicen\) Orientaciones para el abordaje: Educación en Sexualidad](#)
- [Guías para el abordaje de infancias y adolescencias trans en el primer nivel de atención](#)
- [Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos](#)

#### Legislación internacional:

- [Convención sobre los Derechos del Niño \(ONU\)](#)
- [Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad \(UNESCO\)](#)
- [Principios de Yogyakarta \(ONU\)](#)<sup>7</sup>

---

<sup>4</sup> La ley n.º 16.137 (1990), que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, en sus artículos 19, 34 y 39, establece el deber del Estado de proteger a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación sexual.

<sup>5</sup> La ley n.º 17.815 (2004), sobre violencia sexual comercial o no comercial cometida contra niños, adolescentes o incapaces, penaliza el delito de explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes.

<sup>6</sup> La ley 18437 General de Educación del año 2008 en su artículo 40 inciso 8 plantea: «La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general.

<sup>7</sup> Principios de Yogyakarta es un documento que recoge una serie de principios relativos a la orientación sexual e identidad de género, con la finalidad de orientar la interpretación y aplicación de las normas del Derecho internacional de los derechos humanos, estableciendo unos estándares básicos, para evitar los abusos y dar protección a los derechos humanos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transexuales (LGBT).



# ANEXO COMISIÓN FORMACIÓN DOCENTE

Informe de La Comisión Directiva del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República ante el reconocimiento del MEC del título universitario a los docentes.

Montevideo, 25 de setiembre de 2023

La Comisión Directiva del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República atenta a lo informado por el Ministerio de Educación y Cultura el día 30 de agosto en relación con la implementación de la prueba para obtener el reconocimiento universitario de la formación docente invita a la comunidad educativa y a la ciudadanía a reflexionar en torno a este acontecimiento. En este sentido considera necesario señalar:

- La Formación Docente y en Educación tienen una fecunda historia que puede remontarse hasta 1882, momento en el cual se fundó el Instituto Normal de Señoritas. Desde ese momento hasta el presente ha atravesado diferentes momentos que constituyen una historia de aprendizajes que en la actualidad reclaman su transformación en una institución de carácter universitario.
- Los títulos que expide el Consejo de Formación en Educación (CFE) son terciarios y tienen un reconocimiento equivalente a los títulos universitarios. Esto permite a cualquier egresado del CFE acceder a los posgrados que se desarrollan tanto en la Universidad de la República como en otras universidades públicas o privadas de la región y del mundo.
- La Ley General de Educación, No 18.437 del 12 de diciembre de 2008, establecía en su artículo 84 la creación de un Instituto Universitario de Educación que albergaría a las formaciones de los futuros maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales.
- El Consejo de Formación en Educación en los últimos lustros avanzó en una profunda transformación institucional, académica y curricular a los efectos de profundizar en el desarrollo de una genuina cultura universitaria que articula la enseñanza con la investigación y la extensión en un marco de participación y de cooperación interinstitucional, especialmente con la Universidad de la República.



- La Ley de Urgente Consideración, N.º 19.889 del 13 de julio de 2020, eliminó la posibilidad de creación de una institución universitaria de educación en la que se formarían a los futuros docentes y educadores del país. En su lugar, establece un procedimiento de acreditación universitaria de la formación docente (artículo 198) el cual es el que se busca implementar.
- Las entidades públicas con competencia en la materia son la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República las cuales no han sido consultadas sobre la solución propuesta. El Ministerio de Educación y Cultura ha actuado unilateralmente.
- El Ministerio de Educación y Cultura, exclusivamente, por medio de la resolución 355/022 del 28 de marzo de 2022 elaboró una propuesta de formación universitaria en Educación que se circunscribe a una prueba de algunos conocimientos y habilidades. En función de lo reseñado y en acuerdo con los pronunciamientos que la Universidad de la República ha realizado -tanto desde la Asamblea General del Claustro 19/5/2020 como del Consejo Directivo Central el 2/6/2020-, alertando sobre sus defectos, carencias y posibles consecuencias de dicha resolución, la Comisión Directiva del Instituto de Educación expresa:
  - El carácter universitario no se garantiza por medio de una prueba de evaluación de ciertos conocimientos básicos y habilidades sino a través de una formación sistemática y rigurosa en instituciones universitarias en las que se articula la enseñanza, la producción de conocimiento, la extensión y actividades en el medio en cooperación con la comunidad académica nacional e internacional.
  - La resolución ministerial no dignifica la formación y la profesión docente; por el contrario, menoscaba el valor de la formación que ofrece el Consejo de Formación en Educación al exigir una prueba adicional que no reconoce el nivel académico de la propia institución formadora.
  - Asimismo, esta resolución ministerial se atribuye potestades que no le competen, como la expedición de títulos, e interfiere en la autonomía del ente autónomo ANEP consagrada en la Constitución de la República Oriental del Uruguay.
  - La educación pública y la formación de sus docentes constituye un patrimonio de toda la ciudadanía al tiempo que su fortalecimiento, genuino, serio y riguroso, contribuiría con el futuro de una sociedad más justa e igualitaria para todas y todos los uruguayos.



En virtud de lo expresado instamos a reflexionar acerca de los modos en que plantea la resolución del MEC, tendiendo a que se reconstruyan mecanismos de diálogo y entendimiento en el contexto del sistema de educación pública.

El Instituto de Educación se pone a disposición para encontrar los caminos que permitan avanzar en el proceso de construcción de una formación en educación de carácter universitario que redunde en una educación pública de mayor calidad para todos nuestros niños y jóvenes.

