



# ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL EXTRAORDINARIA “Mtro. RAÚL QUINTANS”



**Minas, Lavalleja**

**9 al 13 de junio**



<b>DECLARACIÓN DE APERTURA</b>	<b>3</b>
<b>DECLARACIÓN PÚBLICA</b>	<b>10</b>
<b>MOCIÓN GENERAL</b>	<b>10</b>
<b>El presupuesto como variable Pedagógica</b>	<b>11</b>
Ley de Presupuesto ¿Cómo se define?	11
¿A qué nos referimos cuando hablamos de presupuesto educativo?	12
¿Qué implica tener un presupuesto acorde a las necesidades del sistema educativo?	12
Pobreza y desigualdad: el contexto que atraviesa a la escuela	14
Género y pobreza: hogares feminizados	14
Ausentismo	16
Universalización 3 años	17
Tiempo pedagógico ampliado	18
Presupuesto:	19
<b>Definiciones epistemológicas</b>	<b>24</b>
Introducción	24
Un camino deconstructivo, hacia la construcción colectiva de un nuevo programa.	24
Mirada epistemológica	25
Concepción de sujeto	27
Aprendizaje / Enseñanza ¿qué entendemos?	29
Referencias bibliográficas	31
<b>Mirada Curricular</b>	<b>33</b>
Referencias bibliográficas:	38
Integrantes de la Comisión:	39
<b>Evaluación</b>	<b>40</b>
Introducción	40
Concepción de evaluación	41
Lineamientos generales	42
Valoración del proceso de los y las estudiantes	42
Repetición	43
Referencias bibliográficas	44
Integrantes de la comisión:	45
<b>Rol docente</b>	<b>46</b>
Ser docente hoy: entre la autonomía, el compromiso y el desarrollo profesional	46
“Supervisar o acompañar”: supervisión docente y el desafío de la autonomía	48
El costo del control, la falta de autonomía y la sobreexigencia	50
Recursos bibliográficos:	52
Integrantes de la comisión:	53



Lavalleja, 9 de junio de 2025.

# DECLARACIÓN DE APERTURA

*“...el antagonismo de la rutina es la reflexión...”*

Reina Reyes

El día de hoy iniciamos una nueva instancia de Asamblea Extraordinaria de Delegadas y Delegados de la ATD de Educación Inicial y Primaria.

Queremos comenzar solicitando a las y los presentes, que imaginemos estar en una escuela, con las niñas y niños que comparten día a día la experiencia educativa, con sus preguntas, sus picardías, sus sonrisas... con sus dramas, sus miedos y sus tristezas.

Imaginen o recuerden esas caras tan conocidas y cercanas, esos abrazos a la entrada y la salida, esos mimos a quien se cayó en el patio y se raspó las rodillas, esas palabras de ánimo a quien superó un desafío, esa escucha atenta a quien tiene un problema para contar... ¿Tienen esas caras en su mente?

Ahora imaginen... esa escuela sufre un bombardeo, y todo eso que tenemos tan acostumbrado se vuelve ruinas y cenizas, escenas inimaginables en nuestro país, pero lo cotidiano de docentes, niñas y niños de la Franja de Gaza.

También imaginen que estos horrores no ocurren una sola vez, sino de múltiples formas hace 600 días, unos 20 meses, casi dos años.

En un balance no definitivo, ya que las cifras se basan únicamente en los cuerpos que llegan a los hospitales, podemos decir que las consecuencias de la agresión contra el pueblo Palestino en Gaza y Cisjordania alcanza cerca de 55.000 personas asesinadas y 130.000 heridas.

Del total de muertos, casi 18.000 son niños y niñas, el equivalente de la matrícula promedio de 65 escuelas urbanas en nuestro país, según datos del último monitor educativo.

A eso hay que sumarle que han sido heridos 32.000 niñas y niños, la mayoría con lesiones que cambiaron su vida para siempre, estamos hablando, sobre todo, de mutilaciones y amputaciones.



Además, al día de hoy más de 50.000 niñas y niños sufren desnutrición aguda, importa señalar que las dificultades para acceder a la ayuda humanitaria se deben a que se han bombardeado de forma sistemática las diferentes asistencias internacionales.

Quienes estamos acá sabemos lo dramática que es la pérdida de un referente familiar para las niñas y niños de nuestros centros escolares, en Gaza 35.000 niñas y niños han quedado huérfanos.

También es imprescindible mencionar que cerca de 900 docentes y personal de los centros educativos han sido asesinados, quizás dando clases, o compartiendo juegos con sus estudiantes o protegiéndolos de los ataques...

¿Esto les parece una guerra? ¿O esto será un plan de exterminio? ¿Podemos quedarnos en silencio? ¿Es ético que profesionales de la educación miremos para el costado?

Convocamos a la reflexión... al compromiso verdadero por la PAZ mundial, a la búsqueda de soluciones a los diferendos sin agresiones, al ejercicio pleno de los derechos humanos, al respeto de la libre autodeterminación de los pueblos...

Las niñas, niños y el pueblo palestino todo, necesitan un muro protector conformado por todas las mujeres y hombres honestos del planeta, que frenen esta barbaridad.

El magisterio uruguayo no se calló antes y no se va a callar ahora, por más poderosos que sean los que ordenan la masacre, decimos: ¡NO ES UNA GUERRA, ES UN GENOCIDIO!

Es difícil continuar después de referirnos a tanto dolor... pero en nuestro país tenemos situaciones que nos quitan el sueño, muy diferentes a la realidad anterior, pero también dolorosas.

Nos consta que el magisterio uruguayo ha vivido y vive desvelos por la realidad de la niñez, y también para recuperar la esencia de nuestro rol docente, afectado por cambios que se definieron por quienes nunca pisaron una escuela, y lesionan el acto de enseñar, la tarea intransferible de las maestras.

Han sido una constante las turbulencias en nuestro sistema educativo durante estos años. Estas circunstancias exigen realizar análisis de los diferentes sucesos, con el objetivo de descubrir la esencia detrás de los acontecimientos, lo que implica buscar sus conexiones en lugar de mirarlos como hechos aislados.

Entendemos que esta instancia, que comienza hoy, debe propiciar los debates imprescindibles para profundizar la caracterización de la realidad que afrontamos, con los



problemas que nos están atravesando y desafiando en cada rincón del país, y a partir de ahí comenzar a trazar una perspectiva colectiva, situada, propositiva...

Somos conscientes que para resolver las problemáticas no hay parches posibles, la discusión no debe minimizarse, ni centrarse en lo concreto, ni caer en la trampa del posibilismo, se requiere reflexión profunda, con la mirada puesta en las transformaciones necesarias.

En ese sentido consideramos indispensable reconocer las particularidades de este año, porque es el año del presupuesto nacional, y desde nuestra perspectiva las definiciones presupuestales actúan como variable pedagógica, en tanto inciden en las condiciones de vida del conjunto de la sociedad, y en particular de las niñas, niños y jóvenes.

Porque condicionan el acceso a los derechos indispensables, la apropiación del espacio público, la participación en propuestas culturales, en actividades deportivas, de juego, recreación y convivencia armónica... y también condicionan el ejercicio del derecho a la educación, materia específica de nuestra profesión.

Respecto a la situación de la niñez, es necesario señalar que el último informe presentado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) arroja que el 30% de las niñas y niños en edad escolar viven bajo la línea de pobreza, y que el indicador más bajo sobre pobreza está ubicado en el rango de 0 a 6 años, donde alcanza el 32,2%.

Entonces, en nuestro país tenemos familias sufriendo necesidades alimentarias, niñas y niños padeciendo desnutrición, salarios insuficientes para cubrir las necesidades básicas (más de medio millón de compatriotas perciben salarios de 25.000 pesos al mes o menos). En ese contexto se exoneran unos tres puntos de Producto Interno Bruto al año, hablamos de más de 2.000 millones de dólares que se dejan de recaudar para políticas públicas y se quedan en manos de los sectores más poderosos.

Tenemos un problema serio, que requiere intervenciones urgentes, y debemos reconocer que el centro del asunto es cómo se distribuye lo que las y los trabajadores producimos. De forma "natural" no ocurre una distribución equitativa de lo producido por la sociedad, por el contrario en la naturaleza del modo de producción capitalista está la concentración y la acumulación en pocas manos, de un lado, y las formas más brutales de miseria, en el otro.

Todas las niñas y niños bajo la línea de pobreza asisten a nuestra Escuela Pública, y se encuentran con una escuela carente, con muchas dificultades, con problemas edilicios, con falta de materiales, con clases superpobladas, y sobre todo con menos docentes de los que se necesitan.



La Síntesis Nacional de la última ATD por escuelas (realizada el 17 de setiembre de 2024) insiste en que hace falta bajar las ratios niños-adultos, para eso se necesitan más docentes y eso implica más cargos, por lo tanto, más presupuesto.

Se plantea que se necesitan más Maestras Comunitarias, de Apoyo, Asistentes Técnicos en Primera Infancia, Maestras Itinerantes, Tutorías, Trayectorias... es decir, se necesitan adultos para múltiples actividades que son indispensables para el funcionamiento de las escuelas.

Además, se reclaman más equipos de Escuelas Disfrutables; que la educación física y artística llegue a todas las escuelas; que se cuente con material didáctico apropiado; y salas docentes pagas en todas las modalidades de escuela, en tanto herramienta pedagógica, que posibilite pensar estrategias y líneas de acción.

*“En suma, los colectivos expresan que es imprescindible que el Estado asuma un rol protagónico, destinando recursos en infraestructura, formación docente, recursos materiales y humanos. Se requiere mayor presupuesto para lograr un trabajo articulado e individualizado, así como la creación de espacios de reflexión y coordinación...”<sup>1</sup>*

Líneas atrás nos referíamos al rol docente, y podemos sostener que hace tiempo viene sufriendo ataques sistemáticos desde la concepción neoliberal, a través de planes minuciosamente armados y con claras intenciones privatizadoras.

Porque las campañas contra la educación pública disputan todo, el sentido, los objetivos, el currículo, los contenidos, las metodologías de enseñanza, los recursos didácticos, las formas de organización, la evaluación... pero también disputan los recursos presupuestales.

Investigaciones realizadas en los últimos años han arrojado datos preocupantes sobre procesos de mercantilización y privatización de la educación en el continente y en nuestro país.

Diferentes colectivos de la academia y organizaciones sindicales han elaborado estudios sobre el proceso privatizador en nuestro país y presentado documentos<sup>2</sup> que dan prueba contundente de los impactos del proyecto llamado “crisis de la educación pública” y también de sus objetivos e intenciones.

---

<sup>1</sup> Síntesis Departamental abril de 2025 - Disponible en:

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2025/atd/SintesisNacionalATD-20240917b.pdf>

<sup>2</sup> “La Privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias” Internacional de la Educación -2017, “El avance privatizador en la educación uruguaya: discursos y políticas” - la Internacional de la Educación -Junio 2019 y “Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP” – UdeLaR – FHCE – FENAPES.



Este proyecto contó y cuenta con un importante andamiaje mediático y político, en el cual la privatización se presenta como la solución a todos los males y también donde se impone la lógica en que la “crisis educativa” es una “crisis docente”. Nos acusan de faltar, hacer paros, ser corporativos, tener poca formación, rechazar proyectos innovadores, resistirnos a los cambios, etc.

Como señala el Ec. Pablo Messina en su artículo *Uruguay, capitalismo y crisis educativa*:

*“(…) La tónica dominante en las coberturas mediáticas es la descalificación a los sindicatos, la presentación de información errónea y/o tendenciosa sobre el salario docente para ubicarlos como una casta privilegiada, o una construcción noticiosa en la cual los docentes aparecen como aquellos que toman de “rehenes” a los niños cada vez que protestan por mejores condiciones para educarlos con dignidad (instalando así una falsa oposición entre “docentes privilegiados” y “alumnos necesitados”). Por el lado del reformismo neoconservador los docentes son algo así como el principal obstáculo a vencer para implementar las reformas de la educación. Así había sido en el caso de la “reforma Rama”, así fue en el caso del promocionado “Pro Mejora”, así es en los discursos, cada vez más impacientes, del concierto tecnocrático actual...”<sup>3</sup>.*

Este discurso se difunde cotidianamente, por múltiples medios, con enorme virulencia, al punto que hasta nos ubican en la crónica roja. Lo cual evidencia que la educación no se considera como un derecho humano fundamental, sino como un medio para lograr otros fines: políticos, económicos y culturales.

Las investigaciones antes referidas también detallan que distintos tipos de privatización actúan de forma simultánea, uno de esos tipos es el que busca que la educación pública incorpore ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que se asemeje cada vez más a una empresa, esta concepción quedó al desnudo en el Plan 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Para el asalto a la cosa pública se necesitó de una batería de cambios institucionales y legales, en esa dirección operó la ley 19.889 (LUC), que disolvió el Sistema Nacional de Educación Pública (recientemente reconstituido), que en sus artículos 155 y 156 eliminó los consejos desconcentrados de la ANEP, y en su lugar se crearon direcciones generales unipersonales. Además junto con los consejos desconcentrados barrieron con los equipos de representación de las y los trabajadores.

---

<sup>3</sup> <https://www.cooperativacomuna.uy/documentos/uruguay-capitalismo-y-crisis-educativa>



En concreto, con la LUC se debilitó la democracia en el sistema educativo, junto a un claro proceso de ataque a lo público en favor de lo privado, al punto que en el artículo 129 se cambió la Ley General de Educación (18.437) y se habilitó la mercantilización, abiertamente. En lo que refiere a tratados internacionales y cooperación internacional, la Ley de Educación decía: no se podrán firmar convenios que reduzcan la educación a un servicio lucrativo o que aliente la mercantilización, y mediante la LUC lo quitaron.

En consecuencia, el proyecto cultural que está implícito en todo este proceso de ataque a la educación pública no es una novedad, sabemos que cada proyecto cultural contiene un proyecto educativo. Ya en la década del 70' Reina Reyes denunciaba, que la organización económica, que mantiene aparte de la sociedad, sin posibilidades educativas para la reflexión y la creación, es también la que mantiene en manos de pocos la industria cultural, que condiciona a los más.

Además, agrega que los medios de comunicación han sido uno de los mecanismos más efectivos para propiciar un modelo de vida centrado en el consumo, en la cultura del consumo, arrasando toda forma de cultura nacional, que no se corresponde con los intereses colonialistas de quienes nos dominan.

Considerando estos elementos, y asumiendo que en los 50 años posteriores a lo planteado por Reina Reyes la situación descrita se profundizó: se han complejizado los mecanismos de dominación, la imagen ejerce cada vez más presión, el consumo está en el centro de la mayoría de los intercambios humanos, y el mercado pretende moldearnos y asemejarnos al producto de nos quiere vender.

Ante eso el rol de las y los docentes, con la responsabilidad de ubicar una mirada contrahegemónica, enfrentando la prédica egoísta sintetizada en la frase "hacé la tuya", para lo cual es necesario enfatizar en la construcción del sujeto colectivo de los cambios y pasar a ser parte activa de lo nuevo.

En ese contexto se inscribe el debate de los efectos de la transformación educativa, de los objetivos de la educación, del tipo de estudiante que queremos formar y del tipo de docente que necesitamos.

Desde el día de hoy y hasta el próximo viernes vamos a tener la oportunidad de poner en discusión todas las políticas educativas, el paradigma que sustenta los programas que se impusieron, las metodologías obligatorias, pero también de recuperar las voces olvidadas y silenciadas.



Ratificamos nuestra posición de rechazo a la Transformación Curricular Integral, expresamos nuestra posición contraria a convertirnos en meras aplicadoras de manuales y ejecutoras de contenidos.

La discusión es qué lugar debemos ocupar las y los docentes en los procesos educativos, nosotras no somos técnicas, tal como afirma Giroux “*no implementamos la práctica pedagógica, la conceptualizamos*”. Porque la autonomía docente, que nos permite ser intérpretes de la política educativa y no brazo ejecutor, proviene de nuestro conocimiento específico que es la pedagogía.

Es por eso que tenemos la convicción de que es indispensable caminar hacia un nuevo proceso de elaboración programática, democrático y participativo, que intente dar respuestas a los problemas de la educación pública.

Desde nuestra perspectiva, discutir de educación es definir qué participación va a tener el pueblo en los procesos de conocimiento, en todos sus estadios, investigación, experimentación, divulgación... Cuando debatimos programas escolares, el centro del asunto es qué considera el Uruguay que deben apropiarse las niñas, niños y jóvenes en lo que refiere a ciencia, cultura, ética y estética.

Creemos que la experiencia escolar se debe vivir como una aventura de conocimiento, de intercambio humano, de ejercicio de derechos, por lo tanto, un espacio mediado por la afectividad profunda, porque educar es un acto de amor.

Esta ATD Nacional, con profundidad científica, con conciencia crítica y con la experiencia acumulada se compromete a multiplicar y amplificar la voz del magisterio, otra vez más.

### **Mesa Permanente de ATD**

Mtra. CECILIA NOTARI, Mtro. SAMUEL SEQUEIRA, Mtra. TERESA FERRAZ, Mtro. ESTEBAN COITIÑO, Mtro. PEDRO OLIVERA, Mtra. NOELYA TREJOS y Mtra. VALERIA DOGLIO.



Martes 10 de junio de 2025

## DECLARACIÓN PÚBLICA

La Asamblea nacional Técnico Docente de educación Inicial y Primaria reitera su rechazo a la TCI y reafirma su compromiso para analizar y construir las bases de un nuevo programa discutiendo desde sus fundamentos: Definiciones epistemológicas, las funciones de la escuela, forma escolar, concepciones de enseñanza y aprendizaje, malla curricular, evaluación y condiciones de trabajo.

Rechazamos la circular N° 31/2025, dado que esta ATD no se limita a realizar una revisión puntual de contenidos como lo expresa dicha circular. Mantener los documentos de la TCI provoca mayores daños al sistema educativo que discutir los verdaderos procesos por los que debe transitar la educación pública.

Reconociendo la rica historia de producción del magisterio uruguayo, con la convicción de que desarrollar espacios de participación en un proceso de amplia discusión, genera consensos de largo plazo.

ASAMBLEA NACIONAL TÉCNICO - DOCENTE EXTRAORDINARIA

## MOCIÓN GENERAL

Mientras tanto se elabora un nuevo programa considerando los puntos de vista de los cuerpos docentes, exigimos que únicamente el PEIP 2008 sea el programa que llevemos adelante.

ASAMBLEA NACIONAL TÉCNICO - DOCENTE EXTRAORDINARIA

# El presupuesto como variable Pedagógica

*“Por eso cuando el sistema educativo tenga el 6 por ciento del PBI habrá mejorado un poquito, pero seguirá pidiendo pasar al 7, al 8, al 9 por ciento, para poder avanzar en la cobertura de esas necesidades, siempre que la sociedad asuma su responsabilidad con respecto a la generación actual y las futuras. No se trata de hacer discursos, se trata de que ciertas necesidades sean, de una vez por todas, aceptadas como obligaciones.”*

**Mtro. Miguel Soler**

Ante una instancia de presentación de un nuevo Proyecto Presupuestal Quinquenal las y los docentes en ATD extraordinaria reiteramos la necesidad que se le otorgue a la educación un presupuesto que contemple plenamente sus necesidades, en el entendido que constituye una variable pedagógica fundamental.

## Ley de Presupuesto ¿Cómo se define?

**1. Formulación.** La formulación de la Ley de Presupuesto es una competencia que tiene el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) de la Presidencia de la República con carácter asesor y encargada de elaborar el presupuesto de inversiones. Al asumir el nuevo gobierno desde el 1º de marzo hasta el 31 de agosto tiene tiempo para presentar ante el parlamento la propuesta de ley.

**2. Discusión y sanción.** Comienza luego que la ley propuesta es presentada ante el Poder Legislativo, las diferentes cámaras tienen plazo para su tratamiento y sanción.<sup>4</sup>



4

(<https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/institucional/presupuesto-nacional/ciclo-aprobacion-formulacion>)

La DGEIP deslinda toda responsabilidad por el contenido de los informes, ya que los mismos son transcripciones textuales de lo aprobado por las Asambleas Nacionales reunidas en las fechas indicadas. Ver Acta N° 51 Res. N° 3 del 7 de setiembre de 2015.



## ¿A qué nos referimos cuando hablamos de presupuesto educativo?

En primer lugar, es importante señalar que el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), como ente autónomo garantido por la Constitución de la República, está dotado de la capacidad de iniciativa presupuestal, pudiendo presentar al parlamento (en paralelo al del Poder Ejecutivo) su propio mensaje, plasmando sus necesidades.

Cuando nos referimos al presupuesto de la educación, el mismo comprende:

los servicios prestados a alumnos y estudiantes, y los servicios docentes; la formulación y administración de políticas educativas, aplicación de normas, regulación, autorización y supervisión de los centros de enseñanza, así como la investigación aplicada y en el desarrollo experimental en relación con los asuntos y servicios docentes; los gastos relacionados con la administración y gestión de centros educativos que imparten educación preescolar, primaria, secundaria y universitaria, así como otras instituciones que brindan formación y capacitación. Comprende la prestación de servicios auxiliares de la educación, como transporte, seguridad, alimentación, alojamiento, atención médica y odontológica y otros servicios auxiliares conexos. Comprende además las escuelas y academias militares, las escuelas de policía que imparten enseñanza general y la formación para el servicio exterior.<sup>5</sup>

## ¿Qué implica tener un presupuesto acorde a las necesidades del sistema educativo?

La evolución de los recursos asignados a la educación, es un reflejo del esfuerzo fiscal que hace un país en la materia y que da muestras del compromiso y voluntad política hacia el cumplimiento de los objetivos que garanticen el derecho a la educación.

Si bien la evidencia demuestra que los resultados educativos no se encuentran totalmente determinados por los recursos asignados, por cuanto es necesario considerar la importancia de las variables contextuales e institucionales, no hay dudas de que el monto de recursos económicos disponibles es un elemento insoslayable en cualquier modelo que intente dar cuenta de la evolución de los procesos educativos y de los factores asociados a él.

---

<sup>5</sup> Portal de Transparencia Presupuestaria, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Presidencia de la República 2024

“Conjuntamente, un enfoque orientado al análisis del gasto público en educación requiere que, además de la cantidad de recursos que se destinan, se considere cómo estos se asignan y se gestionan”.<sup>6</sup>

En este sentido, la información disponible de diversas fuentes internacionales, indica que países que presentan mejores índices de distribución de la riqueza y por lo tanto, mejores condiciones de vida para sus habitantes, han destinado recursos sostenidos en el tiempo en educación pública, nunca inferiores al 7% del PIB.

#### Promedio de porcentaje de PIB destinado a la educación en el período 2000-2020<sup>7</sup>

	PROMEDIO 2000-2020	
Argentina	4.8	Esta tabla permite observar las tendencias presupuestarias en América Latina y los países nórdicos y las diferencias entre ellos
Brazil	5.1	
Chile	4.0	
<b>Uruguay</b>	<b>3.2</b>	
Norway	7.1	
Finland	6.3	
New Zealand	6.4	

El presupuesto educativo nacional no puede analizarse de forma aislada, ya que está profundamente entrelazado con las condiciones sociales, económicas y culturales del país. En el Uruguay actual, la pobreza, la desigualdad y la exclusión social no solo afectan el bienestar de las familias, sino que se traducen directamente en obstáculos pedagógicos dentro de las aulas escolares. La falta de recursos económicos de la educación pública agudiza las brechas de acceso, asistencia y permanencia especialmente para los sectores más vulnerados.

En este sentido retomamos la declaración de apertura de la ATD nacional extraordinaria realizada en Minas 2025:

respecto a la situación de la niñez, es necesario señalar que el último informe presentado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) arroja que el 30% de las niñas y niños en edad escolar viven bajo la línea de pobreza, y que el indicador más bajo sobre pobreza está ubicado en el rango de 0 a 6 años,

<sup>6</sup> Panorama del gasto público en educación. MEC Dirección de Educación (2018)

<sup>7</sup> Fuente: Banco Mundial



donde alcanza el 32%. Todas las niñas y niños bajo la línea de pobreza asisten a nuestra escuela pública, y se encuentran con una escuela carente, con muchas dificultades, con problemas edilicios, con falta de materiales, con clases superpobladas, y sobre todo con menos docentes de los que se necesitan...

Tenemos un problema serio, que requiere intervenciones urgentes, y debemos reconocer que el centro es cómo se distribuye lo que las y los trabajadores producimos. De forma 'natural' no ocurre una distribución equitativa de lo producido por la sociedad, por el contrario en la naturaleza del modo de producción capitalista está la concentración y acumulación en pocas manos, de un lado, y las formas más brutales de miseria en el otro"<sup>8</sup>.

### **Pobreza y desigualdad: el contexto que atraviesa a la escuela**

El Instituto Cuesta Duarte plantea que medio millón de personas en Uruguay están desempleadas, subempleadas o trabajando en condiciones informales, muchas de ellas con ingresos insuficientes. Esto demuestra que se ha retrocedido en términos de pobreza y desigualdad, pese a que el país ha experimentado un crecimiento económico en los últimos años, con cifras del PIB en un rango del 3,1% en el año 2024; los beneficios de ese crecimiento no han llegado a los sectores más vulnerados.

Según datos recientes del INE, el 18,9% de la población uruguaya es considerada pobre desde una perspectiva multidimensional, es decir, con carencias en diversos ámbitos como educación, vivienda, empleo, servicios y protección social. Las cifras actuales reflejan que la pobreza infantil en Uruguay es estructural y multidimensional, y que las condiciones de vida de las infancias están marcadas por desigualdades profundas. Esta situación compromete el desarrollo integral de los y las niñas poniendo en evidencia la urgencia de políticas públicas que atiendan esta realidad y se comprometan los recursos necesarios para superarla.

### **Género y pobreza: hogares feminizados**

Diversos informes, tanto del INE como de organismos internacionales, destacan que las mujeres que lideran hogares enfrentan mayores niveles de pobreza, subempleo e informalidad. En promedio, dedican 43 horas semanales al trabajo no remunerado, lo que limita su participación en el mercado laboral. A pesar de esta sobrecarga, su tasa de empleo es de apenas 38,6%, muy por debajo del 64,2% de los varones en situación similar. Esto no

---

<sup>8</sup> Declaración de apertura ATD extraordinaria DGEIP, 2025



solo evidencia una desigualdad de género persistente, sino que también repercute en las condiciones de vida y aprendizaje de niñas y niños bajo su cuidado.<sup>9</sup>

Las situaciones de vulneración y exclusión, son generadoras de múltiples violencias. Los datos del SIPIAV 2024 alertan sobre la existencia de una denuncia por hora por violencia hacia niños y niñas en el Uruguay. La ausencia de políticas eficientes para la protección de las niñeces lleva a que, por ejemplo, permanezcan internadas por meses en hospitales debido a la falta de viviendas seguras o decisiones judiciales demoradas.

La asignación del presupuesto dirigido a fortalecer las tramas institucionales que garantizan la protección social, deben permitir que la arquitectura del Estado se fortalezca y oriente al trabajo coordinado para la dignificación de la vida. Esto implica pensar desde una mirada integral de protección hacia las niñeces y los múltiples actores institucionales que inciden en las condiciones de vida, crecimiento y desarrollo. El fortalecimiento del sistema educativo, debe acompañarse con mayores recursos para la protección social como son las políticas de salud, prevención e intervención frente a las violencias, acompañamientos en territorio con políticas sociales y de cercanía.

Es urgente alcanzar un presupuesto acorde a las necesidades de la educación pública, donde se garanticen las condiciones de enseñanza y aprendizaje, con un mínimo del 6% +1% del PIB.

En el último período se concretó un recorte de 260 millones de dólares<sup>10</sup> en el presupuesto asignado a la educación y también una disminución del porcentaje de ejecución del mismo.

A su vez, parte de los recursos con los que el Estado cuenta, se destinan al financiamiento de las instituciones educativas privadas, configurando una fuga de recursos a este ámbito y generando resultados deficitarios en la concreción de objetivos educativos. La siguiente tabla muestra la distribución de recursos para la educación pública y privada.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> ONU Uruguay: Abatir la Pobreza en Uruguay al 2030. Compromiso Ético y condición para el desarrollo.

<sup>10</sup> <https://fenapes.org.uy/FueAjuste>

<sup>11</sup> Fuente: Economista Martín Sanguinetti

2021			Prestación		TOTAL
			Público	privado	
Financiamiento	Público	Público	74%	5%	83%
		Mecenazgo	0,03%	0,12%	
		Renuncia fiscal	0,00%	5%	
	Privado	Privado	0,00%	17%	17%
		Mecenazgo	0,01%	0,03%	
	TOTAL			74%	26%

Consideramos que los recursos públicos asignados a la educación deben garantizar la protección integral de las infancias, superando políticas focalizadas que apuntan a mitigar urgencias y/o en respuesta a políticas de organismos internacionales que no atienden una transformación profunda y estructural, ni la complejidad de la vida de las infancias y sus familias que atraviesan múltiples vulnerabilidades.

En este escenario, la escuela pública asume un rol crucial como espacio de garantía de derecho y fortalecimiento del entramado social, por tanto, no puede ser pensada alejada del contexto real. Sin embargo, se enfrenta a grandes limitaciones: infraestructura deficiente, falta de materiales, clases superpobladas y escasez de personal docente y no docente.

La distribución del presupuesto nacional debe ser una herramienta para corregir estas injusticias, y no un reflejo más de ellas. Los discursos públicos de las nuevas autoridades de la ANEP, han ubicado como prioridad para el desarrollo de la política educativa, el combate al ausentismo, la universalización de Nivel 3 y la Extensión del Tiempo Pedagógico (ETP).

## Ausentismo

Nos enfrentamos a un fenómeno multicausal, los datos que se desprenden del monitor educativo<sup>12</sup> 2024 (publicado en abril de 2025) evidencian un conjunto de aspectos que inciden en la asistencia regular de las niñas y los niños a las escuelas. A estos factores se suman los efectos de la aprobación de la LUC sobre la obligatoriedad, postura que ya tomamos en la ATD Nacional Extraordinaria de noviembre 2022:

Se ha eliminado totalmente [de la Ley N° 18.437] la determinación de las obligaciones familiares y expresamente deja en la indeterminación cuál sería el comportamiento consistente con la obligatoriedad. La falta de inscripción y la

<sup>12</sup> Para consultar el Monitor ingresar a: <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/portada>



falta de asistencia, pilares del paradigma vareliano, han sido retirados del texto legal desarmando uno de los principales andamiajes fiscalizadores que tuvieron el Estado y el magisterio para hacer cumplir con la obligatoriedad de la enseñanza.

Las múltiples estrategias que vienen implementando los diversos actores involucrados para la prevención e intervención como son la comunicación efectiva con estudiantes y familias, protocolos y programas de apoyo, etc., no han impactado significativamente.

En el transcurso del trabajo de esta comisión accedimos a un documento publicado en sitios oficiales que aborda el ausentismo; *Propuesta para la mejora de la asistencia regular en la educación obligatoria 2025 - 2030*<sup>13</sup>.

Dicha situación no habilitó el tiempo necesario de análisis que requiere, sumado a esto, llega de forma inconsulta, siendo este un conjunto de acciones ya decididas, en la que esta ATD no fue tomada en cuenta. (Ver consulta en la guía).

### Universalización 3 años

En el transcurso de la comisión también accedimos al documento *Tender a la universalización del Nivel 3*<sup>14</sup>, vemos que esta lógica se repite, en la que DGEIP procede a publicar documentos que tienen como primer obstáculo la falta de consulta, ya que los mismos se presentan elaborados y se comienzan a llevar a cabo sin una discusión previa que recoja los reclamos acumulados de la ATD.

Haciendo referencia a Resolución de ATD de noviembre de 2013<sup>15</sup> ratificamos los aspectos priorizados en la misma:

- Educabilidad: importancia de la etapa.
- Tiempos y espacios.
- Rol docente y formación específica.
- Equipos interdisciplinarios.
- Formación del personal no docente que atiende niños en la Primera Infancia.

<sup>13</sup>

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/junio/250604/Propuesta%20para%20la%20Mejora%20de%20la%20Asistencia%202025.pdf>

<sup>14</sup>

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/junio/25062/Hoja%20de%20Ruta%20Nivel%203.pdf>

<sup>15</sup> [http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ATD/ATD\\_Nacional\\_Noviembre\\_2013.pdf](http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/ATD/ATD_Nacional_Noviembre_2013.pdf)



- Análisis de las políticas educativas con respecto a la Primera Infancia.
- Trabajo junto a las familias. Normativa.
- Inclusión, cuestión de Derechos: Salud y Educación.

En esta instancia de ATD agregamos que las funcionarias no docentes que atienden a niñas y niños en primera infancia realicen trabajo en dupla (Ej: ATPI) con el docente y se tenga la posibilidad de contar con suplentes para cubrir casos de inasistencias de las mismas, tanto ATPI como de las funcionarias no docentes destinadas a limpieza.

Se valora positivamente la incorporación de psicomotricistas en el sistema, a pesar de que son insuficientes para la atención de todos los grupos de educación inicial de cada departamento. Se solicitan más recursos para que el mismo se traduzca en acciones que mejoren la atención de estos profesionales en relación al ratio profesional - instituciones educativas.

Consideramos necesario no superponer propuestas dentro de las políticas públicas que brindan atención a Nivel 3.

Frente a esta universalización, esta ATD entiende que deben garantizarse las condiciones para su desarrollo; condiciones edilicias, recursos humanos y materiales, ratios reducidos, normativas que contemplen las necesidades de los y las niñas para el cuidado personal y corporal, flexibilidad en los procesos de adaptación del niño/a y su familia. De no contemplar estas condiciones entendemos que se estaría vulnerando el desarrollo integral de las infancias.

### **Tiempo pedagógico ampliado**

Idéntica situación a la ocurrida en los dos puntos anteriores se presentó con el documento *Hoja de ruta de extensión del tiempo pedagógico*<sup>16</sup>.

El tiempo pedagógico ampliado, a través de la jornada escolar extendida o completa, ha sido una política educativa implementada en diversos países de América Latina. Varios autores de la región han argumentado a favor de este formato, basándose en la idea de que un mayor tiempo en la escuela, si es bien aprovechado, puede generar impactos positivos en el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes.

---

16

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/junio/250611/Hoja%20de%20ruta%20ETP%202025.pdf>

La DGEIP deslinda toda responsabilidad por el contenido de los informes, ya que los mismos son transcripciones textuales de lo aprobado por las Asambleas Nacionales reunidas en las fechas indicadas. Ver Acta N° 51 Res. N° 3 del 7 de setiembre de 2015.



Desde la ATD ya se han expuesto los motivos por los cuales en Uruguay la extensión del tiempo pedagógico no ha dado los resultados esperados, visto que no están dadas las condiciones presupuestales para dichas modalidades educativas.

### **Presupuesto:**

Para analizar las necesidades presupuestales que provienen desde las escuelas, partimos de la Síntesis Nacional de octubre de 2024, última instancia de ATD. De la misma se extraen algunas observaciones importantes: "...esto incluye temas cruciales como el salario docente, creación de cargos, las reparaciones edilicias, las obras nuevas, la compra de materiales didácticos, entre otras." Es indispensable destinar más recursos humanos en todas las escuelas.

### **Cargos**

Es necesario crear cargos tanto docentes como no docentes para atender las demandas de todo el país ofreciendo respuesta a las necesidades que provienen de las escuelas.

Se propone bajar las ratios (relación estudiante - docente) cumpliendo el objetivo de no más de 20 niñas y niños por clase.

Se debe atender que los cargos vacantes sean ofrecidos en elección para que no se pierdan del subsistema. Visto que son cargos presupuestados, se deben priorizar en formatos necesarios, como MA, PMC u otras funciones que deben pasar a ser cargos.

En relación a los no docentes alertamos sobre las múltiples e irregulares formas de contratación, sobre todo las que llevan a condiciones precarias de trabajo. Una de las propuestas para evitar este inconveniente es la planificación y financiación de un sistema que permita cubrir las suplencias que se generan.

Otro aspecto a atender es la necesidad de asegurar la integración de todos los equipos PED que ya existen y la creación de nuevos equipos.

Todos estos aspectos fueron integrados en la Síntesis Nacional antes referida, que afirma:

Por su parte, los colectivos plantean que es insuficiente el número de equipos del Programa de Escuelas Disfrutables (PED), de Maestras de apoyo, de ATPI, de Maestras Itinerantes, Tutorías, Trayectorias, etc. También se detallan las dificultades que se generan debido a la falta de acompañantes terapéuticos y

pedagógicos. En particular, en lo que refiere al PED, se señala que la cantidad de situaciones a atender y los espacios geográficos a cubrir limitan los efectos de estas intervenciones. En la misma sintonía se plantea que el Programa de Maestras Comunitarias debería ser universal. Y que en todas las escuelas hacen falta auxiliares, tanto de clase como de servicios. Además se incorpora la necesidad de que las escuelas cuenten con psicomotricistas<sup>17</sup>.

También, es preciso asegurar en todas los centros de estudios del país profesores de Educación Artística y Educación Física

### Salario

Si entendemos el presupuesto como variable pedagógica, el salario también es una variable a resolver. Hemos atravesado años de rebaja salarial, lo cual afecta las condiciones materiales de vida de las y los trabajadores de la educación. Esta situación condena al multiempleo y la sobrecarga laboral, lo que evidencia aquella idea de Giroux que sentenciaba que la proletarización del salario lleva a la proletarización de la función.

Otro aspecto que sostiene el funcionamiento de las escuelas, pero no es reconocido salarialmente es el tiempo de planificación, corrección, estudio, trabajo administrativo, entrevistas con familias, etc. Además, este aspecto está vinculado al carácter altamente feminizado de la profesión. Volvemos a reclamar el pago de 10 horas semanales por la realización de estas tareas.

En ese mismo sentido surgen análisis respecto a las tareas de cuidados, que también recaen sobre las maestras, lo cual también exigimos sea reconocido salarialmente.

Existen inequidades que se deben subsanar, las y los profesores del Área Artística reclaman la equiparación horaria y salarial, lo que supone pasar de unidades docentes de 15 horas semanales a 20 horas semanales<sup>18</sup>.

Cargo	Grado	Remuneración	Columna 5	Cargo	Grado	Remuneración
Maestro 20 hs	1	50.749,84		Prof. Artística 15 hs	1	34.046,46
Maestro 20 hs	2	53.130,45		Prof. Artística 15 hs	2	36.077,54
Maestro 20 hs	3	55.500,35		Prof. Artística 15 hs	3	38.258,81
Maestro 20 hs	4	58.773,92		Prof. Artística 15 hs	4	40.894,02
Maestro 20 hs	5	62.395,97		Prof. Artística 15 hs	5	43.407,27
Maestro 20 hs	6	66.366,57		Prof. Artística 15 hs	6	

<sup>17</sup> Síntesis Departamental abril de 2025 - Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2025/atd/SintesisNacionalATD-20240917b.pdf>

<sup>18</sup> Tabla comparativa elaborada por el Colectivo Artes en la Escuela (CAE).

Otra inequidad a atender es la que refiere a la recategorización de escuelas que provoca la baja de matrícula que afecta a los equipos de dirección.

En lo que refiere a PMC reclamamos su pasaje de función a cargo.

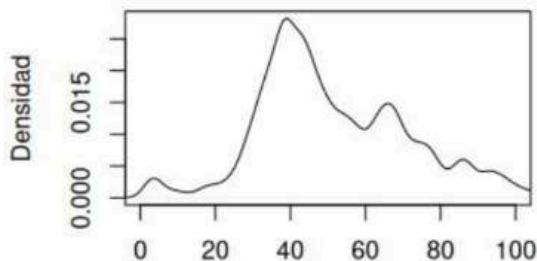
Es preciso asegurar las salas docentes mensuales pagas. Sostenemos la reivindicación de estas instancias en todas las modalidades de escuela, garantizando espacios de análisis colectivo, planificación de acciones, intercambio de experiencias, etc. No deben depender de excedentes presupuestales.

### Condiciones de trabajo y su relación con el sistema educativo

**Distribución de las horas semanales**



**Distribución del ingreso**



Decil del ingreso per cápita	Cantidad de Maestras	Porcentaje
10% más pobre	209	1%
2	836	3%
3	1115	4%
4	2438	8%
5	3286	11%
6	3010	10%
7	5077	17%
8	4599	16%
9	5450	18%
10% más rico	3455	12%
Total	29475	100%

- **Las docentes y los docentes estamos forzadas y forzados al multiempleo.**
- **Las horas de trabajo no tienen relación con las horas por las que se nos remunera.<sup>19</sup>**

Nos preguntamos hasta cuándo seguiremos con los magros salarios, que nos obligan al multiempleo y al desgaste emocional y físico. Agrava esta situación las altas demandas del

<sup>19</sup> Fuente: ECH 2019 - INE



trabajo administrativo, exigencias de la implementación y seguimiento de la TCI, y las pésimas condiciones existentes en muchos centros educativos (grupos superpoblados, problemas edilicios, infraestructura y equipamientos insuficientes, falta de personal docente, talleristas, profesores especiales, etc).

### **Infraestructura y gasto corriente**

Los ejes indispensables son la creación de centros escolares, las obras de ampliación de escuelas e inspecciones, las reparaciones y mantenimiento.

En cuanto a las obras nuevas es preciso repensar el acceso a predios para la construcción de escuela, incluyendo la compra a privados. Años anteriores se han construido centros escolares (PPP) sin considerar las necesidades reales de las comunidades y sí la disponibilidad de espacios.

Es preciso pensar un plan estratégico que asegure la accesibilidad de todas las escuelas. Se deben desarrollar medidas que permitan resolver los problemas de climatización de los centros.

Las partidas para reparaciones menores, acondicionamiento de predios escolares, proyectos pedagógicos y compra de material didáctico son insuficientes.

Es preciso incrementar los recursos para gastos corrientes: se necesitan prever partidas para alimentación debido al incremento de estudiantes que pasan a extensión de tiempo pedagógico, (está previsto 10.000 alumnos en 2026 y 50.000 en el quinquenio). Es imprescindible considerar los aspectos relacionados a material didáctico y mobiliario para las escuelas que cambian de modalidad (estimadas en unas 122).

Además, facilitar la ejecución de las partidas para mantenimiento edilicio, que suponen reparaciones menores (compra de insumos sanitarios, reparación de vidrios, etc).

Se debe asegurar vales de transporte que permitan concretar salidas didácticas en todo el país. Reclamamos la ampliación de los recursos para que todas las escuelas de todos los quintiles tengan acceso a campamentos educativos. Además, se exige “la remuneración de los tiempos extras a los contratos laborales para los docentes que acompañan las propuestas desde las escuelas”, asunto que se viene exigiendo desde la ATD de 2018.

Otro aspecto que incide en la labor docente es la necesidad de acceder a las plataformas (GURI) y otras herramientas informáticas, para lo cual se debe asegurar a todos las y los docentes el acceso a un equipo.



Resolver los problemas presupuestales que venimos señalando permitiría avanzar hacia las condiciones laborales y de aprendizaje indispensables, mantener las dificultades señaladas inalteradas implica continuar recargando y exigiendo a los colectivos.

Por otra parte, destacamos que nuestra Asamblea Nacional de octubre de 2024 resolvió recorrer un camino de elaboración de un nuevo programa, es indispensable que se destinen los recursos, tiempos y espacios necesarios para asegurar este proceso.

Aún en la precariedad y la provisoriedad, o quizás por ello, o tal vez contra ello mismo, es que educar ofrece un gesto colectivo y comunitario de generosidad en una época de puro individualismo. Educar es lo contrario de la mezquindad y del empequeñecimiento del mundo y de las vidas. Educar tiene que ver con insistir en lo imposible, en ir a contracorriente de los tiempos que corren, en habitar un presente claroscuro y habilitar a los demás de un camino de igualdades y multiplicidades. Abraza con toda amorosidad a quienes sostienen esta tarea, este arte, este oficio, este trabajo de orfebrería y doblegan con sus gestos de pasión toda la fatalidad del universo. Carlos Skliar (2023)

#### **INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:**

Javier Correa - Montevideo

Melania Lavecchia - Salto

Nelson Carbonell - Salto

Zuly Montero - Artigas

Milena Rodríguez - Canelones

Yanina Happel - Canelones

Alejandra Caraballo - Canelones

Ana Gabriela Burgos - Canelones

Sandra Díaz - Rivera

Carolina Becerra - Treinta y tres

Pedro Olivera - Rivera

Blanca Graña - Rocha

Natalia Salaberry - Colonia

Shirley Martínez - Maldonado

Laura Barrios - Maldonado

Laura Becerra - Montevideo

Elia Rivero - Canelones

Carolina Montibeller Yañez - Cerro Largo

Fabiana Clara - Artigas

Laura Vettorello - Montevideo

Esteban Coitiño - Montevideo

Alfonso Larraya - Montevideo

Celina Neira - Salto

Marcia Lezcano - Maldonado

María del Huerto Innella - Paysandú

Andrea Giménez - Maldonado

Silvia Laura Cáceres - Cerro Largo

María Virginia Rivero - Cerro Largo

India Saravia - Canelones



# Definiciones epistemológicas

**Maestro** - ¿Qué creen que he venido yo hacer aquí?

**Estudiante** - Pues a enseñarnos.

**Maestro** - Exacto, correcto, muy bien pero también he venido a aprender y tengo la voluntad de ayudarlos a descubrir que dentro de cada uno de ustedes hay una persona llena de saber y también de ganas de aprender.

(diálogo de la película “El Maestro que prometió el mar”. 2024)

[https://youtu.be/HH8N\\_df\\_GPY?feature=shared](https://youtu.be/HH8N_df_GPY?feature=shared)

## Introducción

Desde esta comisión, sostenemos que toda propuesta curricular se fundamenta en un paradigma epistemológico, una concepción de sujeto y sociedad que sustenta su enfoque pedagógico y didáctico. Uno de los problemas, ya señalados, respecto a la Transformación Curricular Integral (TCI) es que no explicita sus supuestos epistemológicos fundantes.

No obstante, estos están presentes de forma implícita, revelando una orientación tecnicista y mercantilista de la educación.

En esta ocasión consideramos de suma importancia que como colectivos docentes nos aboquemos a la reflexión sobre los principios, fundamentos filosóficos y marcos pedagógicos desde los cuáles nos posicionamos y pensamos la praxis educativa. Sin ánimo de brindar respuestas acabadas, retomamos posturas históricas de la ATD incorporando categorías y conceptos que aportan a la mirada actual de la situación educativa

## Un camino deconstructivo, hacia la construcción colectiva de un nuevo programa.

De Rousseau en adelante, hasta casi nuestros días, el mayor intento de la ciencia de la educación ha sido el de encontrar el método, la forma, el instrumento más perfectamente adecuado a su intento: el de conciliar las razones de la personalidad humana conforme a su verdad averiguada, con las razones averiguadas también por la colectividad, coincidir el lujoso pensamiento minoritario y sus formas impositivas sobre los demás individuos, con el pauperismo ideológico de las grandes masas explotadas, de filosofía simple pero de razón



contundente; de conciliar la defensa de la riqueza millonaria con el hambre, también millonaria, por pan y justicia (Jesualdo, pág. 14)

## Mirada epistemológica

¿Desde qué paradigma educativo es posible repensar la educación? ¿Qué aspectos condicionan nuestras prácticas educativas? ¿Las formas escolares existentes posibilitan los aprendizajes de las infancias y adolescencias? ¿Cómo construimos escuela hoy?

Los y las docentes no podemos desconocer que la educación es un hecho político y en ella se manifiesta nuestra ideología y el paradigma al que adherimos. En el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) se hace referencia explícita a la fundamentación del paradigma crítico.

Sentimos la necesidad de volver sobre la fundamentación existente en el programa 2008 (PEIP), dado que entendemos y acordamos que éste parte de una pedagogía humanista y crítica, donde se visualizan conceptos fundantes para nuestras prácticas educativas, conscientes de que se requiere una actualización e incorporación de nuevos conceptos complementarios acorde a la sociedad actual.

Desde este enfoque paradigmático, la educación es una herramienta para la emancipación y la transformación social. No se limita a transmitir conocimientos, sino que busca desarrollar la conciencia crítica, ayudando a comprender y cuestionar la realidad para poder transformarla.

Como lo plantea Giroux (2004) la pedagogía crítica exige que los educadores se conviertan en agentes de cambio, comprometidos con la justicia social, asumiendo el lugar de un intelectual transformador, que articula entre teoría y práctica para crear otros mundos posibles.

Desde esta perspectiva, el docente no es alguien distante, encerrado en teorías abstractas, sino una persona inserta en su contexto social, que comprende las estructuras de poder y se posiciona activamente para desafiarlas. Como plantea Gramsci (1975), el intelectual orgánico es aquel que actúa junto a las clases subalternas, no como portavoz, sino como acompañante en sus procesos de concientización y lucha.

Paulo Freire (2005) refuerza esta visión al proponer una educación dialógica y liberadora, donde el conocimiento se construye de forma colectiva, partiendo de la experiencia vivida y orientado a la acción transformadora. Educar no es solamente



comprender el mundo, sino actuar sobre él, transformarlo mediante una práctica crítica y reflexiva que vincula el saber con la acción emancipadora.

Situarnos en el paradigma crítico, humanista implica la búsqueda de comprender y transformar la realidad poniendo énfasis en las relaciones de poder, la injusticia y la opresión, cuestionando los discursos dominantes y visibilizando las voces marginadas.

Esto se entrelaza con el enfoque decolonial, recuperando saberes ancestrales, locales y plurales, especialmente de los pueblos históricamente colonizados.

Entendemos la necesidad de incorporar una pedagogía decolonial, que transversaliza las ideas de **igualdad, libertad y justicia social**, implicando una nueva mirada sobre las mismas.

El giro decolonial implica una postura crítica y de resistencia frente a la colonialidad, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal. (Mignolo, p 220).

Según Connell, en su libro “Escuela y Justicia Social”, la idea de justicia social hace necesario asumir el concepto de justicia curricular, éste se constituye a partir de tres principios fundamentales:

- 1- Los intereses de los menos favorecidos.
- 2- Participación y escolarización común.
- 3- La producción histórica de la igualdad.

Dicha autora, considera que en este modelo de desigualdad, los intereses o necesidades de los menos favorecidos, no se tienen en cuenta. Es necesario romper con los modelos de desigualdad: género, clase, raza, etnia, región y nacionalidad como dice Rawls. Para ello se requieren proyectos contrahegemónicos.

La escasa participación para la toma de decisiones que garanticen una escuela más justa, es evidencia de los actuales sistemas educativos.

Por lo tanto, la construcción de la justicia curricular como estrategia educativa es fundamental para posibilitar la igualdad a través de nuestras prácticas pedagógicas.



La igualdad entendida como derecho a aprender para todas y todos. Y la libertad como posibilidad de elegir, de tomar decisiones.

## Concepción de sujeto

Al situar al sujeto en un contexto socio histórico nos interpelamos en torno a estas ideas fundamentales de libertad, justicia e igualdad. Sin ánimos de brindar respuestas acabadas, entendemos indispensable aportar a la discusión y construcción colectiva de sentidos, retomando lo expresado y fundamentado por esta ATD en instancias anteriores.

En los principios orientadores del MCN, aparecen los supuestos teóricos que enmarcan los lineamientos de un programa educativo. Si bien hay términos que se nombran, como: la *centralidad en el estudiante*, la *educación como derecho*, *aprendizaje de calidad*, entre otros, los mismos no son cargados de significado, dando como resultado lineamientos que acotan el pensar pedagógico.

Dar sentido a los supuestos fundamentales requiere de posicionamiento en relación a un paradigma y a una concepción de sujeto que subyace a las definiciones de aprendizaje y enseñanza que enmarcan las propuestas curriculares.

Los documentos de la TCI refieren a: *progresiones de aprendizaje*, *criterios de logro* y *perfiles de tramo*, como elementos clave de la planificación. Frente a estas directrices:

¿Nos hemos detenido a pensar qué concepción de sujeto se promueve y cuál se invisibiliza?

¿Podemos hablar de aprendizajes significativos cuando la noción de sujeto que organiza el currículo responde a estándares globales, homogéneos, y muchas veces ajenos a la heterogeneidad cultural y territorial de nuestras comunidades educativas?

¿Qué voces quedan fuera? ¿Qué saberes se legitiman y cuáles se desestiman?

Como educadores, ¿tenemos espacio para disputar esa concepción de sujeto, o somos meros reproductores de un modelo que ya viene dado?

¿Qué posibilidades tenemos de construir, junto a nuestros estudiantes, otras formas de ser y estar en la escuela, más enraizadas en sus trayectorias, en sus cuerpos, en sus lenguajes?

Haciendo el análisis de la terminología utilizada en la TCI, entendemos que la idea que subyace es la de un aprendizaje estandarizado y lineal de la cual se infiere una concepción determinista del sujeto y reducida a sus conductas observables.



En contraposición a esta visión reduccionista y neo conductista, retomamos las posturas humanistas que hablan del *sujeto situado*, planteando una *visión holística* de la persona como sujeto capaz de asumir las riendas de su existencia.

La psicología humanista tiene un carácter no directivo. Pretende ayudar a las personas a ser conscientes de su potencialidad para cambiar y orientar sus vidas. (Riveros, 2014)

De acuerdo al paradigma de la educación crítica emancipatoria la educación debe apuntar a formar sujetos libres que puedan integrarse a la sociedad en un contexto sociohistórico determinado, capaces de transformar su propia realidad junto a otros y otras (ATD, 2022, p. 37).

Siguiendo lo planteado por Bracht (2019) la construcción de sujetos críticos en el proceso educativo no debe dejar de lado el conocimiento de las prácticas corporales que conforman nuestra cultura corporal de movimiento posibilitando miradas críticas de las mismas. "... El cuerpo es objetivo del poder y objetivo de intereses de dominación. Siendo así, una educación que se pretende emancipatoria precisa llevar a los alumnos a una reflexión que les permita conocer y reconocer esos mecanismos." (Bracht, p. 137, 2019)

Descubrir para posibilitar el análisis, la reflexión y el cambio en los juegos, actividades expresivas, deportes y las múltiples prácticas corporales de nuestra vida cotidiana así como en aquellas formas y mecanismos de disciplinamiento que limitan nuestra libertad.

Asumiendo la complejidad que implica pensar en la idea de libertad con respecto a la educación nos cuestionamos: ¿Qué saberes pongo a disposición de los estudiantes para que sus elecciones sean realmente libres?

La justicia en la educación se ha abordado históricamente en términos de acceso a la escolarización. "*Los estudios modernos abordan la cuestión de 'educación y justicia' de otra forma. Se centra en el servicio que un sistema educativo global ofrece a toda la población, y se formulan en términos de justicia distributiva*". (Connell, R, 2006 p.23).

Se habla sobre la justicia social en la educación, destacando la importancia de la igualdad en la distribución de recursos educativos y la necesidad de un orden social justo.

Siguiendo a Valdéz (2016), uno de los retos consiste en "...*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.*" (Valdez comp., 2016, p 22)



## Aprendizaje / Enseñanza ¿qué entendemos?

En el contexto de los desafíos permanentes que enfrenta la educación, reflexionar colectivamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es esencial. Lejos de ser conceptos aislados o técnicos, ambos conforman un entramado complejo que involucra vínculos humanos, decisiones éticas, contextos sociales y el deseo de conocer.

Preguntas como: ¿Qué condiciones favorecen realmente los aprendizajes? ¿Cómo se construyen vínculos que potencien el deseo de saber? ¿Qué condiciones son necesarias para enseñar desde la justicia social? ¿Qué tensiones existen entre el currículum prescripto y las prácticas reales en la escuela?

Retomando la perspectiva planteada en el PEIP (2008), la educación no puede entenderse sólo como transmisión de conocimientos, sino como un derecho humano, un proceso interactivo, integral y liberador, sostenido por el Estado y guiado por principios de justicia social, pluralidad y participación democrática.

Enseñar implica mucho más que informar: es generar condiciones para que el conocimiento se construya colectivamente. Es una práctica ética y política que busca despertar la curiosidad, el deseo y la alegría de saber. Como plantea Paulo Freire (1997) *"enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para su producción o construcción"*. (Freire, 1997, pág. 47)

Aprender, por su parte, es un proceso activo de apropiación del saber. Implica el deseo, la inteligencia, el cuerpo y la subjetividad. Aprender es transformar y transformarse. Alicia Fernández lo expresa claramente: *"Aprender es ir desde el saber a apropiarse de una información dada, a partir de la construcción de conocimientos"*.

En esta concepción, el acto de aprender se amplía, ya que el estudiante no sólo asimila contenidos sino que, en ese proceso, se constituye simultáneamente como **sujeto aprendiente, sujeto enseñante y sujeto autor**.

Desde esta perspectiva, el sujeto aprendiente no es un receptor pasivo, sino alguien que se apropia activamente del saber desde su singularidad, con su historia personal, sus emociones y sus contextos. A la vez, ese mismo sujeto, al poder compartir lo aprendido, explicarlo y recrearlo con otros, se convierte también en sujeto enseñante, porque enseñar y aprender son procesos recíprocos y complementarios.

Finalmente, al transformar el conocimiento, interpretarlo desde su experiencia y producir nuevos significados, el estudiante se constituye como sujeto autor, capaz de crear



saberes propios y de pensarse como protagonista de su desarrollo.

Este enfoque transforma también el rol docente. El educador deja de ser un simple transmisor de contenidos y se vuelve un intelectual transformador, que diseña situaciones didácticas significativas, promueve el diálogo y habilita espacios para la producción colectiva de conocimientos. Enseñar se convierte así en una práctica ética, crítica y comprometida, que requiere formación constante, actitud reflexiva y una firme decisión política por la igualdad y la justicia social.

La educación primaria, en particular, debe reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho, con identidad, historia y cultura propias. Enseñar y aprender desde la justicia social implica valorar esa diversidad, democratizar el acceso a los saberes y generar encuentros entre el conocimiento académico y las culturas infantiles y juveniles.

*“Es confiar en la educabilidad de todos los estudiantes, y ofrecerles oportunidades reales de aprendizaje. También supone una lectura crítica del currículum prescripto y la flexibilidad necesaria para adaptarlo a los contextos concretos de cada aula” (Meirieu, 2007, Pág. 137)*

En síntesis, enseñar y aprender son actos profundamente humanos, de naturaleza vincular, atravesados por valores, tensiones, emociones y decisiones. Son procesos que involucran tanto al educador como al estudiante en una relación dialógica, transformadora y compartida.

Educar, en este sentido, es apostar a la libertad, a la justicia y al poder emancipador del conocimiento. Es también posibilitar que cada persona se reconozca como aprendiente activo, enseñante comprometido y autor de su propio saber, haciendo de la educación una experiencia verdaderamente significativa y liberadora.

Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás manteniéndose neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, tan solo constatando.

*En mí, el acomodamiento no es sino el camino hacia la inserción, que implica decidir, elegir, intervenir en la realidad. Hay preguntas que todos debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso, como si misteriosamente, de repente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un mundo exterior y distante alejado de nosotros y nosotros de él. (Freire, 2012)*



## Referencias bibliográficas

Asamblea Nacional de ATD. 2022. *Resoluciones de la XXX Asamblea nacional de Delegados*

Bracht, V. (2019). *La educación física escolar en Brasil. Lo que ella viene siendo y lo que puede ser*. Ed. Enjuí. Rio Grande del Sur, Brasil.

Carbajal, N. (s.f.). *Un educador latinoamericano*.

Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fernández, Alicia. (1994). *La inteligencia atrapada. Apuntes para una teoría psicopedagógica*. Buenos Aires: Aique.

Fernández, Alicia (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI Editores.

Gramsci, A. (1975). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.

Mignolo, W. (2005). El pensamiento decolonial: Desprendimiento y apertura. En: *Epistemologías el Sur*.

Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

PEIP – Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). *Marco Curricular*. ANEP, Uruguay.

Riveros Aedo, E. 2014. Ensayo: La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. Ajavu [versión On-line ISSN 2077-2161](https://ajavu.com/ajavu-2017-2161)

Valdez, D. (comp.) (2016,) *Diversidad y construcción de aprendizajes: Hacia una escuela inclusiva*. Centro Didáctico/Noveduc

Película “El Maestro que prometió el mar”

<https://youtu.be/vCrZgL7zzHI?si=FYNRVLo5B99tYYC>



### **Integrantes de la comisión**

Claudia Delgado - Colonia

Martha Lazo - Canelones

Rafael Correa - Rivera

Lucía Carrión - Montevideo

Mariel Galli - Montevideo

Magdalena Peinado -Montevideo

Horacio Camandulle- Montevideo

Cynthia De León - Montevideo

Noelya Trejos - Montevideo

R. Joselín González -Canelones

Natalia Alcántara - Rocha

Karina Falla - Montevideo

Beatriz Araujo - Montevideo

Claudia Casadevall - Artigas

Luis Correa Paiva - Montevideo

Karina Cano - Canelones

Tania Fernández - Rocha

Rogelio Leites - Salto

Invitado con voz y sin voto:

Héctor Cirio - Montevideo



# Mirada Curricular

*No acepten lo habitual como una cosa natural.  
Pues en tiempo de confusión organizada, de arbitrariedad consciente,  
de humanidad deshumanizada, nada debe parecer natural.  
Nada debe parecer imposible de cambiar.  
Bertolt Brecht*

Una vez más, recordamos que la ATD como órgano asesor y consultivo recoge las voces del magisterio nacional para discutir, analizar y construir una propuesta educativa realmente colectiva. Es cometido de esta comisión analizar qué perspectiva y qué mirada curricular entendemos que debe sustentar la educación hoy en día.

En esta instancia, en la que se nos solicita revisemos una propuesta educativa frente a la cual ya tenemos una postura de profundo rechazo, una vez más debemos decir que no podemos discutir una reformulación de la Transformación Curricular Integral (TCI) porque la rechazamos.

Coincidimos con la visión epistemológica plasmada en el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 (PEIP), producto de una elaboración colectiva en la cual las y los docentes hemos sido constructores de currículo y que responde a una participación real y democrática.

Pensar el currículo escolar nos obliga a poner sobre la mesa un problema político, y no solamente un problema técnico. El currículo es un lugar de permanentes tensiones, ya que parte de la cultura es bienvenida a la vida pública a través de la escuela, a la vez que invisibiliza otras formas de cultura que quedan por fuera, que por algún motivo no son bien recibidas en el ágora escolar. De esta manera, el currículo pone en evidencia la relación entre escuela y cultura, y las tensiones entre poder y saber.

El currículo se construye siempre en un terreno de disputas, enmarcado en relaciones de poder (Parodi, 2023).

Interrogar el currículo escolar es cuestionar las formas en que el poder define qué conocimientos son legítimos y cuáles deben ser excluidos; es desnaturalizar su aparente neutralidad para comprenderlo como un instrumento ideológico que reproduce relaciones de dominación y perpetúa el orden social establecido.

Tadeu Da Silva (1998) afirma que no es casual que las reformas educativas consideren la transformación del currículo como un elemento estratégico, por ser un espacio de disputa



acerca de los significados de lo social y lo político por parte de grupos sociales que a través de él expresan visiones de mundo, proyectos sociales.

El currículum es un documento público que busca organizar y regular lo que sucede en la escuela (...) es lo que permite ver qué tipo de organización de los saberes, de las experiencias y de los vínculos con los alumnos y con el mundo, propone la escuela". (Dussel, I. Southwell, M. 2006. p. 4)

Raewyn Connel, enmarcada en la denominada *justicia curricular*, sugiere tres principios para orientar procesos de cambio curricular: la protección de los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común (más allá del pretendido objetivo de planes y programas de preparación para la participación democrática) y la producción histórica de la igualdad.

Continuando con los aportes de la autora, los principios de la justicia curricular deberían permitirnos identificar aquellos aspectos del currículum que son socialmente injustos y de los cuales deberíamos ocuparnos para eliminarlos. (Connell, R. W., 2009).

Desde el punto de vista de la Pedagogía decolonial:

Los docentes son eje fundamental en estos procesos educativos, son los orientadores, modeladores, potencializadores de mentalidades, su labor es base de cualquier proceso dentro y fuera de la institución educativa, y, por tanto, debe convertirse en eje articulador del currículo, de lo cotidiano, lo propio, lo pedagógico, lo político, lo axiológico, lo epistemológico dentro de la educación. (Arias, M.I. y Ortiz, A., 2023)

La Asamblea Nacional extraordinaria de setiembre del 2024 manifestó que el programa de la TCI constituye un obstáculo para el trabajo didáctico pedagógico y resolvió que se debía transitar por un proceso de debate en las asambleas nacionales y por centros educativos, donde se volvieran a discutir las bases de una nueva propuesta, acordando: definiciones epistemológicas, concepciones de enseñanza y aprendizaje, forma escolar, malla curricular y condiciones de trabajo y enseñanza.

A partir de lo expuesto anteriormente, consideramos necesario volver a preguntarnos, volver a discutir colectivamente ¿qué escuela queremos?, ¿qué queremos que pase en las escuelas?, ¿para qué futuro educamos?



Las discusiones que el Magisterio nacional ha dado en torno a educación, han sido contextualizadas y siempre centradas en prácticas, análisis e intercambios nacionales promovidos por docentes con base en nuestra realidad. Consideramos que los aportes realizados por parte de actores externos a las aulas dejan de lado nuestras prácticas in situ.

Las **investigaciones** de las últimas décadas referidas al conocimiento ponen en evidencia la necesidad de determinar, diferenciar y relacionar el saber disciplinar, epistemológico y didáctico. Son tres tipos de saberes que intervienen directamente en la tarea de enseñar. Se plantea la relevancia de la problematización de ese saber para alcanzar mayores niveles de comprensión.

La **escuela** ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores. No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible.

La **clase** es el ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien a través de su intervención las posibilita. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos.

El **carácter profesional del docente**, profesional autónomo, se define a partir de su libertad de cátedra. Podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza.

Los **contenidos de enseñanza** se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales. (ANEP-CEIP, PEIP, 2008, p.12)

En este sentido, entendemos que es urgente recuperar los pilares pedagógico didácticos de la profesión docente retomando las concepciones generales del PEIP 2008 y así realizar un análisis crítico y reconstruir el rol de las instituciones educativas:

- Relación dialéctica teoría – práctica.
- Relación dialógica contenido – método.
- Investigación didáctica.
- Relación información, conocimiento, saber.



- Docente como intelectual transformador. (ANEP-CEIP, PEIP, 2008, p. 28)

Se vuelve imperioso recuperar el concepto de autonomía, tanto en lo que refiere a la dimensión jurídica, como a la política, la financiera y, claro está, la técnico docente. En este sentido consideramos significativo retomar lo explicitado en el PEIP 2008:

Clásicamente y a nivel internacional significa otorgarle a un ente plenas potestades para autodeterminarse en las esferas administrativa, financiera, técnico docente y de gobierno. La autonomía de gobierno o autonomía política viene a garantizar las tres primeras.

La autonomía en su dimensión técnico - docente significa que la especificidad de la educación exige una orientación pedagógica bajo la responsabilidad de profesionales de la educación. Se garantiza así que las decisiones sobre políticas educativas guarden relaciones razonables con argumentos teóricos orientados por los fines de la educación. (ANEP-CEIP, PEIP, 2008, p.20)

La limitación de la autonomía y la libertad de cátedra es una forma de violencia. A través de la imposición de políticas y decisiones sin consulta previa, restringe la capacidad de los docentes para abordar y participar de las decisiones y políticas educativas.

En el contexto actual, entendemos que la mirada sobre curriculum necesita: incorporar a la idea directriz de democracia social, la justicia social; profundizar las concepciones desde el aprendizaje; incluir la perspectiva de género, la mirada desde la teoría decolonial, la educación plural; entre otros.

Toman vigencia entonces, los aportes de Litwin en relación al lugar de la didáctica disciplinar explicitada en el PEIP.

Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio. (ANEP-CEIP, PEIP, 2008; Litwin, 1997; p.28)



Consideramos fundamental incorporar en los principios generales los importantes aportes del magisterio rural uruguayo y su enfoque multigrado:

...[el cual] habilita al maestro rural a realizar una flexibilización curricular en la organización de contenidos, sin dejar de abordar lo específico de cada grado. La unidad que ofrece este Programa sólo puede comprenderse a partir de la necesaria atención a la diversidad en todas sus dimensiones: alumnos, grados, niveles, recursos disponibles, contexto sociocultural-económico, entre otros, que definen la identidad de cada escuela rural uruguayo. (ANEP-CEIP, PEIP, 2008, p.13)

De la síntesis Nacional de ATD por centros educativos, realizada el 17 de setiembre de 2024, se recogen los obstáculos, dificultades y deficiencias que afectan el trabajo diario en las escuelas.

En ese sentido, los colectivos destacan la necesidad de garantizar las condiciones laborales adecuadas para los docentes así como mejorar las condiciones de aprendizaje para los estudiantes, reducción del multiempleo, creación de espacios para la planificación y el intercambio entre los colectivos docentes.

Esta comisión considera imprescindible reducir la cantidad de alumnos por grupo, entendiendo que la atención personalizada impacta directamente en los procesos de aprendizaje.

En este escenario, la implementación de la Transformación Educativa se suma como un factor que, según los colectivos, genera un tiempo extra de trabajo significativo, intensificando aún más la sobrecarga y la sensación de no poder conciliar la vida profesional con la personal.

Como consecuencia de lo mencionado hasta ahora, los colectivos confirman la evidencia de un profundo agotamiento emocional y físico, resultado directo de la sobrecarga laboral, las intensas demandas emocionales y la falta de límites en las tareas diarias.

Se evidencia entonces, que los problemas en la educación no se solucionan solamente con un cambio de currículum, sino que en este caso los agudizó.

Nos convocan a olvidar de dónde venimos, a olvidar la pedagogía que hemos construido con la acumulación de experiencias y reflexiones de años y años... Desde estas líneas reafirmamos nuestro empeñado



compromiso en definir cómo queremos que sea el mundo, porque somos parte y tenemos que ver en todo lo que en él ocurre. (Asamblea Nacional Extraordinaria de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria Del 2 al 4 de setiembre de 2024)

### Referencias bibliográficas:

ATD. (2022). Resoluciones ATD Extraordinaria Noviembre 2022. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/atd/ResolucionesAT%20ExtraordinariaNov2022.pdf>

ATD. (2024). Síntesis Nacional de las ATD por centros educativos realizada el 17 de setiembre de 2024. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2025/atd/SintesisNacionalATD-20240917b.pdf>

ANEP - CEIP. (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Morata.

Dussel, Inés. (2010). El Currículum. Explora las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>

Giroux, H. A. (1990): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós.

Parodi, Eugenia (2023). Hacia la construcción de un currículum más justo. Lo explícito, lo oculto y lo nulo como dimensiones del currículum escolar. Revista Quehacer Educativo. FUM-TEP. <https://qe.fumtep.edu.uy/edicion/175/hacia-la-construccion-de-un-curriculo-mas-justo-lo-explicito-lo-oculto-y-lo-nulo-como>

Puiggrós, Adriana (1990). Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Editorial Galerna.

Tadeu Da Silva, Tomaz (1998): *Cultura y currículum como prácticas de significación* en Revista de Estudios del Currículum, Vol. 1, N° 1, pp. 59-76



**Integrantes de la Comisión:**

Marcelo Suárez Errecaldi - Artigas

Claudia Baudry - Canelones

María José Boschi - Canelones

Ana Virginia Farías - Cerro Largo

Zaida Rodríguez - Colonia

Carmen Peñalva - Durazno

Claudia Alvez - Durazno

María José Martínez - Florida

Ana Cecilia Rodríguez Onandi - Maldonado

Claudia Sellanes - Maldonado

Denice Vinoli - Maldonado

Ana Laura Fazzio - Montevideo

Cecilia Notari - Montevideo

Cecilia Salgado - Montevideo

Diego Barboza - Montevideo

Gimena Gerín - Montevideo

Hilda Barragán - Montevideo

Lara Talmón - Montevideo

Lucía Brusa Orozco - Montevideo

María Fernanda Ruival Suárez- Montevideo

Nicolás Macchi - Montevideo

Pablo Pagani - Montevideo

Tatiana Juri - Montevideo

Analía Paola Lima - Paysandú

Andrea Bussorelli - Paysandú

Carina Brañas - Rocha

Ana Finozzi - Salto

Juan Focco - San José

Nathalia Torrens - San José

Sergio Techera - San José

Alejandro Bottero - Tacuarembó

Micaela Dos santos - Tacuarembó

Teresa Ferraz - Tacuarembó



# Evaluación

Todos somos genios.

Pero si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles,

vivirá toda su vida pensando que es un inútil.

atribuida a Albert Einstein

## Introducción

En un año clave en decisiones sobre políticas educativas y presupuesto, urge y es oportuno denunciar que las políticas educativas existentes sobre evaluación no tienen en cuenta la opinión, la voz y la toma de decisiones de las y los docentes.

Desde el 2020 con la llegada de la pandemia, hasta el presente, la evaluación se ha reducido a completar un sin fin de planillas y formularios, muchas veces repetitivas en cuanto a los datos que recaba, diversas según departamento, localidad y/o jurisdicción.

Datos que se brindan desde las escuelas y que pocas veces se sabe qué procesamiento han tenido, qué información han arrojado y qué decisiones se van a tomar en función de ello. Llegan a las escuelas “problemas detectados” para ser abordados, sin que los colectivos entiendan la pertinencia real en su centro.

Circulan por las escuelas varias herramientas de evaluación, en algunos casos el colectivo las aplica por convicción, o lo que es grave, por imposición; en otras, queda librado a la decisión de cada docente.

Entonces, cabe hacer varias preguntas, ¿para quién se evalúa?, ¿qué se evalúa?, ¿cuáles son las herramientas más adecuadas para evaluar?, ¿quién utiliza los datos y con qué fin?

La evaluación como parte del proceso de enseñanza brinda insumos para tomar decisiones con autonomía, con relación a qué y cómo se enseña, cómo se mide qué aprenden los estudiantes, quiénes no aprenden y por qué, cómo se organiza la escuela, cómo se comunican a las familias y al sistema estos resultados.

La evaluación de proceso acompaña el aprendizaje e interpela el qué y cómo se enseña. Por tanto, es improbable que una herramienta inconsulta, impuesta, sin la participación docente en el diseño y sin procesamiento de la información en cada colectivo, sirva de insumo para planificar qué enseñar y cómo enseñar con autonomía.



En los fundamentos teóricos del PEIP 2008 se plantea “la superación de prácticas espontaneístas que no tienen capacidad de explicación de su propuesta, en las cuales el docente actúa guiado por rutinas irreflexivas que no evidencian trabajo intelectual. Por lo tanto, reproducen un modelo empírico ingenuo.” (PEIP 2008 ANEP-CEIP pág.32).

Desde hace varios años no existe un consenso a nivel nacional para recoger resultados, tampoco acuerdos en qué aspectos medir. Por consiguiente, los resultados y cifras que se manejan a nivel nacional generan dudas acerca de la representatividad.

Esta comisión considera que en relación al tema evaluación existe una falta de previsión y lineamientos claros; para superar estas prácticas espontaneístas, esta diversidad de miradas, instrumentos y aspectos a medir, requiere, respetando la autonomía de cada centro, establecer acuerdos a nivel nacional.

Se suele hablar de modificaciones en los enfoques y de la aparición de nuevos paradigmas en lo que refiere a evaluación con una liviandad sorprendente. Lo más preocupante, es que muchas veces, estas supuestas innovaciones responden más a exigencias del mercado del conocimiento y a la oferta de nuevos instrumentos evaluativos estandarizados, que a un análisis profundo y riguroso del estado real del conocimiento en el contexto específico.

La evaluación interpela tanto a los y las estudiantes y sus aprendizajes, como a las y los docentes, a las instituciones y al sistema político en general.

Esta ATD considera necesario la creación de espacios para el desarrollo de propuestas situadas y de intercambio sobre los procesos y resultados a nivel nacional.

Estas propuestas deberán acompañar un nuevo currículum, en los cuales los y las docentes organizados participen a través de las ATD, tanto en su organización y diseño, como en su implementación y análisis, convirtiendo a la evaluación en un verdadero espacio de investigación con rigurosidad científica.

## **Concepción de evaluación**

Se ha realizado un análisis de las distintas concepciones que atañen a la evaluación según diversos autores: Santos Guerra, Celman, Anijovich, Sales, entre otros.

Esta comisión considera la evaluación como análisis del proceso de enseñanza aprendizaje en un determinado tiempo y contexto; como un proceso integral y continuo que implica la recopilación de información sobre el aprendizaje de los y las estudiantes.



Esta información se utiliza no sólo para regular el proceso de enseñanza y aprendizaje -identificando fortalezas y debilidades- sino que, también alienta a los y las docentes al análisis para investigar, reflexionar y modificar sus prácticas.

Tradicionalmente, la evaluación se ha asociado a exámenes sumativos, cuyo fin era calificar a los estudiantes. En cambio, las concepciones actuales entienden la evaluación como una oportunidad, una herramienta para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, no meramente una práctica de control.

Más allá de medir, busca comprender, acompañar y mejorar el proceso educativo, promoviendo aprendizajes significativos, inclusivos y duraderos.

### **Lineamientos generales**

La evaluación ha sido un tema abordado por las ATD Nacionales desde hace mucho tiempo. Varios modelos de evaluación han atravesado la educación nacional. El actual modelo tecnicista se centra en los resultados sin un análisis profundo de los procesos, cuya finalidad principal es eficiencia, control y estandarización.

La administración cuenta con pruebas estandarizadas, pero la diversidad actual, en lo que respecta a las aulas, implica una necesidad de adaptaciones de las formas de evaluar. Se considera necesario la creación de criterios evaluativos que abarquen a todas las escuelas del país en todas sus modalidades.

Tomando en cuenta estos criterios, sería esperable que cada centro educativo pueda elaborar sus propias evaluaciones, atendiendo al contexto de cada institución desde su impronta y autonomía. Los resultados servirán de insumo para el análisis de los aprendizajes obtenidos, el recorrido de enseñanza realizada y su impacto en los y las estudiantes.

### **Valoración del proceso de los y las estudiantes**

Se entiende que el foco debe estar en la valoración conceptual cualitativa del proceso de los y las estudiantes. Esta comisión considera pertinente hacer una consulta sobre si es necesaria una escala de calificación, y en caso de serlo, cuál entiende el colectivo que sería la más adecuada.

En relación a valorar la actuación de los y las estudiantes, se plantea por parte de esta comisión la elaboración de tres informes a las familias, coincidiendo con los cortes evaluativos elaborados a nivel institucional, con entrega en mayo, agosto y diciembre. Estos informes sustituirán las cinco entregas actuales.

## Repetición

En Uruguay, la repetición ha estado permanentemente en debate, por un lado, las autoridades buscan reducir números para cumplir con compromisos internacionales y por otro, los docentes que entienden que adquiere sentido como último recurso, sólo si antes se han agotado herramientas y estrategias para la mejora.

Los cambios que se introducen con la TCI, con la repetición solo al finalizar cada tramo, no consideran la mirada de procesos dentro del año lectivo y exponen aún más a aquellos estudiantes que no alcanzan ciertos “óptimos” esperados, ensanchando aún más la brecha con sus pares al promover arbitrariamente al grado siguiente sin haber adquirido las herramientas necesarias.

Esta modalidad no considera la singularidad en relación a los tiempos que necesita cada estudiante. En lugar de habilitar otras formas de pensar, esta necesidad de permanencia, vuelve a ser invisibilizada, estableciendo mojones rígidos al finalizar cada tramo.

Se hace menester volver a hablar del respeto por el proceso de los y las estudiantes y lo que implica su permanencia en el espacio escolar, el tiempo que necesite para el desarrollo de sus capacidades y su autonomía, este concepto se refleja en los planteos que realiza Terigi sobre las policronías en la escuela.

El tema de la repetición no es ajeno a ello, la repetición no es buena o mala per se, y el hecho de que aparezcan diversas visiones de la misma en la síntesis de ATD por escuela, da cuenta de la importancia de establecer un proceso de diálogo y discusión profunda acerca de la temática por parte de las y los docentes junto a las comunidades educativas para comenzar a develar ciertas cuestiones. Rechazamos profundamente toda intención que reduzca el hecho a un simple instrumento administrativo, y que implique por decreto el uso o no de la misma. La repetición es un fenómeno complejo y el ideal de una escuela en que la repetición deje de tener sentido, debe ser producto de un camino a transitar por las diferentes escuelas del país. (p.61) Resolución ATD Nacional 2021.

Consideramos que todo lo analizado en el documento REDE, no atiende a las necesidades reales de los niños y niñas, ni propone soluciones para mejorar los aprendizajes; solo retrasa las repeticiones



para obtener resultados fictos, que en definitiva no respetan los tiempos y procesos de aprendizajes de los niños y niñas. Se entiende la evaluación dentro de la transformación educativa como cuantificador de aprendizaje que busca homogeneizar, mediante la estandarización y medio de control social, desconociendo las singularidades de los niños y niñas uruguayos. Además, este reglamento de evaluación limita la autonomía, la posibilidad de efectuar investigaciones y la libertad de cátedra. Tal como históricamente ha reivindicado la ATD, consideramos que somos las y los docentes, situadas en el territorio, quienes debemos desarrollar las estrategias y tomar las decisiones acerca de las trayectorias educativas.” (p.34) Resolución ATD Nacional de 2022.

Es en la reflexión individual y colectiva, y en el eventual diseño participativo y consensuado de una política evaluatoria, que puede cobrar sentido una evaluación orientada al logro de los fines educativos nacionales. María Teresa Sales (2014)

## Referencias bibliográficas

ANEP (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*. s/d.

Anijovich, R. (2018, setiembre 27) *Rebeca Anijovich - Evaluación*. YouTube [https://youtu.be/guIAN3J8piY?si=wLpYGT03Q\\_OLNjRu](https://youtu.be/guIAN3J8piY?si=wLpYGT03Q_OLNjRu)

Anijovich, R, Cappelletti, G. (20217). *“La evaluación como oportunidad”*. Paidós. Buenos Aires.

Litwin, E. *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza* en Camilloni et. al. (1988). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós, p. 16.)

Santos, M. (2017) *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de las prácticas*. Homosapiens.

Sales, M (2015) Las pruebas estandarizadas de evaluación, un enfoque crítico y propositivo. *Revista Quehacer Educativo* (130), 43-54.

Sales, M. (2014) *“Educación: ¿es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas”* Montevideo, Ediciones Tricho.

Terigi, F. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las



trayectorias escolares. Disponible en:

[https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares\\_.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf)

ATD (2021) *Resoluciones de la XXX Asamblea Nacional de Delegados de ATD.*

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/atd/ResolucionesXXXATDNacional\\_21b.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2021/atd/ResolucionesXXXATDNacional_21b.pdf)

ATD (2022) *XXXI Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD-DGEIP.*

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2023/atd/ResolucionATDNacionaldic2022c.pdf>

### **Integrantes de la comisión:**

Cristina Alanis - San José

Fernando Ipar - Artigas

Cristina Araujo - San José

Raúl Ferreira - Montevideo

Virginia Bentancor - Montevideo

Elizabeth Colman - Canelones

María Noel Betarte - Colonia

Sandra Umpiérrez - Lavalleja

Gabriela Olivera - Rivera

Leira Tabeira - Lavalleja

Patricia Carrasco - Lavalleja

Samuel Sequeira - Montevideo

Juan Spinosa - Montevideo

Mónica Osés - Salto

Germán Machado - Montevideo

Marina Hernández - Montevideo

Zuzi Andrade - Salto

Claudia Correa - Montevideo

María Renée Martínez - Salto

Ana Karina Campelo - Montevideo

Sebastián Silvera - Canelones

Eliana Sánchez - Montevideo

Adriana Vendrasco - Montevideo

Adriana Rodríguez - Montevideo

Fabiana Adrién - Florida

Natalia Galeano - Montevideo

Fabián Escarón - Florida

Adriana Suárez - Montevideo

María José Ferreira - Soriano

# Rol docente

## Ser docente hoy: entre la autonomía, el compromiso y el desarrollo profesional

Las y los docentes, como profesionales de la educación, poseen la capacidad de planificar, enseñar y evaluar con criterio propio, dentro de un enfoque reflexivo, crítico y contextualizado, repensando permanentemente su práctica y en una construcción colectiva (ATD 2016).

En este sentido, el rol **docente** implica la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y la adaptación de su práctica a las necesidades y singularidades de los y las estudiantes, en el ejercicio de su autonomía. Ésta se encuentra estrechamente vinculada a la formación continua, a la experiencia y el compromiso ético que asumen las y los educadores en su quehacer diario.

En contraposición a esta concepción profesional y crítica, el MCN (ANEP, 2022) tiende a reducir el rol docente al mero cumplimiento de metas estandarizadas, (ATD mayo 2022), priorizando lo medible por sobre los procesos de aprendizaje.

La ATD ha manifestado su postura crítica ante este enfoque, debido a que implica un cambio sustantivo que representa un retroceso en la concepción del rol. Esta visión limita la autonomía profesional, desvaloriza la enseñanza y promueve una lógica tecnicista frecuentemente influida por organismos externos.

Tal como se expresa en los documentos de ATD (mayo 2022): *“...nuestro lugar es el de planificar, enseñar, diseñar los escenarios adecuados para que los procesos de aprendizaje se construyan desde las singularidades, de forma que todos y todas desarrollen sus potencialidades”*

Fundamenta esta postura el planteo de Giroux (1990), cuando establece que:

Los docentes son considerados como intelectuales transformativos, lo que supone que no solo son agentes que transmiten cultura, sino que también la producen... el Estado debe asegurarles condiciones mínimas para ser intelectuales, como recursos, espacios y tiempos necesarios, mejores remuneraciones, jerarquización y poder social. (Viera Techera, 2022)



Se visualiza una preocupante falta **de reconocimiento de las y los docentes como profesionales de la pedagogía** portadores de una visión **integral, comprometida y fundamentada**. Este desconocimiento implica minimizar el rol en la formación integral de las infancias y su responsabilidad ética y social.

Elegimos un oficio que se juega en espacios pequeños (las instituciones, las aulas o cualquier otro espacio en que se realice), pero que nos conecta con la potencialidad formadora, transformadora y, por eso, trascendente de las personas: de los otros y de nosotros mismos. He aquí una constante en medio del fluir y devenir de las instituciones. Y esta elección se renueva a diario con nuestras intervenciones y decisiones. Alliaud (2021)

Se ha denunciado desde las ATD 2022 y 2023, cómo la TCI redefine el rol docente. Entre las principales observaciones que plantea se encuentran:

- la disminución de la autonomía profesional en la toma de decisiones pedagógicas.
- la estandarización de prácticas y contenidos que no contemplan los contextos ni las singularidades.
- el énfasis en lo evaluativo y administrativo por encima de la dimensión humana y pedagógica del proceso educativo.
- la implementación de dispositivos que generan mayor carga burocrática, restando tiempo y energía a la tarea de enseñar y acompañar los aprendizajes.
- la creciente presión por resultados medibles en detrimento del desarrollo integral de los y las estudiantes.

En el otro extremo de este planteo, acordamos con Alliaud (2021) cuando nos hace reflexionar acerca de las implicancias del rol docente hoy, planteándose como un vínculo signado por la proximidad y apertura, en donde el trabajo con otros implique la mirada, el diálogo, la escucha, el aprender a cooperar, a negociar y respetarse mutuamente.

Las y los docentes necesitan tiempo y oportunidad para que la reflexión ocurra y se convierta en un modo de trabajo y no en un ritual, en algo que sólo hay que cumplir. *Sabemos que el tiempo disponible de los profesores es escaso para llevar adelante su actividad pedagógica, en particular en los contextos latinoamericanos, restándole, así, posibilidad a la reflexión* (Anijovich 2009, 21).<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Anijovich, R. (et. al) (2009) Tramitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós. Bs. As.



Esta comisión considera que es fundamental **revalorizar la autonomía técnico-pedagógica**, principio rector del rol, reconocer su profesionalismo y garantizar un entorno de respeto, confianza y protección, que le permita ejercer con libertad, responsabilidad y compromiso, en beneficio del desarrollo pleno de las infancias y adolescencias.

La autonomía se ve comprometida cuando se restringe la libertad de cátedra. Este principio, que constituye un pilar histórico de nuestra educación pública, se vulnera cuando se imponen metodologías, terminologías, formas de evaluación o criterios de planificación y de promoción imperativa en los grados impares.

Desde esta Comisión, en coherencia con las posturas sostenidas por la ATD, y rechazando los lineamientos de la TCI, se quiere explicitar la necesidad de poner fin a las imposiciones en torno a cómo se debe enseñar, planificar, registrar y evaluar. Defender la autonomía pedagógica e intelectual de los y las docentes resulta esencial para construir entornos que favorezcan el acceso democrático al conocimiento.

### **“Supervisar o acompañar”: supervisión docente y el desafío de la autonomía**

La ATD viene planteando la necesidad de implementar medidas estructurales que permitan una redefinición del quehacer del Maestro Director, desde una perspectiva centrada en su función pedagógica, ética y social, y no en tareas que desdibujan su rol.

En lo que refiere al rol inspectivo, tomando la idea planteada por Iglesias (1989)<sup>21</sup> en la práctica, lejos de visualizarse como un acompañante pedagógico, opera bajo una lógica vertical centrada en el control y la fiscalización, más que en la cooperación y el apoyo profesional.

La sociedad a la que aspiramos basada en la igualdad supone que no existan relaciones de dominación, sino relaciones de horizontalidad, cooperación y coparticipación, en la que se respete la autonomía docente.

Retomando lo enunciado en la ATD de octubre 2023, preocupa un estilo de supervisión con una lógica de control y vigilancia; en algunos casos, se está solicitando que se compartan planificaciones por Google Drive, registros de acciones y evidencias referidos a las prácticas docentes. Esto habilita una supervisión de parte de las inspectoras y los inspectores fuera de territorio, cuando sabemos que la planificación pierde sentido si se

---

<sup>21</sup> Iglesias, Daysi (1899), citada en Sarthou y Puyol (2011)



ignora su contexto, generando muchas dudas acerca del destino final de estas producciones intelectuales de los maestros y maestras.

La jerarquía entendida como control desalienta el compromiso, la versatilidad y obstaculiza el trabajo creativo.

Esta comisión considera que la práctica fiscalizadora de los y las inspectoras a los y las docentes en clase no debe existir en un modelo educativo que busca avanzar en cambios positivos.

En sistemas educativos modernos ya no existen visitas fiscalizadoras, tampoco existen en países de América, siendo Uruguay uno de los pocos que mantienen estas prácticas.

La nueva supervisión a la que apuntamos, implica un compromiso ético con el reconocimiento del trabajo docente, evitando los discursos que desestiman su capacidad profesional, que aún persisten, ya que ninguna relación profesional puede construirse desde el desprecio.

Coincidimos con lo planteado por Sarthou y Puyol (2011), cuando expresan que las prácticas educativas son un espacio de creatividad y de aporte de ideas en un plano de horizontalidad, en la misma no debe existir fiscalización que genere malestar docente. Revalorizamos así a las escuelas y sus actores cotidianos como un lugar de elaboración de proyectos educativos, institucionales y áulicos. (ATD Nacional, 2018)

Entender la autonomía, como capacidad creadora y hacedora, se contrapone a la idea transmitida en los documentos de la TCI y las formas en que se desarrolla la transformación educativa y curricular.

En este momento donde lamentablemente el "miedo" está jugando un papel inhibitorio del pensar, del decir y del actuar de los docentes, reafirmamos la defensa de la autonomía de pensamiento, acción y decisión de los/as trabajadores/as de la educación. Así como también señalamos que la estructura jerárquica de la ANEP no supone subordinación ni obediencia, sino que, por el contrario, recibimos orientaciones y sugerencias, no prescripciones, ya que esto último alteraría la libertad de cátedra vigente (ATD Extraordinaria, 2023, p. 85).

## El costo del control, la falta de autonomía y la sobreexigencia

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 de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (ATD 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).<sup>22</sup>

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; Giraudo, Mendizabal y Korinfeld, 2002; Neffa, 2002).<sup>23</sup>

Por lo tanto, es fundamental desarrollar una cultura que genere conciencia sobre la importancia de la salud emocional de las y los docentes en los centros de trabajo, en relación a todos los actores del quehacer educativo.

El malestar docente, como bien lo describió hace ya varios años el profesor Esteve (1994), no sólo perdura sino que aumenta en forma considerable con el tiempo, cuando los docentes -ante la falta de valoración social, un deterioro de su prestigio y su condición laboral y de vida- son constante objeto de desinterés e incompreensión por parte de las autoridades, de las familias y de la sociedad en general. (Zamora Díaz, W. en ATD, 2018).

Los y las docentes naturalizamos muchas veces aspectos de la profesión que nos ponen en riesgo afectando la salud física, mental y emocional en el desempeño de nuestra tarea.

Esto unido a las frustraciones, insatisfacciones y a la falta de entendimiento con otros miembros de la comunidad educativa, puede desencadenar alteraciones como estrés-fatiga, descenso de la concentración y del rendimiento, ansiedad, insomnio y trastornos digestivos, síndromes como Burnout, entre otros. (ATD Nacional, 2018)

**Reivindicamos** lo que se desprende de ATD anteriores con respecto a que son también limitantes el cumplimiento de los contratos laborales, recorte presupuestal, recursos destinados a la educación, políticas públicas interinstitucionales contempladas desde los tiempos y espacios reales, vulneración de los tiempos personales, infraestructura, salarios.

---

<sup>22</sup> "Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado", 1997.

<sup>23</sup> Extraído de Comisión 6 "Salud Laboral" ATD 2024



**Reiteramos** el reclamo histórico de la ATD del reconocimiento de 10 horas semanales pagas por el trabajo que se realiza extra horario no remunerado y que se hace imprescindible para realizar una planificación reflexiva con recursos y estrategias acordes a la diversidad de las aulas.

**Esta Comisión enumera los siguientes aspectos que considera deben ser atendidos en forma urgente por las autoridades, que son las responsables de diseñar las políticas educativas:**

- Más cargos por centro: maestra/o de educación especial. Profesores talleristas preocupacionales y ocupacionales con 20 hs semanales. Profesores de Educación Física para todas las modalidades y en cada institución sin compartir la carga horaria. Docentes de Ed. Artística con 20 hs semanales y equiparación salarial. Maestra Comunitaria en todas las escuelas, reconociendo la necesidad de transformar su rol en anual y con derecho a generar suplente. Servicio de Portería. Auxiliares de servicio.

- Asegurar la existencia de equipos técnicos multidisciplinarios que puedan atender a las demandas de las instituciones educativas en forma sistemática.

- Edificio: falta de espacios para trabajar y/o edificios con daños estructurales (inversión en infraestructura). Casi la totalidad de los edificios escolares están en emergencia edilicia. No pasarían una inspección de bomberos, bromatología, Ministerio de Trabajo o Técnicos prevencionistas.

- Ninguna clase debe superar los 20 estudiantes. No mirar exclusivamente la media para explicar la matrícula por departamento o a nivel país. Es decir, hay escuelas con muy baja matrícula y otras con más de 30, pero la media expresa otra realidad.

- No habilitar las inscripciones por GURÍ FAMILIA, ya que, (además de las dificultades administrativas que generó) imposibilita el establecimiento de un primer contacto con ellas, aspecto imprescindible para construir lazos desde una primera instancia. Prescindir de estos espacios con los referentes adultos impide conocer las necesidades educativas y de salud, asesorar sobre las características de la institución, los recursos con los que cuenta y otros servicios que algunas familias requieren



## Recursos bibliográficos:

ANEP (2023) Perfil del Rol Inspector.

Anijovich, R. (et. al) (2009, 21) Tramitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós. Bs. As.

ATD nacional 2018. Resoluciones. Disponible en:

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

"Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado", 1997."Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado", 1997.

ATD Nacional (2024) Disponible en:

[https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/202409/XXXIII Asamblea Nacional ATD Educación Inicial Primaria-d.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/202409/XXXIII_Asamblea_Nacional_ATD_Educacion_Inicial_Primeria-d.pdf)

Sánchez, S.; Zorzoli, N. (2023) El Proyecto Educativo de Supervisión-PES: una herramienta de gestión para directivos y supervisores. El oficio de la intervención. Noveduc. Bs. As.ou

Sarthou, D. Puyol, R (2011) Reconsiderando la educación en el Uruguay. Montevideo. Edición personal.0000000

Viera Techera, M. L (2022) El rol docente. Sus desafíos y compromisos con la educación liberadora del ser. Disponible en:  
<https://qe.fumtep.edu.uy/edicion/170/el-rol-docente-sus-desafios-y-compromisos-con-la-educacion-liberadora-del-ser>

Zamora Díaz, Situaciones que afectan la salud de los profesores: una aproximación a la realidad. (2016). Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas, 7(1), 120-131.  
<https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/141>



**Integrantes de la comisión:**

Inés Blanco - Soriano

Lorena Benítez - Montevideo

Sandra Arballo - Soriano

Yacquelin Mier - Treinta y Tres

Patricia Perazza - Soriano

Ana Claudia Pérez - Maldonado

Valeria Doglio - Montevideo

Roxana García - San José

Giovanna Fiorelli - Montevideo

Andreína Ferrari - Florida

Karem Fabra - Montevideo

Elena Galeano- Salto

Angela María Ramos -Artigas

Patricia Norte - Colonia

Sylvana Greco - Montevideo

Carla Piriz - Durazno

Soledad Moraes - Montevideo

María Belén Rodríguez - Rocha

Adriana Moura Dominguez - Cerro Largo

María Alejandra Oddone - Paysandú

Adriana Larregui - Cerro Largo

Elena Puyol - Montevideo

Adriana Etchart - Paysandú