



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

MISIONES SOCIOPEDAGÓGICAS

4 al 8 de agosto de 2025

Minas, Lavalleja



DECLARACIÓN DE APERTURA	4
NOMINACIÓN DE LA ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA 2025	13
PRESUPUESTO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	14
Anuncios de la DGEIP con relación a los tres ejes de política educativa y presupuesto para el quinquenio	14
Universalización de 3 años	15
Ampliación del Tiempo pedagógico	17
Mejora de la asistencia (Propuesta de ANEP - DGEIP)	17
Creación de cargos	19
PMC	19
Salario	20
Bono escolar	21
Universidad de la Educación	21
Restitución de los consejos	22
Misiones sociopedagógicas	23
LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y SU IMPACTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	25
LA ESCUELA COMO DESAFÍO Y LUGAR DE POSIBILIDAD	37
Desafíos actuales:	37
La escuela como espacio de posibilidad: hacia un camino emancipador.	40
EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	46
Introducción	47
Organización curricular de la ESI	49
Red conceptual sobre Sexualidad	52
ROL Y BIENESTAR DOCENTE	56
Del malestar docente y cómo alcanzar el bienestar sin desdibujar el rol	56
La realidad actual: el malestar	56
Condiciones para el bienestar docente	61
PROGRAMA	65
¿Qué implica pensar un nuevo programa desde el paradigma ya fundamentado en el PEIP?	66
Educación ambiental	69
Educación y tecnología	71
Algunas preguntas para reflexionar en torno a las TIC	73
La convivencia, su lugar en el curriculum	73
NORMATIVA	77
Garantías de acceso a la reglamentación vigente. Organización de las herramientas web.	78
Reglamento de Evaluación para estudiantes de inicial y primaria:	78
Propuesta de reglamento de supervisión (MIZ):	78
Bases para concursos de diferentes áreas: méritos, requisitos, mínimos para integrar listas de aspiraciones	79
Concursos de maestros de clase educación común, educación inicial, escuelas de práctica, educación especial, analizando el RGC que expresa el mínimo exigible para integrar la lista de concursantes	79
Análisis de la circular 33/95 Permuta de cargos	80



Art 50 Estatuto del Funcionario Docente (EFD)	80
Circular 139/21 y 22/22. Docencia indirecta	86
Conformación como empresa en el BPS de las Comisiones de Fomento.	86
Aspiraciones de docentes efectivos en Ed. Especial: imposibilidad de aspirar a otras áreas y dirección común.	86
Suplencias 662 para profesores: EDEA, Educación Física, Segundas Lenguas y Educación Especial	87
Artículo 70.2 del Estatuto Del Funcionario Docente (EFD)	87
Suplencias para cargos de secretaría:	88
Art. 70.11	88



Lavalleja, 4 de agosto de 2025.

DECLARACIÓN DE APERTURA

“...una sociedad que otorga privilegios crea desigualdades...”

Reina Reyes

En esta oportunidad damos comienzo a la XXXIV Asamblea Nacional Ordinaria de la ATD de Educación Inicial y Primaria, y queremos celebrar este largo recorrido de aportes y propuestas, pero sobre todo de compromiso con la Educación Pública, con nuestra Escuela Pública, con sus trabajadoras y trabajadores, con las comunidades educativas, y en particular con las niñas y niños, motivo principal de nuestras reflexiones, iniciativas y acciones.

En esta Asamblea asumimos múltiples desafíos en un nuevo contexto nacional, tenemos plena confianza que de ella surgirán elementos de análisis para el debate de todo el magisterio, y también para propiciar el intercambio con la sociedad en su conjunto.

Porque las elaboraciones que emanan de estos espacios de reflexión son insumos para la polémica general de la sociedad. Además, consideramos que se trata de una mirada que necesita atención, mucha más de la que se le ha brindado, el país debería atender más la voz de sus docentes.

En esta oportunidad nos encontramos a días de que ingrese al Parlamento el proyecto de Ley de Presupuesto Nacional; se están comenzando a desarrollar algunas líneas nuevas de política educativa, referidas a temas como: la universalización de nivel tres años en educación inicial, la propuesta para la mejora de la asistencia y la hoja de ruta de extensión del tiempo pedagógico.

En simultáneo se está debatiendo la creación de una Universidad de la Educación y se avecina la convocatoria al Congreso Nacional de Educación, entre tantos otros temas que se instalan en la agenda cotidiana. Tenemos muchos asuntos para analizar, debatir, elaborar y proponer.



Antes de ahondar en las circunstancias y tareas que nos apremian, queremos destacar que este año se cumplen 80 años de la primera misión socio - pedagógica, acción que constituye un hito en la historia de la educación de nuestro país y del continente, hito que está marcado por una conducta que cimentó el vínculo del magisterio con el pueblo.

Esta iniciativa, que empezaron las y los estudiantes magisteriales, jugó muchos roles de forma simultánea, podemos decir que fue catalizando la incidencia práctica de las ideas de lo que hoy conocemos como la pedagogía nacional.

Y al mismo tiempo, ese acto intencionado, para intervenir sobre la realidad, ayudó a ubicar a las maestras y maestros como actores de toda la realidad social y no sólo del aula. Ese hecho es un mérito en sí mismo, pero además, ese proceso permitió que se afianzaran caminos y confluyeran cauces.

Las misiones estimularon el movimiento dialéctico que combinó la denuncia de la situación de las infancias y de las escuelas, con la propuesta concreta para su resolución, y como consecuencia la puesta en práctica de experiencias educativas, experiencias que generaron nuevas concepciones teóricas.

Entonces, esa participación social, con fuerte compromiso con los sectores más relegados de la sociedad, junto al ejercicio concreto de la solidaridad, va a tener un impacto en la construcción de maestras y maestros que se conciben al servicio del pueblo.

Por toda la potencia que las misiones socio - pedagógicas tienen es que no queremos mirarlas hacia atrás, mucho menos desde el mármol o el bronce, porque hoy nos toca la responsabilidad con el presente, con los problemas que nos estremecen día a día, con la importancia de interpretarlos de forma precisa, y con la necesidad de decidir los rumbos que queremos transitar. En consecuencia, tenemos que traducir aquellas experiencias a nuestra realidad, para tomar la palabra, denunciar y actuar para transformar.

Porque debemos intervenir sobre todos los temas, con renovadas respuestas a viejos problemas. El eje de nuestro trabajo está en construir las respuestas colectivas a las preguntas: ¿dónde hay que misionar hoy? ¿cómo hay que misionar?



¿Con qué objetivos? Porque desde allí se debe disparar la polémica sobre las peculiaridades de la actualidad y las principales problemáticas que afectan la niñez. Pero también, una mirada a nuestra acción docente, a nuestro papel en la educación y en la sociedad.

Son reiterados los conceptos que destacan el papel emancipador de la educación, pero la educación no puede ser emancipadora si las y los docentes no discutimos sobre la emancipación social, y sobre todo si no definimos qué esfuerzos vamos a realizar para que esas ideas se materialicen.

A un desafío de esa magnitud nos convocan las misiones socio - pedagógicas, y creemos que vale la pena asumirlo, porque reivindicamos nuestro derecho a construir el mundo en el que queremos vivir, porque no nos parece admisible el mundo en que nos toca vivir.

El contexto mundial actual se caracteriza por el incremento de la beligerancia, que tiene uno de sus móviles principales en las disputas por los recursos naturales, lo que las configura como guerras de rapiña. De forma simultánea la lucha arancelaria es utilizada para desestabilizar países, incidir en regiones y desgastar bloques económicos.

Esa violencia no es accidental, es consecuencia directa de la defensa despiadada de los privilegios por parte de los sectores más poderosos. En tal sentido, es preciso asumir que la crisis es parte intrínseca del sistema porque beneficia a una minoría.

El privilegio tiene sus efectos brutales sobre la población del planeta: la desigualdad creciente, la injusticia, la marginalidad, el hambre, la muerte por causas evitables... al día de hoy 3.400 millones de personas viven con menos de 7 dólares diarios, nos referimos al 42% de la población mundial.

En contraposición, según OXFAM, en 2024 la riqueza conjunta de los multimillonarios creció tres veces más rápido que en 2023, mientras tanto, la pobreza no ha variado de forma sustancial en los últimos treinta años. Además, de acuerdo a las proyecciones se estima que en una década habrá cinco billonarios.



Por su parte, la OIT estima que este año se van a generar en el planeta 53 millones de puestos de trabajo, una cifra 1,7% menor a la proyectada, lo que significa alrededor de 7 millones de puestos de trabajo menos a los previstos. Esta situación la debemos relacionar con la problemática mundial de los bajos salarios, la informalidad laboral, la flexibilización y la pérdida de derechos.

Estos datos permiten identificar que vivimos en un planeta que experimenta un crecimiento exponencial de la desigualdad, porque mientras un puñado concentra riquezas inimaginables, las grandes mayorías planetarias padecen penurias.

La realidad de nuestro país no difiere de lo que venimos analizando del planeta. Es un escándalo que siendo productores de alimentos, con capacidad para abastecer 30 millones de personas, exista un 14% de inseguridad alimentaria en hogares, dato que se dispara a 19% en hogares con menores de 5 años, y en los barrios donde se concentra la población más vulnerada llega al escándalo del 40%.

Vale la pena reiterar que, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), 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%. Queda al desnudo que las infancias pagan las consecuencias del modelo de la desigualdad.

Del otro lado, el 1% más rico en Uruguay se apropia de más del 40% de la riqueza producida por las trabajadoras y los trabajadores. A tal punto se está concentrando la riqueza que hay dos uruguayos en el ranking 2024 de la revista Forbes de las personas multimillonarias del planeta.

Vale destacar que se trata de los principales accionistas de la empresa dLocal, una empresa unicornio que procesa pagos digitales de otras compañías a nivel internacional, y tiene un valor estimado de 4.000 millones de dólares. También importa indicar que dicha empresa está bajo investigación, porque se estima que *“fugaron”*, sólo el año 2024, unos 400 millones de dólares.

El capital y los dueños del capital han estado y están blindados, por eso se sienten incómodos cuando se habla del Uruguay de los privilegios y prefieren que algunas cosas no se digan y no se sepan.



Al día de hoy el Estado uruguayo exonera, es decir, deja de recaudar: 1.137 millones de dólares al año de Impuesto al Patrimonio, 2.339 millones de Impuesto al Valor Agregado (IVA) y 1.186 millones de IRAE (impuesto a las ganancias). Considerando sólo estas exoneraciones vemos que rondan los 5 puntos de Producto Interno Bruto (PIB) al año, eso significa que sí hay de donde sacar para financiar políticas públicas. ¿No es momento de que los sectores más poderosos paguen mayores impuestos de los que están pagando?

También se han impulsado desde el ámbito social iniciativas, fundamentadas en profundidad, para crear un impuesto del 1% al 1% más rico, y con ello se podrían financiar políticas para potenciar una matriz de protección de las niñas y niños que viven en situaciones de vulneración social.

No pueden quedar en silencio las desigualdades, no pueden quedar sin resolver las urgencias de las mayorías, hace falta una política para el 99%. Y este año es un año privilegiado para tomar medidas, para priorizar las realidades más dolorosas, para construir un presupuesto de cara al pueblo y sus necesidades.

Por su parte, el Presupuesto Nacional también puede empezar a resolver muchos de los problemas de la Educación Pública, para poder avanzar en esa dirección es preciso atender una batería de centros medulares que los colectivos docentes detectan en las escuelas.

No cabe duda respecto a que se necesitan crear más cargos de docentes y de funcionarios. Hemos reiterado este planteo en todos lados, y lo volvemos a hacer hoy: las escuelas y jardines necesitan más adultos trabajando con las niñas y niños. Se demandan más equipos técnicos, más auxiliares y también más docentes, porque es preciso bajar las ratios. De la última Asamblea Extraordinaria surge la ratificación de la postura respecto a que el óptimo en educación común es de 20 niñas y niños por clase.

Nuestra insistencia respecto a la universalización del Programa de Maestras Comunitarias (PMC) no es caprichosa, es consecuencia de reconocer que su impacto es verdadero. Quienes entendemos que es la comunidad quien educa nos preguntamos, ¿cómo puede ser que en una escuela haya una docente dedicada a ese trabajo y en otras escuelas no?



En todos los territorios los lazos con la comunidad necesitan trabajo sistemático, porque desarrollar educación comunitaria implica tiempo dedicado a ello. Mucho más cuando venimos de años de retiro del Estado de los territorios, y los tejidos sociales han sufrido deterioro.

Es preciso ir a los hogares, involucrarse con lo que pasa en la comunidad, ser parte de los procesos barriales, conocer el día a día de las niñas, los niños y sus familias. Y la escuela también debe convocar, debe abrir sus puertas, debe proponerse como un ámbito para el intercambio, tiene que ser un espacio de participación democrática.

Si existe acuerdo en estos conceptos, ¿por qué las autoridades no han logrado resolver que las maestras comunitarias dejen de trabajar en condiciones precarias? No está bien que se empiece a trabajar con el año lectivo en curso, no está bien que haya meses del año en los que no se percibe salario, y no está bien que se desdibujen sus líneas de intervención. Reafirmamos la postura de nuestra ATD respecto al reclamo de que el PMC pase de función a cargo.

Otro de los aspectos que los colectivos docentes expresan de forma unánime es lo que refiere a la importancia de la formación permanente, en tal sentido se insiste en la necesidad de acceder a postgrados y especializaciones. Y se ubica el tema de la formación de las y los docentes como un tema presupuestal, aspecto al que se deben destinar los recursos necesarios. También se plantea que las realidades laborales y salariales, afectan las condiciones materiales de vida de las y los docentes, lo que repercute en su formación, por la poca disponibilidad de tiempo, entre otras razones, debido al multiempleo.

En sintonía con ello, sostenemos que es preciso asegurar salas docentes mensuales pagas en todas las modalidades de escuela, garantizando esos espacios indispensables para el análisis colectivo, la planificación de acciones, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional.

Sin lugar a dudas, el salario también es una variable a resolver, los últimos años fueron muy duros, por múltiples razones, pero también porque fueron años de rebaja salarial. Además, no hubo y no hay ninguna explicación seria que pueda



fundamentar por qué en un país en el que la economía creció hubo rebaja de salarios.

También, nuestras asambleas han sido enfáticas en señalar que gran parte del trabajo que sostiene el funcionamiento de las escuelas se realiza fuera del horario laboral, y que ese trabajo requiere ser reconocido salarialmente. Se trata del tiempo que destinamos a planificación, corrección, estudio, trabajo administrativo, entrevistas con familias, etc. ¡Volvemos a reclamar el pago de 10 horas semanales por la realización de todas estas tareas!

Además, existen inequidades que se deben resolver, uno de los casos que requieren respuesta es el de las y los docentes del Área Artística, reclamamos la equiparación horaria y salarial, que implica pasar los cargos de 15 a 20 horas semanales.

Entonces, la situación salarial de las y los docentes necesita ser reparada, como sociedad nos debemos una discusión honesta al respecto, porque todos los discursos son insuficientes si no hay compromisos concretos. Como ya dijimos antes, ¡sí hay de donde sacar, resolverlo es cuestión de voluntad política!

No queremos terminar sin referirnos a los asuntos relacionados con el debate de la revisión de los programas, nuestras Asambleas han sido contundentes en lo que refiere al rechazo de la Transformación Curricular Integral (TCI), pero a esa postura se le sumó el compromiso para analizar y construir las bases de un nuevo programa para la Educación Inicial y Primaria.

Es decir, la crítica unida a la propuesta y la iniciativa, creemos que se deben destinar los recursos, abrir los espacios, y propiciar los tiempos para procesar discusiones fundamentales. Hay que habilitar la elaboración para que germine una nueva propuesta programática. Y debe ser desde la discusión colectiva de las definiciones epistemológicas, las funciones de la escuela, la forma escolar, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación.

Hay que asumir que no se puede reciclar la TCI, porque existen miradas antagónicas entre quienes promueven docentes aplicadores de manuales y quienes



impulsamos docentes con autonomía profesional, sustentada en su conocimiento específico, y capaces de interpretar la política educativa.

Reafirmamos que la participación de las y los docentes organizados en los diversos ámbitos de definición de políticas educativas es esencial para la concreción de los cambios que la educación del Uruguay necesita. En este sentido ratificamos la posición de ATD de trabajar para la construcción de la Autonomía y el Cogobierno para toda la Educación Pública.

No estamos de acuerdo con el proyecto que impulsa la enseñanza competencial, porque está alineada con las exigencias del mundo empresarial respecto a qué trabajadores necesita, y porque centra el “éxito” en los niveles de consumo. No son esos nuestros valores, no estamos de acuerdo que desde allí vengan las orientaciones para las propuestas educativas, no queremos formar explotados al servicio de la explotación.

Creemos que la educación debe jugar otro papel en la sociedad, para deconstruir los estereotipos del individualismo, el consumismo, la indiferencia, la fragmentación y la violencia.

En consecuencia un proyecto educativo, para ser liberador, debe promover la reflexión colectiva, la flexibilidad intelectual, el juicio crítico, el sentimiento de igualdad, el ideal la justicia, la solidaridad, y la paz... elementos que se ubican en el centro del patrimonio moral común de toda la sociedad.

En síntesis la educación debe ser la herramienta que enfrente el pensamiento dogmático y habilite la duda, que promueva el análisis objetivo, para dar lugar a la elección, a la libertad con responsabilidad.

La escuela debe unirse a la naturaleza y a la vida; dejar a menudo los muros de la clase, para volver cargada de observaciones y experiencias, enriquecerse de reflexiones y meditaciones; iniciarse en la notación, en la expresión, en la representación de las cosas vividas, vistas o sentidas; debe sentirse constantemente solidaria de ese mundo exterior, para el cual ella prepara el acceso. Así se ampliará progresivamente el campo de la visión del niño, su descubrimiento del universo que lo rodea para permitirle sentirse él mismo, a medida que su medio le es menos inmediato, en un círculo cada vez más



amplio, siguiendo así el verdadero camino de la cultura, que va de lo próximo a lo lejano, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de la individualidad a la generalidad, del interés egocéntrico al interés altruista. Paul Langevin.A

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.

NOMINACIÓN DE LA ASAMBLEA NACIONAL ORDINARIA 2025

Considerando que este año se cumplen 80 años de la primera misión socio - pedagógica, que las mismas forman parte de la más rica historia de la educación de nuestro país y del continente. Que además, marcaron las características del vínculo del magisterio con el pueblo.

Pero sobre todas las cosas porque nos desafían en el presente y las perspectivas a construir.

Porque nos toca la responsabilidad con los problemas que nos estremecen día a día, con la importancia de interpretarlos de forma precisa, y con la necesidad de decidir los rumbos que queremos transitar.

En consecuencia, tenemos que traducir aquellas experiencias a nuestra realidad, para tomar la palabra, denunciar y actuar para transformar.

Porque el eje de nuestro trabajo está en construir las respuestas colectivas a las preguntas: ¿Dónde hay que misionar hoy? ¿Cómo hay que misionar? ¿Con qué objetivos?

Porque desde allí se debe disparar la polémica sobre las peculiaridades de la actualidad y las principales problemáticas que afectan la niñez.

Pero también, una mirada a nuestra acción docente, a nuestro papel en la educación y en la sociedad.

Por todas, nominar esta XXXIV Asamblea Nacional Ordinaria:

MISIONES SOCIO-PEDAGÓGICAS.



PRESUPUESTO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Para analizar el presupuesto de la educación en la situación actual es menester la conceptualización de la educación como un derecho humano fundamental y por lo tanto una obligación indelegable del Estado.¹

De la última síntesis nacional de las ATD por escuela se extrae la postura de los y las docentes en relación al tema presupuestal:

(...) 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. Además, se insiste en la necesidad de destinar partidas específicas para materiales didácticos especiales y para la implementación de proyectos inclusivos en las escuelas comunes.²

Emana también la necesidad de la creación de políticas educativas que respondan a las singularidades de la realidad social uruguaya, y que permitan la igualdad y la justicia social.

Los datos presentados a continuación fueron aportados por la FUM-TEP a partir de la instancia de bipartita con DGEIP del día 25 de julio de 2025. Los mismos exponen las intenciones del organismo de cara a la presentación de los mensajes que enviarán CODICEN y el Poder Ejecutivo, al parlamento el 31 de agosto, los cuáles presentarán diferencias de carácter económico.

Anuncios de la DGEIP con relación a los tres ejes de política educativa y presupuesto para el quinquenio

Universalización de 3 años: Se prevé la creación de 303 cargos de ATPI para inicial. Los mismos no serán exclusivos para 3 años, sino también para 4 y 5 años.

Mejora de la asistencia: Plan Asiste y Propuesta para la Mejora de las Asistencia Regular en la educación obligatoria en el período 2025- 2030.

¹ ATD Nacional, 1999.

² Síntesis Nacional de las ATD por centros educativos realizada el 17 de setiembre de 2024.



Extensión del tiempo pedagógico: Se transformarán 5 escuelas por año a TC y 5 escuelas más en otras modalidades, totalizando 10 escuelas por año.

Cargos docentes, inequidades y otros cargos no docentes y de gestión: Creación de 20 cargos docentes por año para Profesores de Educación Física.

Los profesores de arte pasarán de 15 a 20 horas de forma gradual, en un principio también para los quintiles 1 y 2.

Con relación al Programa de Maestros Comunitarios se prevé pagar un mes más (enero) en el primer año, otro mes (febrero) en el segundo y en el tercer año se crearán 120 funciones más. El cuarto año se crearán otras 120 funciones más de maestra comunitaria, de manera de tender a que todas las escuelas de quintil 1 y 2 cuenten con este recurso más allá de la modalidad de la misma.

Contratación de:

- 205 cargos técnicos (Psicólogos y Trabajadores Sociales para PED)
- 133 funcionarios de gestión.
- 2 abogados para fortalecer la División Jurídica de Primaria.
- 8 choferes.
- 10 nutricionista.
- 39 ecónomos.

Bono escolar: \$800.000.000, universalizado para todas las escuelas y jardines.

Análisis de las propuestas:

Universalización de 3 años

Con relación a la universalización de inicial 3 en las instituciones educativas, las y los docentes nos preguntamos si previo a la ampliación o durante su desarrollo no se deberían mejorar todas y cada una de las situaciones actuales -indignantes-



que viven muchas trabajadoras y trabajadores, tanto en jardines como en escuelas, por ejemplo: insuficientes cargos de ATPI (carrera de formación cerrada), funcionarias de gestión, condiciones edilicias, falta de materiales, recursos didácticos (sobre todo en las escuelas) y técnicos (como psicomotricistas). Sería pertinente modificar las estructuras de los centros de educación inicial que funcionan bajo la directiva de un docente de educación común y no de una/o idóneo en la materia de educación inicial.

Como expresamos en la ATD Extraordinaria de junio pasado

(...) 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.³

Entendemos que si bien existe una necesidad real para algunas familias en contextos de alta vulnerabilidad, donde los niños de tres años pueden desarrollar hábitos, habilidades sociales, lenguaje y experiencias que difícilmente lograrían en su hogar, la ATD enfatiza que la universalización del Nivel 3 solo puede concretarse garantizando condiciones adecuadas.

Sin estas condiciones, avanzar en la expansión implicaría profundizar inequidades, sobrecargar al personal docente y comprometer el desarrollo integral de las infancias, por lo cual entendemos necesario y reivindicamos la reinstalación de los centros SOCAT para una real articulación entre las instituciones mencionadas en la hoja de ruta.

La ATD manifiesta su preocupación sobre el uso del término “*promover*” en el plan de universalización. Si bien se entiende como la intención de incentivar la inscripción y garantizar el acceso, se corre el riesgo que pueda interpretarse o aplicarse como una obligatoriedad coercitiva.

³ ATD Extraordinaria *Raúl Quintans*, junio 2025.



Ampliación del Tiempo pedagógico

La cantidad de escuelas proyectadas para la transformación a la modalidad de tiempo completo (TC) y tiempo extendido (TE), se considera insuficiente.

Ante el aumento de la matrícula en algunas escuelas (TC y TE) y los más de 800 grupos con más de 30 niños, no parece un proceso de adecuación a la presión que se vive en dichas instituciones.

La ampliación del tiempo de permanencia en la escuela debería considerar la realidad situacional de cada territorio. Lo que sería deseable evitar es que las propuestas culturales y educativas diseñadas desde lo público acoten las distintas propuestas y las limiten a una sola modalidad intrainstitucional, priorizando una única institución. Es decir, solo modalidades de tiempo extendido o completo para el sistema educativo público.

Mejora de la asistencia (Propuesta de ANEP - DGEIP)

En relación al documento *Propuesta para la mejora de la Asistencia Regular en la educación obligatoria en el período 2025-2030*, en su apartado N° 3, Acciones de políticas educativas a implementar, si bien reconoce que *debe haber políticas universales*, en la enumeración de las acciones a realizar, se observan acciones muy generales, y que además asigna a las instituciones escolares responsabilidades que exceden sus posibilidades.

Las “*acciones de campaña universal*”, si bien pretenden impactar de forma masiva, deberán considerar las características propias de los territorios, ya que si bien, el ausentismo y la asistencia intermitente son comunes a todo el país, sus causas y sus características varían. En los aspectos de mejora institucional, aunque se menciona fortalecer el liderazgo pedagógico de los directores, esta intención no se podrá lograr si no se disminuye la carga administrativa que éstos tienen actualmente.

También se hace mención, en la dimensión organizativa, a la necesidad de mejorar la asistencia de los docentes y favorecer su permanencia; este aspecto está directamente relacionado a las condiciones de trabajo y a la libertad que los



docentes tienen, usando el instrumento del concurso y aspiraciones, de movilidad de acuerdo a sus intereses y posibilidades. Si bien es importante contar con un cuerpo docente que sea referencia en territorio, solo la permanencia no asegura dicha referencia.

Se hace necesario que el Estado implemente en territorio políticas sociales que permitan apoyar la acción de la escuela, y fortalezcan la posibilidad que a través de la acción conjunta con otros actores, permitan a las comunidades, visualizar a la educación como un elemento transformador, fortaleciendo el compromiso, lo que se verá reflejado en una asistencia asidua y permanente.

En el apartado acciones de intervención en base comunitaria, se menciona a los centros educativos como los elementos clave en el desarrollo de las intervenciones, pero se enumeran muchos componentes que exceden a la función escolar, como ser: atención de salud, atención a situaciones de violencias accesibilidad a los centros educativos, transporte, prestaciones, etc.

No está explicitado quiénes serán los actores que llevarán adelante dichas acciones. Consideramos que para lograr alcanzar esta acción tan extensa y variada, es fundamental que se restablezcan redes, como el SOCAT, que demostró durante el período en el cual fue implementado, resultados contundentes en cuanto al trabajo con las comunidades.

En la dimensión administrativa, se hace necesario modificar la contabilización de las faltas, de modo tal que aquellas que se justifiquen por enfermedad, por ejemplo, no contabilicen con el total general de faltas, teniendo en cuenta que los alumnos que cursan una enfermedad, deberán cumplir con el reposo recomendado por los médicos, cosa que no siempre se cumple ante el temor de algunas familias, ya que la sumatoria de faltas justificadas e injustificadas, generen alertas innecesarios y comprometan de alguna manera su actuación o promoción.

En el apartado *“Teoría del cambio implícito”* se menciona como una de las causas de la inasistencia escolar el tamaño y la cantidad de grupos; considerando esto, se hace necesario que desde la Administración se realicen las acciones necesarias para lograr un equilibrio en la conformación de los grupos, que permita, teniendo en cuenta la realidad demográfica de movilidad de la población del país, la



creación de cargos en los territorios que los necesiten y el desdoblamiento de aquellos que sean muy numerosos para lograr clases que no excedan de los 20 niños. Esta aspiración puede ser implementada sin dificultades, dado que la baja de natalidad que ha experimentado el país de forma constante durante un período sostenido del tiempo, ha generado que la cantidad de niños en edad escolar haya disminuido.

Creación de cargos

De los adelantos realizados por el gobierno con respecto al presupuesto 2025-2030 no existe creación de cargos, sino redistribución de los recursos existentes, siendo esto un gran déficit con relación a las necesidades que se plantean en las aulas. Se deberían crear cargos donde se desarrolle la transformación de modalidad.

Solicitar que se generalice el cargo de maestra/o secretario/a pase a ser de 40 horas en escuelas de doble turno.

Con respecto a los cargos de profesores de arte y su ampliación a 20 horas, el proceso parece lento y deberá analizarse si la priorización deba darse sólo por el quintil de la escuela donde está radicado el cargo o tal vez por la modalidad de escuela. De todas formas es insuficiente la sola ampliación a 20 horas del 30% de los docentes del área, aspecto que genera nuevas inequidades dentro del sistema. En referencia al costo de dicha corrección, no parece ser de un peso significativo en el presupuesto de la DGEIP.

PMC

Universalizar el Programa de Maestros Comunitarios, que todas las funciones se conviertan a cargos (...) independientemente de su modalidad (...) ⁴

Desde esta ATD seguimos exigiendo la transformación a cargos de PMC y la ampliación a todas las modalidades de escuela y quintiles, entendiendo su figura como importante y necesaria en todas las escuelas y jardines. Además, revalorizar o redefinir su rol retomando algunas de las líneas iniciales.

⁴ ATD Extraordinaria, Noviembre 2021, Maldonado.



Infraestructura

La ATD no tiene información sobre un plan de obras nuevas, reparación y mantenimiento al momento de la elaboración de este informe.

Salario

En el documento *Análisis propuesta de pre-acuerdo salarial sector público 31/07/2025*⁵ queda en evidencia que la propuesta salarial del gobierno no contiene mejoras por encima del IPC y las formas de cálculo de los ajustes hacen muy difícil, no solamente mantener el poder de compra, sino incluso, puede generar pérdida de salario en el quinquenio

El Poder Ejecutivo el 31 de julio de 2025 le brindó un documento de preacuerdo salarial a los trabajadore.s y trabajadoras del sector público.

En síntesis este acuerdo garantiza que no crezca el salario real en el quinquenio. A su vez, existen riesgos de tener períodos con pérdidas de salario real ya que se modifica la forma de ajuste salarial por IPC.

La inflación que se toma para los correctivos de los años 2027 y 2029 se conoce como *subyacente* y es aquella que no considera los precios de las frutas y verduras ni los precios de los combustibles y es medida a través del IPC-CE (IPC con exclusiones). Tomar la inflación subyacente busca considerar sólo los componentes estructurales de la inflación, aspecto que es muy discutible, desconociendo otros fenómenos que generan presión inflacionaria.

Bono escolar

Se considera que el dinero destinado al mismo no debería ser incorporado como constitutivo del presupuesto que se destina a la ANEP.

Universidad de la Educación

En un contexto complejo a partir de la propuesta de retomar la posibilidad de concretar la Universidad de la Educación, partimos de la resolución de la ATD

⁵ Cooperativa COMUNA Análisis propuesta de pre-acuerdo salarial sector público 1/08/2025.

Nacional de 2018. En ella se reivindicó el carácter universitario de la formación docente, entendiendo que la misma requiere un sistema que sitúe a los diferentes órdenes (estudiantes, docentes, egresados) como actores partícipes de la estructura autónoma y cogobernada.

(...) las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, favorecen la formación de profesionales que sean intelectuales transformadores, productores de conocimiento y comprometidos con su realidad social. La nueva institucionalidad también habilitaría la realización de cursos de posgrados.⁶

Del análisis realizado por la *Comisión Universidad de la Educación* en la XXXII ATD del CFE 2025 surgen varios aspectos interesantes que permiten la reflexión sobre el pasaje a Universidad de la Educación tales como: impulsar y aumentar la investigación, incrementar los fondos destinados a la extensión, desarrollar posgrados y formación permanente a lo largo y ancho del territorio nacional, promover líneas de innovación, incrementar y diversificar las propuestas educativas, aumentar el acceso a becas y apoyo económico que garantice la posibilidad de cursar la formación de grado y el desarrollo de posgrados.

La creación de la UNED permite independencia política, técnica y económica en la formación de las y los futuros docentes, aspecto más que necesario al momento de generar políticas educativas públicas no sujetas a gobiernos de turno. Para todo ello es necesario seguir de cerca el proceso de discusión parlamentaria con el fin de conocer los ajustes y cambios que se le realicen al Anteproyecto y que las mismas mejoren los principios defendidos anteriormente, y no erosionen los aspectos centrales del proyecto inicial.

A pesar de ello, nos quedan dudas desde lo administrativo organizativo como es el proceso de transición entre la institucionalidad actual y la que propone el anteproyecto de ley, la relación entre la ANEP y la UNED al momento de generar propuestas de formación y el futuro de la formación en servicio de DGEIP.

⁶ XXVIII ATD Nacional *Mtra. Elena Quinteros Mtro. Ruben Puyol*, Piriápolis, 2018.



Restitución de los consejos

En fecha del 4 de agosto, al inicio de esta ATD, accedimos a diferentes discursos de las actuales autoridades de DGEIP y CODICEN. De los mismos destacamos la invitación a que los y las docentes creen y elaboren propuestas. Resulta alentador en términos de singularizar los procesos y hasta de modificar las propias formas de gestionar considerando que lo territorial constituye un elemento fundamental para la propia planificación institucional.

Nos parece importante considerar aspectos como la cultura institucional, la dimensión administrativo, normativa y la organizacional, dimensiones que no podemos desatender en el proceso del pasaje de la institución de Dirección General a Consejo. Es necesario un acuerdo interpartidario a nivel de la política legislativa para que se asegure estabilidad en el proceso:

Para que el desarrollo de la educación pública no dependa de los vaivenes de las políticas de los gobiernos de turno. (ATD 2014, p.41)

Sólo una propuesta que contemple la autonomía de gobierno, será capaz de generar la libertad de conciencia, el espíritu crítico y la capacidad de incidir en la toma de decisiones para promover los cambios que permitan avanzar a la sociedad en su conjunto. La dependencia político partidaria de las designaciones de las actuales y pasadas autoridades, impide la autonomía educativa. No es posible una autonomía política sin una organización e integración democrática de los Consejos Directivos de la Educación. La autonomía se genera, y exige la participación de todos los actores sociales. Se propone avanzar hacia entes autónomos cogobernados. (ATD 2013, p.10)

Consideramos sumamente pertinente una revisión a lo organizacional y normativo para acompañar el proceso ya que las formas actuales de gestión responden a un modelo estratégico y deberían ser modificadas en relación a la forma y función que habrán de tener los mandos medios organizacionales, esto es cuerpos directivos e inspectores.

Es crucial el regreso del consejero electo por los docentes, ya que su presencia posibilita avances en gestión, agiliza trámites y da respuesta más rápidas a diferentes situaciones que se plantean desde las instituciones educativas.



Misiones sociopedagógicas

Al considerar a la educación como un hecho político y a los educadores como -parte de- nos planteamos actuar sobre la realidad; ésta la concebimos como algo no estático que está condicionado y pero no determinado en la cual pretendemos extender la idea cambio, creación y transformación de cada hombre (Objetivos de la Comisión Extensión "Julio Castro", 2004)

La recuperación histórica del legado de las misiones sociopedagógicas en nuestro país reivindica el nexo social del magisterio con las comunidades. En sus orígenes fue menester en el medio rural, de *rancheríos* y *pueblos de rata*, lejano y empobrecido en todos los aspectos, pero que contaba con un nivel de posibilidad para la incidencia y el mejoramiento de las condiciones de vida, representando una verdadera llegada del Estado, que en muchos casos contaba con la escuela como única institución pública presente.

Las misiones fueron impulsadas por los institutos normales, apoyados en grandes figuras de la pedagogía nacional como los maestros Julio Castro, Miguel Soler Roca, Reina Reyes y Elsa Fernández. Esta última, fue directora de la Escuela de Caraguatá, en la que se desarrolla la primera misión. También se involucran las asociaciones estudiantiles y de trabajadores.

Contaban con etapas, como premisión, misión y posmisión, involucrando a diversos actores sociales, generando una Red de Amigos de los Institutos Normales, equipos de asistencia y colaboración en pos de paliar las necesidades sociales, materiales y culturales. Fueron vivenciadas por los estudiantes como experiencias que marcaron sus carreras y sus vidas; sirviendo además para difundir y hacer consciente a la sociedad uruguaya en su conjunto de las descarnadas realidades rurales.

Las misiones en la actualidad, resignifican e interpelan la mirada de la educación con la realidad de nuestras comunidades; no se trata sólo de enseñar contenidos curriculares sino de comprender y participar de forma activa en el entorno de nuestros estudiantes. Lo que implica, como señala Santos L. *“un trabajo de ir al barrio, de conocer las historias familiares, las dificultades, las fortalezas y los*



sueños que conviven a nuestro alrededor”, siendo una forma de resentir el territorio, una extensión crítica del magisterio en su más amplio sentido.

En palabras de la declaración de apertura del 4 de agosto de 2025:

...las misiones estimularon el movimiento dialéctico que combinó la denuncia de la situación de las infancias y de las escuelas, con la propuesta concreta para su resolución, y como consecuencia la puesta en práctica de experiencias educativas, experiencias que generaron nuevas concepciones teóricas.

El desafío del presente implica revalorizar las misiones desde un nuevo hacer; *“misionar”* con otros elementos, en otros territorios, pero conservando el espíritu emancipador, que consiste en «...que los futuros profesionales aprenderán en la Misión una materia que es imprescindible para “la profesión universal de ser hombre” que es la fraternidad humana.»⁷

INTEGRANTES:

Rodrigo De los Santos (Artigas)	Alejandra Caraballo (Canelones)
Martha Lazo (Canelones)	Milena Rodriguez (Canelones)
Yanina Happel (Canelones)	Silvia Laura Caceres (Cerro Largo)
Virginia Rivero (Cerro Largo)	Alfonso Larraya (Montevideo)
Laura Becerra (Montevideo)	Diego Barboza (Montevideo)
Pedro Olivera (Rivera)	Celina Neira (Salto)
Nathalia Torrens (San José)	Cristina Alanis (San José)
Sergio Techera (San José)	

⁷ Informe de la Novena Misión a Quebracho, 1949.



LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y SU IMPACTO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Cuando una persona inflige un daño físico a otra, produciéndole la muerte, el acto es denominado homicidio sin premeditación; cuando el agresor conoce de ante mano que el daño será fatal, llamamos a su acto asesinato. Pero cuando la sociedad sitúa cientos de proletarios en una posición en la que de forma inevitable se encontrarán con una muerte prematura (...), cuando priva a miles de personas de la satisfacción de las necesidades vitales, situándolos en condiciones en las que no es posible sobrevivir –obligándolos, a través de la fuerza de la ley, a permanecer en esas condiciones hasta que la muerte sea la consecuencia inevitable–, la sociedad sabe que esas miles de víctimas perecerán y aun así permite que esas condiciones se mantengan, este acto es un asesinato con tanta rotundidad como lo es el acto individual; asesinato disfrazado e intencionado contra el que nadie puede defenderse por sí mismo (...) porque nadie ve al asesino, porque la muerte de la víctima parece natural en tanto que el delito es más por omisión que por comisión. Pero asesinato, al fin y al cabo. (Engels, 1844).

La economía es política porque se ocupa, en última instancia, de las relaciones sociales y de poder que determinan las condiciones materiales de vida de los pueblos. Cualquier intento de amputar la palabra “política” pone de manifiesto las intenciones de eliminar la discusión sobre cómo se distribuye lo que la sociedad produce.

A partir del capitalismo se exagera la tensión entre el carácter social de la producción y la apropiación privada de los beneficios. Remarcamos que la contradicción fundamental es: capital – trabajo, porque da origen al resto de las contradicciones de la sociedad.

Esta categorización sostiene que existen quienes tienen capital y son poseedores de medios de producción, y quienes únicamente pueden vender su fuerza de trabajo en el mercado para poder sobrevivir.

En la actualidad el modo de producción capitalista atraviesa un incremento de la beligerancia, producto de su intención por mantener sometidas a las naciones



dependientes y de los propios conflictos entre las potencias mundiales. Los principales móviles de esta violencia se relacionan con: los intereses geopolíticos, el control de los mercados y las disputas por los recursos naturales.

Los niños de Gaza se mueren de hambre ante nuestros ojos. Estamos presenciando tasas récord de desnutrición tras casi cinco meses de asedio total del gobierno israelí a la entrada de ayuda. Esto es hambruna infantil intencionada. Es inconcebible que niños se desplomen de hambre, se consuman ante nuestros ojos y deseen morir mientras toneladas de alimentos y suministros nutricionales vitales, que podrían revertir una crisis totalmente provocada por el hombre, esperan al otro lado de la frontera o incluso dentro de Gaza. Toda la evidencia disponible indica que el Gobierno de Israel está utilizando la hambruna como arma de guerra. (Alhendawi, 2025)

El capitalismo necesita de la guerra, puesto que el complejo industrial–militar–armamentista es un producto indispensable para su desarrollo. Es la única rama de la producción capitalista que tiene asegurada una demanda efectiva y real, producto de las guerras y de las estrategias ofensivas–defensivas de las grandes potencias.

La violencia capitalista no es accidental, sino que responde a la defensa despiadada de los privilegios por parte de los sectores más poderosos de la sociedad. Porque la crisis es parte intrínseca del sistema ya que beneficia a una minoría.

Las desigualdades condenan a una parte de la población a sobrevivir en condiciones extremas:

Garantías, trabajo para las bocas, mudanzas forzosas, contacto permanente con armas, la exposición al consumo y la pobreza que se agudiza, formas en las que los menores se transforman en un caldo de cultivo que no sale en los informativos, pero que genera que el problema sea algo cada vez más estructural, hereditario y difícil de solucionar.⁸

Por el otro lado, los que concentran la mayor parte de lo producido por la sociedad se benefician de un régimen desigual y acumulan fortunas ridículas:

⁸

<https://www.elobservador.com.uy/nacional/vivir-estado-alerta-cuando-los-ninos-son-garantia-bocas-droga-mulas-camino-la-escuela-y-sobreviven-balazos-n5987004>



En Uruguay el 1% más rico concentra el 40,6% de la riqueza, mientras que el 10% más acaudalado posee el 76,9% del total.⁹

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

En nuestro planeta, según UNICEF, más de 14.000 niñas y niños mueren diariamente por consecuencia de la pobreza. El hambre o las enfermedades curables son las principales causas de esa tragedia.

El Global Wealth Report aporta un estudio minucioso en el que establece que el 1.5% de la población mundial, con fortunas mayores al millón de dólares, concentra el 47.5% de la riqueza global. El siguiente estrato, con patrimonios entre 100.000 y un millón de dólares, representa el 16.3% de la población adulta y concentra el 39.4%. Es decir, el 17.8% de la humanidad se apropia del 86.9 % de la riqueza producida. En la base está el proletariado mundial que representa el 39.5% de la población, que posee apenas 0.5% de la riqueza mundial.

Atilio Borón aporta unas conclusiones interesantes a partir de los datos anteriores, donde destaca que el sistema capitalista no puede resolver sus propias contradicciones y que toda la industria cultural trabaja para mantener la ilusión de que el capitalismo es eterno, que luchar contra él es tan absurdo como luchar contra la gravedad.

Las estructuras del patriarcado y el capitalismo no sólo coexisten, sino que se articulan de manera funcional y sinérgica en la reproducción de desigualdades. En esta línea, Deyra Caballeros Ramos (2018) plantea:

La sociedad capitalista asigna roles de género para garantizar la reproducción de la fuerza de trabajo. Una de las fuentes más notorias de opresión hacia la mujer radica en el papel de la familia como reproductora de la fuerza de trabajo para el capitalismo y en el papel desigual de la mujer en ese proceso.

9

<https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2025/6/que-opinan-los-especialistas-sobre-el-impuesto-a-los-ricos/>



En este marco, el patriarcado opera legitimando la asignación desigual de tareas reproductivas en el ámbito doméstico. Las mujeres como cuidadoras primarias, no remuneradas o mal remuneradas, son responsables de garantizar no sólo el sostenimiento de la vida, sino también la regeneración cotidiana de la fuerza de trabajo.

A su vez, esta división sexual del trabajo se complementa con una lógica de mercado que explota diferencialmente la fuerza laboral femenina. Las mujeres ingresan al mercado de trabajo en condiciones de mayor precariedad, con menores salarios, menor acceso a la seguridad social y mayor informalidad. Esta doble jornada, remunerada y no remunerada, visibiliza la violencia que ejercen conjuntamente el patriarcado y el capitalismo, imponiendo una subjetividad femenina subordinada, definida por la disponibilidad constante al trabajo de cuidados.

La articulación entre patriarcado y capitalismo configura un entramado complejo de dominación que ubica a las mujeres -en especial a las mujeres racializadas, pobres y migrantes- en una posición de subordinación estructural que prioriza la reproducción de la fuerza de trabajo sobre la reproducción de la vida.

En el ámbito educativo, estas configuraciones estructurales de dominación no son ajenas, sino que se expresan y reproducen a través de prácticas institucionales, normativas y relaciones cotidianas que refuerzan desigualdades preexistentes.

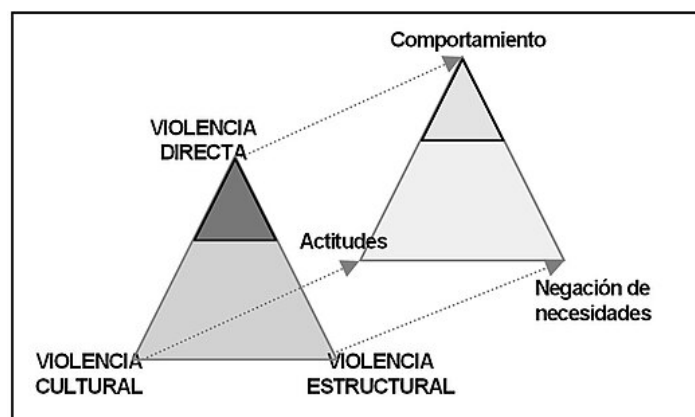
Las temáticas vinculadas a la convivencia, los vínculos, las violencias en las instituciones educativas y sus entornos son puestas en escena en las narrativas de los colectivos docentes.

El reclamo, la queja, el desborde, y otros tantos puntos de partida, están reiteradamente relacionadas a las palabras convivencia, clima escolar, participación, comunidad educativa, entre otras.

Analizando las respuestas de los centros educativos emanadas de la última asamblea nacional, se evidencia que nuestros discursos, parten muchas veces de la desesperación ante la cotidianeidad de las problemáticas escolares, visibilizando una postura de un *ellos* y un *nosotros* muy difícil de articular.

Por lo tanto, entendemos necesario continuar debatiendo y ampliando el estudio de la violencia y el impacto sobre los centros, sus alcances, las consecuencias sobre las infancias y las comunidades, introduciendo concepciones amplias que nos permitan habitar otros escenarios posibles.

El sociólogo Johan Galtung identifica tres tipos de violencia que ubica en los vértices de un “triángulo de la violencia”: estructural, cultural o simbólica y directa. Cualquier forma de violencia puede extenderse y afectar a los otros tipos: si la violencia estructural se institucionaliza y la violencia cultural aumenta, existe el riesgo de que aumente la violencia directa.



Cuando hablamos de violencias, hacemos referencia a un entramado complejo en donde algunas de ellas incluso quedan solapadas, ocultas, no visibles, por estar ligadas a las estructuras.

Es razonable suponer que una sociedad dividida en clases no puede dar lugar a otra cosa que a una escuela dividida en clases, es decir, la desigualdad social rige la desigualdad escolar. Y tal como planteaban Bourdieu y Passeron (1964), la escuela sanciona las desigualdades y favorece a los favorecidos.

La inmensa maquinaria de las jerarquías sociales, de los privilegios sociales, es la que ha dejado fuera del sistema escolar y de sus ventajas a los que (...) constituyen la fracción desfavorecida, y en los países desheredados la inmensa mayoría... (Snyders, 1978.)

Las escuelas imponen una lengua y esa imposición cultural condiciona muchos aspectos del desarrollo de la personalidad, de cómo se concibe cada ser a sí mismo y de cómo se relaciona con el resto. En consecuencia, la imposición de una lengua implica incidir en lo que se piensa y cómo se piensa.



Asumir estas ideas supone reconocer, en primer término, que en las escuelas no hay neutralidad posible, porque la cultura dominante, que se impone en los centros escolares, es más cercana a la cultura de las clases privilegiadas que a la de las clases subalternas. Los temas de interés y preocupación de los sectores sociales vulnerados quedan mayormente excluidos de las propuestas y temas escolares.

Reina Reyes (1971) sostiene que las instituciones crean conductas institucionales que son muy difíciles de transformar. En ese sentido, plantea que aún en los casos cuando las instituciones intentan cambiar en sus formas, los hábitos detrás de ellas -los hábitos de pensar y de sentir- no se modifican tan fácilmente. Entonces, importa reflexionar sobre el elemento reproductor de las instituciones.

El mito que la violencia es producto de la pobreza debe ponerse en cuestión invirtiendo la premisa y haciendo visible que la violencia es producto del resentimiento por promesas incumplidas y, por otro lado, la falta de perspectiva de futuro. (Bleichmar, 2008)

Por lo tanto, la escuela debe ser un espacio de construcción de proyectos que se generen no sobre la realidad existente sino sobre una realidad a crear, desde las subjetividades de las y los estudiantes: una construcción colectiva que vaya poco a poco desarmando el dolor y generando condiciones para la construcción de proyectos individuales y colectivos, en el marco de nuestro reconocimiento mutuo como sujetos capaces de transformar la historia (Feijóo, en Bleichmar, 2008).

Ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria el Mapa de Ruta la define como:

...un acto de abuso de poder que ocurre cuando existen condiciones que predeterminan un desequilibrio en las relaciones entre las personas -como la edad, el género u otro tipo de asimetría-. Estas condiciones no son lo único que predetermina tal desequilibrio; el hecho de que uno de los miembros de la relación considere que el otro tiene atributos que le confieren superioridad o inferioridad alcanza para que el desequilibrio exista. (p.15)

Por otra parte, es fundamental, quitarle la carga negativa que se le otorga al concepto de *conflicto* cuando se usa como sinónimo de *violencia*. La violencia no es



innata a los seres humanos, es aprendida; sin embargo el conflicto es natural y por tanto inevitable. Si observamos al conflicto como una fuerza motivadora del cambio personal y social, el valor negativo o positivo que se asigne dependerá de la forma en que se lo regule. (Fernández, 1995)

El sistema educativo uruguayo se rige desde su discurso instaurado de la igualdad, sin embargo, la realidad social es desigual. En los espacios en que se construyen estas relaciones se viven sentimientos de inseguridad que destruyen los intercambios de confianza y las posibilidades de integración social.

En este sentido, encontramos que existe un proceso de reproducción de desigualdades expresado tanto en la consolidación de trayectorias educativas diferentes (asistencia a enseñanza pública o privada) como en el hecho de que la continuidad en los estudios es menor entre aquellos niños que provienen de un origen sociocultural bajo, presentando los mismos malos registros de aprovechamiento escolar y, por tanto, más repeticiones... El constatado fenómeno de reproducción de desigualdades y de generación de exclusiones que se observa en el fracaso escolar de varios jóvenes es central a la hora de preguntarse por la existencia de conflictos y violencias en el interior del sistema nacional de educación. El mismo constituye el indicio, la punta final y más visible de una compleja serie de procesos sociales que se estructuran tanto fuera como dentro del espacio escolar. (Viscardi, 2003, p.158)

En una sociedad de vínculos cada vez más fragmentados y polarizados por la pobreza, pensar la escuela, es pensar en prácticas plurales, que protejan y no vulneren derechos, que generen lazos de integración, en diálogo y en acciones que reciban y vayan al encuentro con el otro.

Es fundamental visibilizar las múltiples formas de violencia que atraviesan los vínculos educativos y de las cuales somos parte.

La escuela y nuestras prácticas no son ajenas al entramado social, sino que están atravesadas por subjetividades, sensibilidades y construcciones históricas.

Abordar los conflictos que surgen de estas violencias es una tarea constante del colectivo docente, compleja por las relaciones de poder e imposiciones que la atraviesan.



Reconocernos como parte de estas luchas implica identificar la violencia simbólica presente en la cultura institucional, muchas veces invisibilizada por su naturalización.

La escuela sigue teniendo el carácter disciplinario y homogeneizador, donde se visibiliza una marcada distribución del poder, un orden establecido donde se controlan los actos de los sujetos y una “normalidad” que sigue un modelo preestablecido.

Transitar la alternativa, está definida por la reflexión en torno a las formas de habitar la escuela. Comprender la potencia de la diferencia y actuar en consecuencia. Práctica contraria a la respuesta frecuente de señalarla cargada de categorías estigmatizantes: *inadaptados, problemáticos, diferentes, incluidos*.

Sujetos que necesitan decir, que levantan la voz, que interpelan el poder, quizás como la única alternativa para existir y ser vistos (...) La escuela, el viejo santuario, el “espacio que encarna una regla universal, el santuario protegido de los desórdenes del mundo” (Dubet, 2006:37), hoy es profanada. (Viscardi, Habiaga, Rivero, 2023, p26)

Infancias que resisten a un sistema educativo que perpetúa las estructuras de un paradigma homogeneizador del cual somos parte porque repetimos irreflexivamente rituales escolares obsoletos. O cuando los visualizamos y aún así los mantenemos. La jerarquización del conocimiento, la elección de los saberes válidos, el silenciamiento de las diferencias, la institución lineal, escalonada, graduada, con un docente por grupo.

Es fundamental alejarse, por momentos, de la búsqueda de los “culpables” para enfocarnos en la vigilancia reflexiva de las formas de estar en la escuela que lejos de resolver los problemas, habilita la reproducción de las violencias.

En tanto actores del sistema educativo, resulta imprescindible problematizar, visibilizar y generar acciones concretas que promuevan el respeto irrestricto de los derechos humanos.

Si se parte del presupuesto de que las violencias expresan conflictos sociales y no psicopatías individuales, y que la forma de trabajarlas debe pasar por el camino de la integración de la defensa de los derechos, la perspectiva no



puede suscribir que la violencia en la educación, cuando ocurre, sea el objeto de un política criminal -bullying- o de seguridad. Debe ser el objeto de una acción educativa... debe darse una respuesta. Y esa respuesta puede tener dos sentidos. El primero, incriminar a los más vulnerables... y reforzar la exclusión. El segundo pasa por potenciar los derechos de los niños... trabajando la cultura política de los centros, sus relaciones de convivencia y educando en el marco de un Estado de derecho en el cual la ley no aparece solamente para restringir y prohibir, sino también para expresarse, ser escuchado y vincularse con otros. (Viscardi, Habiaga, Rivero, 2023, pp 319-320)

La escuela es parte de la violencia instalada en la sociedad y en el mundo. Más allá de los intentos por cambiar su rumbo originante como aparato ideológico del Estado, las pretensiones por generar nuevos sentidos no han tenido éxito.

Por su parte, las luchas políticas, sociales, feministas, en el contexto de gobiernos progresistas sensibles a sus reclamos, lograron avances en materia de derechos humanos en los primeros años del siglo XXI. Con el retorno al gobierno de concepciones conservadoras, sucedieron notorios retrocesos en materia de igualdad de género que refuerzan el statu quo heteronormativo y patriarcal.

Urge contar con una educación sexual integral que además de apuntar a cambios culturales, brinde herramientas de protección y prevención a la situaciones de acoso y/o abuso sexual y trabaje con las familias para mejorar la convivencia y superar miedos y prejuicios.

Es necesario emprender nuestra tarea en pos de un cambio significativo, donde prime la reflexión, el intercambio, el trabajo colaborativo y por sobre todo, la convicción de que en el conflicto se gesta la transformación. (Rodríguez y Arbelo, 2025, p.27)

Crecer en entornos de pobreza ocasiona daños a nivel del desarrollo del cerebro y en la construcción de la subjetividad. Luis Morquio, precursor de la pediatría social en Uruguay sostenía que para crecer sano el niño necesita “*amor y proteínas*”.



Cuándo además de la privación, el entorno es violento, se produce una interrupción en el normal desarrollo que lo desorganiza y lo altera. Esto muchas veces es leído por la escuela como “*dificultades de aprendizaje*”, “*desajustes de conducta*” y se solicita intervención profesional, desconociendo el origen, y la razón de lo que aqueja a estas infancias. ¿Es posible aportar para recibir de forma amorosa, con cuidado y sostén? Reparar el daño supone, entre otras cosas, ofrecer experiencias de buen trato y certeza de protección.

La mejor manera para evitar reproducir prácticas que generan dolor en lo social y lo subjetivo es plasmar en palabras, desplegar en ideas, generar espacios de reflexión que habiliten a pensarnos y repensarnos en lo que somos como sociedad, en lo que quisiéramos ser y hacer, y cómo quisiéramos ser reconocidos individual y colectivamente. (Míguez, 2015 p.14)

Abordar una situación tan compleja y polisémica con las mismas herramientas con las que venimos desde hace tiempo no alcanza, agregarle a los abordajes históricos otros como: desdoblamientos, desestructuración, introducción de lo artístico y lo lúdico, como resolución de conflictos pueden ser herramientas que potencien a posteriori personas que puedan construir espacios y relaciones libres de violencia.

A todo esto habrá que sumar las limitantes que tenemos como docentes y como escuela pública toda, para intervenir y actuar en situaciones que escapan a las reales posibilidades del sistema educativo. Si la violencia como tal, es multicausal, su abordaje deberá ser integral.

En el día a día, en nuestro andar, nos sentimos desbordadas/os, culpables, impotentes, incompetentes, perdedoras/es. Nos convertimos en portadores de críticas y quejas puesto que no solo afrontamos escenarios complejos, signados por la época descrita, sino que, a su vez, nos vemos acosados por un exceso de burocratismo absurdo en contraposición con nuestro proyecto y sueño de enseñar. (Rodríguez y Arbelo, 2025, p.27)



Ningún país podrá lograr una educación plural para todos y todas, si existen estudiantes que, debido a su condición social, género, origen étnico u otras circunstancias, experimentan discriminación, exclusión o maltrato sistémico en el ámbito escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Galtung, J (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bakeaz. Bilbao.

Giorgi, V; Kaplún, G; Morás, L (2012). La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos. Ediciones Trilce, Montevideo, Uruguay

Fernández, A (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22, 21-38.

La Parra, D; Tortosa, J (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. Grupo de estudios de paz y desarrollo. Universidad de Alicante.

Reyes, R (1971). ¿Para qué futuro educamos?

Reyes, R (1975). Drama en la Educación.

Georges Snyders (1978) Escuela, clase y lucha de clases.

Violencia Estructural: una ilustración del concepto". Daniel La Parra y José María Tortosa

Viscardi, N; Habiaga, V; Rivero, L (2023). La burocracia del castigo. Sujetos editores, Ciudad de la Costa, Uruguay.

UNICEF, Convención sobre los derechos del niño, disponible en <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

DGEIP (2023). Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria.



Rodriguez, S, Hernández, A. El oficio docente en jaque. Soledad

Patologización de la infancia disponible en:
https://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/patologizacion-de-la-infancia_maria-noel-miguez-coordinadora.pdf

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UDELAR

<https://psico.edu.uy/presencias-en-medios/ninos-y-psicofarmacos-estamos-generando-un-problema-sanitario-importante>

Alhendawi, 2025, Director Regional de Save the Children para Oriente Medio, Europa del Este y el Norte de África.

INTEGRANTES:

Cecilia Wernik (Canelones).	Marina Hernández (Montevideo).
Carolina Montibeller (Cerro Largo).	Florencia Villoch (Montevideo).
Esteban Coitiño (Montevideo).	Laura Vettorello (Montevideo).
Juan Spinosa (Montevideo).	Selva Pérez Portela (Montevideo).
Ana Karina Campelo (Montevideo).	Nicolás Macchi (Montevideo).
Cecilia Notari (Montevideo).	María del Huerto Innella (Paysandú).
Gimena Gerin (Montevideo).	Sandra Arballo (Soriano).
Sylvana Greco (Montevideo).	María Inés Blanco (Soriano).
Giovanna Fiorelli (Montevideo).	



LA ESCUELA COMO DESAFÍO Y LUGAR DE POSIBILIDAD

Desafíos actuales:

Construir políticas en territorio y pensar en territorio pedagógicamente, un desafío que convoca a la autonomía, a la vez que reclama un apoyo político que viabilice esas transformaciones gestadas desde la construcción en los territorios. (Stevenazzi, 2018 p. 55)

Las escuelas, hacen frente hoy a las consecuencias de un abandono por parte del Estado bajo el discurso de la autonomía de los centros, la confusión y el caos generado ha intentado debilitar y/o fragmentar el lazo con las comunidades, desdibujando el rol de la misma.

Somos los docentes, junto a las comunidades, quienes ponemos el cuerpo a la situación económico social en la que quedaron inmersas las familias y colectivos que asisten a nuestras escuelas. Así quedan en evidencia los desafíos que enfrentamos, algunos nos atañen como docentes y a la institución toda, pero otros, no son responsabilidad de las escuelas.

Este sistema, que profundiza la brecha económica y cultural, segrega, estimula el individualismo, la autoexigencia en soledad y la alienación, cala en nuestras instituciones y en los colectivos docentes. Nos atraviesa socavando las posibilidades de crear colectivamente y va construyendo la idea de imposibilidad, el sentimiento de desesperanza.

Nos preguntamos, ¿Qué aspectos observamos en las escuelas que generan este sentimiento? ¿A qué problemas nos enfrentamos en nuestras prácticas educativas?

De la síntesis de la ATD por escuelas de todo el país realizada el 17 de setiembre de 2024, surgen los siguientes desafíos y aspectos negativos:

- Prevalece un enfoque institucional que dificulta la adaptación a la diversidad.



- Falta de flexibilidad del formato escolar tradicional.
- Profundización de las desigualdades sociales.
- Retiro del Estado de los territorios vulnerables.
- Falta de recursos económicos y humanos que deberían ser brindados por el Estado.
- Carencia de formación específica en educación plural en los IFD y los escasos cursos de perfeccionamiento que ofrece la ANEP.
- Desconexión entre la formación ofrecida y las necesidades reales de las aulas.
- La implementación de la TCI y la falta de recursos generan agotamiento en los docentes.
- Ausencia de tiempo institucional para reflexionar sobre las prácticas educativas, así como prejuicios sociales que limitan la educación plural.¹⁰

Ahora bien, hay otros aspectos identificados en esta ATD, referidos a nuestras decisiones diarias en los centros que podrían ser reflejo de nuestras posturas, que implican desafíos:

- Disputar el sentido de la educación como un instrumento de transformación social, promoviendo la conciencia crítica y la liberación de los individuos.
- Construir alternativas para que los aprendizajes se puedan desarrollar en todas y todos.
- Asumir la escuela como un espacio esencialmente de construcción colectiva.
- Configurar comunidades educativas para reconocernos como profesionales con otros profesionales y familias, trabajando colaborativamente.
- Identificar que las familias son parte del hacer escuela, nos desafía a asumir las necesidades particulares como parte de los procesos de aprendizaje.

¹⁰ <http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2025/atd/SintesisNacionalATD-20240917b.pdf>



- Reconocer la necesidad del intercambio de experiencias entre diferentes escuelas, no como recetas, ni homogeneización de metodologías, sino como cambios posibles para que todos aprendan.
- Comprender la importancia de alojar la subjetividad de estudiantes, de manera que vivan y experimenten los procesos educativos desde un punto de vista participativo y comprometido. De este modo desplazar el discurso y las prácticas homogeneizadoras, por la creatividad y flexibilidad en construir comunidad educativa, asumiendo la profesionalidad docente y ampliando la autonomía pedagógica de cada centro educativo.
- Romper con cierta estructura que busca “*mantener el control*”, promover la posibilidad de trascender las paredes del aula, de romper con las rutinas. Permitirnos y permitir el involucramiento de las y los docentes en todos aquellos espacios y tiempos que podemos compartir.
- Generar prácticas que apunten a una verdadera educación plural.
- La vulnerabilidad social, la pobreza extrema que muchos estudiantes y sus familias enfrentan, nos implica un mayor desafío en la búsqueda de prácticas que alberguen esta pluralidad.
- Entre los desafíos, se encuentran el reconocimiento de lenguas nativas y saberes previos, la discriminación y la exclusión, así como la falta de políticas específicas para la pluralidad de estudiantes.

La realidad social, que con ritmo propio corresponde a una globalidad de evolución planetaria, llega al interior de las Instituciones Educativas y de Enseñanza; modifica tanto las actitudes de alumnos como las disposiciones laborales de los docentes. Al descontento de los alumnos que no encuentran en aulas ni el interés ni la atención deseada, se suma el desconcierto de ciertos docentes para mejorar su efectividad profesional. (Dinello, 2017 p 51)

La desvalorización que sufre el sistema educativo y el descreimiento del rol de la escuela por parte de la sociedad, llega a vulnerar el derecho a la educación. Por lo tanto, tenemos el desafío de identificar cuáles son las posibilidades que tiene la escuela uruguaya hoy y así plantearnos alternativas, cambios.



La escuela como espacio de posibilidad: hacia un camino emancipador.

¿Qué escuela queremos? ¿Cómo construir escuela hoy? ¿Qué paradigmas responden a las formas de habitar la escuela?

Para intentar responder estas preguntas, hacemos referencia a lo ya elaborado en el documento de la Comisión de Definiciones Epistemológicas de la ATD Extraordinaria de junio del 2025, donde se explicita el paradigma que debe sustentar la escuela hoy:

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. (p. 26)

¿Qué significa estar en la escuela? ¿Ocupar aulas, bancos, son formas de estar? ¿Qué lugar le otorgamos al movimiento, al cuerpo? ¿Cuál es la participación que habilitamos y habitamos las y los docentes? ¿Qué voces asumen los espacios de aprendizaje? ¿Dónde centramos la mirada? ¿Qué espacios de aprendizaje brindamos en nuestras prácticas pedagógicas?

Se hace necesario, para hacer una nueva escuela, cambiar algunas miradas sobre cómo construimos escuela. Somos conscientes que las docentes y los docentes tenemos la mirada centrada en las infancias y adolescencias pero las múltiples realidades educativas no siempre contribuyen a generar espacios de aprendizaje reales. ¿Cómo garantizar derechos para todas y todos?

Ver cada desafío como una posibilidad que nos lleve a nuevas construcciones desde lo colectivo, para atender las subjetividades y las individualidades y que no se diluyan en lo contextual-general.



¿Cómo influyen las dinámicas escolares en la construcción de la identidad del cuerpo? ¿Qué papel juega el cuerpo en los procesos de aprendizaje y socialización?

En la ATD Nacional de octubre 2024¹¹ se manifiesta el rol fundamental que tiene la escuela para generar y promover otras opciones, otras formas de habitar, con otras y otros el espacio escolar, dando nuevos sentidos y significados a las prácticas corporales, intencionándolas, permitiendo expresar voces y sensibilidades que han sido silenciadas, sometidas y excluidas por las posturas hegemónicas.

En tanto, en la síntesis Nacional de ATD por escuelas de 2024¹², los colectivos docentes reconocen tensiones y contradicciones en relación a la relevancia del cuerpo en las escuelas.

Si bien se reconoce como un instrumento fundamental de aprendizaje, de vinculación, comunicación y expresión, por otra parte se manifiesta:

- el cuerpo como territorio de poder donde se reproducen relaciones de dominación y sumisión.
- la reflexión sobre la integralidad que se pone en juego al habitar la escuela como: sostener, estar disponible emocionalmente, frustrarse, hacer fuerza, usar la voz, sentir, ser afectado, enojarse y disfrutar; implica una presencia física y emocional.
- la dificultad a la hora de plasmarlo como parte de sus planificaciones.
- la falta de insumos para abordar la temática requiriendo espacios de reflexión y falta de espacios de formación docente en concepciones de corporeidad.

Reconocer y ser conscientes de las dificultades que nos plantea la escuela actualmente en relación a lo corporal, nos brinda la oportunidad de repensar nuestras prácticas.

Sostenemos la idea de que para poder construir escuela, es necesario comprender de qué forma aprenden las y los estudiantes. El movimiento debe ser

¹¹ Síntesis Nacional Octubre 2024

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

¹² XXXIII Asamblea Nacional 2024

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



parte de nuestras aulas y habilitar al cuerpo es parte fundamental del proceso, la participación activa, la experimentación y la vivencia. El hacer y el sentir para construir aprendizajes verdaderos, posibilitan un lugar para todas y todos, llegando al pensamiento para construir un nuevo conocimiento (hacer-sentir-pensar).

La importancia de los aprendizajes que nos brindan los y las estudiantes como sujetos de posibilidad donde aprendemos con otras y otros. En relación a esto recogemos la idea de Educación Plural en la que ya nos hemos expedido en Asambleas anteriores.

Reiteramos que se hace necesario generar espacios de interacción y participación de quienes habitamos las aulas. Para ello, la autonomía de los colectivos docentes como organizadores de los formatos de cada centro escolar debería ser prioridad, promoviendo la relación entre la teoría y la práctica en el territorio, posibilitando una mirada situada, que permita no solo una praxis constructiva sino también un diálogo con el marco normativo.

Por otra parte, también es importante centrar la mirada en la producción y experimentación pedagógica que tensione la forma escolar tradicional. Las y los docentes, a través de la autonomía y la construcción colectiva, podemos promover nuevas formas escolares que refieran a las necesidades educativas de sus infancias. La construcción de comunidades educativas que se preocupen y ocupen por atender sus realidades.

Flexibilizar las formas escolares para superar los desafíos actuales en una escuela que brinde posibilidades se ha constituido en una necesidad cada vez más vigente. Acordamos con Skliar que:

estamos allí, en las escuelas, justamente para proporcionar otros rumbos distintos al del nacimiento, sin falsas promesas de redenciones o salvaciones, pero creando oportunidades para alterar las trayectorias vitales en apariencia inmovibles. (2019:36)

A modo de cierre, entendemos que construir una escuela que brinde posibilidades para todas y todos, necesita de una mirada crítica, humanista, participativa, emancipadora. Una escuela donde el conocimiento se convierta en una herramienta de transformación social. Donde todas las voces sean



contempladas, donde los sentires construyan una escuela a la que siempre se quiere volver. Donde se reconozca a las y los estudiantes como sujetos de derecho, capaces de cuestionar, proponer y crear. La escuela como posibilidad, pensamos que es posible con todas y todos, creando redes y apoyos, ya que la escuela sola no puede.

...Las maestras que creemos, resistimos, luchamos por transformar día a día. Luchamos con abrazos, luchamos con miradas, luchamos con pedagogía. Cada vez que un niño, una niña encuentra su lugar en la clase, nace una semilla. Cada día que un niño, una niña juega nace una semilla, cada día que por unos breves minutos siente y cree que es posible, nace una semilla. Cada vez que un docente, una docente asume la pregunta cómo recorrido, nace una semilla. Cada vez que trabajamos en nuestro ser, nace una semilla. Cuando ese sentimiento se hace cotidiano y se elige como forma de habitar la escuela, la escuela como espacio de felicidad, comienza la siembra y la cosecha como un ciclo virtuoso alimentado permanentemente por todos, todas. Cada vez que un niño aprende, se siembra en sí mismo y en los demás... (Lonchar 2020 pp. 272 - 273)

ANEXO

*Aporte pensado para un espacio de sala docente o similar.

Se invita a los colectivos docentes a vivenciar esta propuesta:

1- Iniciamos el espacio con una actividad lúdica.

“Piedra, papel o tijera colectivo”

Se dividen en 2 equipos.

Cada equipo deberá acordar (en secreto) que figura va a representar:

Papel: De pie con brazos extendidos.

Piedra: Agachados en forma de *“bolita”*.

Tijera: De pie con manos cruzadas al frente.

A la voz de piedra, papel o tijera cada equipo hará su figura.



Se repite la cantidad de veces que lo considere el colectivo.

2- Luego se realizará una propuesta creativa tomando como consigna: *“Como imaginan una escuela que brinde posibilidades”*.

La propuesta se realiza en equipos de 5 o 6 personas, utilizando papel y marcadores de colores.

3- Se realiza una puesta en común, interpretando lo creado por cada equipo y luego se explicará la intención de cada equipo.

4- Reflexionar sobre las ideas y conceptos que surjan del intercambio colectivo.

Referencias Bibliográficas

ATD DGEIP. Síntesis Nacional Octubre 2024

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

ATDD GEIP. XXXIII Asamblea Nacional 2024

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2024/atd/202409/XXXIII_Asamblea_Nacional_ATD_Educacion_Inicial_Primaria-d.pdf

Dinello, R. (2017) *Pedagogía de la expresión. Metodología ludocreativa*. Nuevos Horizontes. Montevideo.

Guerrero, Zambrano y Salazar. *Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos*. (2012). Plumilla educativa. Instituto Pedagógico. Universidad de Manizales. Colombia

Lonchar, C. y otros. (2021) *AP-PRENDER. Un salto a la posibilidad. Hacia un movimiento lúdocreativo*. Maestras y maestros lúdocreativos. Grupo Magro editores. Uruguay.

Simons, M, Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela Una cuestión pública*. Miño Davila.

Skliar, C. *La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias?*(35-50), en Núñez, P. [et al.] (2019) *Desafíos para una*



educación emancipadora. 1a ed. Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Stevenazzi, Felipe (2018) Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde lo cotidiano. Ediciones Universitarias. Montevideo?

INTEGRANTES:

Karina Falla (Montevideo)

Lucía Carrión (Montevideo)

Noelya Trejos (Montevideo)

Gabriela Rodríguez (Montevideo)

Adriana Larregui (Cerro Largo)

Marcia Lezcano (Maldonado)

Claudia Casadevall (Artigas)

Carolina Becerra (Treinta y Tres)

Blanca Graña (Rocha)

Maríel Galli (Montevideo)

Claudia Álvarez (Durazno)

Roxana García (San José)

Elena Galeano (Salto)

Rosana Bazzini (Paysandú)

Fabiana Clara (Artigas)

Karina Cano (Canelones)

Horacio Camandulle (Montevideo)

Juan Pablo García (Canelones)

Laura Barrios (Maldonado)

Pablo Pagani (Montevideo)

Liz Fernández (Montevideo)

Adriana Suárez (Montevideo)

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL



Kale Palermo

*Sin prisa pero sin pausa,
como el "calabobos"
desde las más tierna
infancia
preparan el cebo:
"Si no te comes la sopa
te llevará el coco!..."
"Los tocamientos impuros
te dejarán ciego...".
Y te acosan por la vida
azuzando el miedo
pescando en el río turbio
del pecado y la virtud
vendiendo gato por liebre
a costa de un credo
que fabrica platos rotos
que acabas pagando tú.*

Los macarras de la Moral- Joan Manuel Serrat

Introducción

El presente informe es el resultado del trabajo en comisión, tomando insumos de los diferentes documentos de la ATD Nacional de 2023 y 2024 y de la síntesis de las escuelas de octubre de 2024. De esta última se extraen algunas ideas fundamentales donde se solicita por parte de los colectivos docentes que se garantice la implementación obligatoria y transversal de la Educación Sexual



Integral con lineamientos claros y contenidos específicos ya que se considera que aún persisten desafíos significativos que evidencian la controversia y la coexistencia de diferentes modelos sobre la temática.

La inseguridad y las dudas entre las y los docentes son una constante, impulsadas por la falta de formación específica, los tabúes y barreras propias y, más recientemente, la desaparición de contenidos programáticos claves en la Transformación Curricular Integral (TCI), lo que ha generado un repliegue en su tratamiento y, por ende, una potencial vulneración de los derechos de niñas y adolescentes.

A pesar de este contexto, las y los docentes sostenemos la necesidad de ser protagonistas y apoyadas/os para continuar garantizando la educación sexual integral desde una perspectiva de derechos humanos. Es imperativo un acompañamiento más sólido desde la política educativa y los programas para asegurar que el compromiso con la educación sexual integral sea una realidad para todas y todos.

Compartiendo la relevancia de incorporar la Educación Sexual Integral como parte de la política educativa nacional, en el marco del trabajo de esta comisión, se recibe la visita de la responsable del Área de Educación Sexual Integral (ESI) de la Dirección de Derechos Humanos (DDHH) del CODICEN, Magíster Patricia Píriz, quien expone las líneas de trabajo que viene desarrollando su equipo en relación con la ESI. Se destaca una apertura al diálogo y una clara concordancia con los lineamientos generales establecidos, especialmente en lo referido a la recuperación de la ESI desde una perspectiva tanto conceptual como práctica.

Durante el intercambio, se constata que las ideas propositivas planteadas por esta comisión coinciden con las que el equipo de la Magíster Píriz viene manejando, lo que refuerza la posibilidad de avanzar en una línea de trabajo común.

Desde la Dirección de DDHH se está impulsando la elaboración de un documento único que reúna todos los elementos necesarios para orientar el trabajo docente en torno a la ESI. Este documento funcionará como un plan organizador que brinde orientación clara a las maestras y los maestros, integrando aspectos metodológicos que aseguren un enfoque integral.



Se comparten las líneas de trabajo que se vienen pensando desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre las que se destacan:

- Designación de referentes por jurisdicción, con formación específica previa en ESI.
- Recuperación del área de formación desde el Consejo de Formación en Educación (CFE), con énfasis en la capacitación docente continua.
- Trabajo en redes interinstitucionales, promoviendo articulaciones con otras organizaciones y actores sociales.
- Desarrollo de un Plan Nacional de ESI, que permita consolidar una política educativa sostenida.

La ATD vuelve a reafirmar y defender el derecho a la ESI, su incorporación en todos los niveles del sistema educativo y la ampliación de su alcance curricular, institucional y de las políticas educativas.

Contemplando la urgencia de garantizar la ESI en el programa escolar, proponemos desde esta comisión la conformación de un área específica para su abordaje que complemente y amplíe la transversalización actual.

Entendemos a su vez, que el trabajo supone la profundización conceptual, metodológica y didáctica, que proponemos ir abordando y sistematizando en las siguientes instancias de Asamblea.

Organización curricular de la ESI

Poner las infancias en el centro de nuestras consideraciones sugiere otros modos de organización social, institucionalidad e intervenciones en políticas públicas, una apertura a las diversidades, así como un reconocimiento a la necesaria mirada interseccional sobre los derechos. (Maffia, Diana 2021)

Las instituciones educativas tienen el potencial de desarrollar acciones pedagógicas que tiendan a consolidar factores de protección en niñas, niños y adolescentes (NNA) tales como la confianza en sí mismos/as, el fortalecimiento de la autoestima, poner en palabras lo que sienten, la referencia de adultos/as de confianza y la constitución de redes familiares y sociales que pueden contener, cuidar y proteger. Las estrategias basadas en el diálogo como forma de resolver



conflictos, permite desnaturalizar las formas violentas de relacionamiento y desarrollar habilidades de comunicación y negociación.

Es necesario el desarrollo de propuestas educativas responsables, como herramienta fundamental para la prevención y protección en la trayectorias de vida desde una perspectiva integral.

Si bien en Uruguay, según datos de UNFPA y FLACSO (2024), existen marcos normativos generales¹³ que promueven el desarrollo de la ESI en el sistema educativo, su presencia en la escuela aún permanece sujeta a las voluntades particulares de las/os docentes, a pesar de la existencia de los respaldos y lineamientos jurídicos y de contenidos transversales en los programas escolares.

La incorporación de las perspectivas de derechos humanos, género y diversidad en las instituciones educativas son fundamentales y sostienen la posibilidad de "leer" una situación como problema o como oportunidad y brindar herramientas para acompañar los diferentes trayectos de vida y necesidades de NNA.

A su vez la incorporación del análisis interseccional¹⁴ contribuye en la visibilización de múltiples mecanismos de opresión y posibilita interpretar las condiciones particulares de cada sujeto que los pueden colocar en situaciones de vulnerabilidad.

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

Entendida como una herramienta teórica-metodológica que problematiza y busca alterar las desigualdades sociales en términos sexo-genéricos, étnico-raciales

¹³ Ley N° 17823 Código de la niñez y la adolescencia (2004), Ley N°18437 Ley General de Educación (2008), Ley N° 18426 Ley de Defensa del Derecho a la Sexual y Reproductiva (2008), Ley N°19684 Ley Integral Para Personas Trans (2018) , ley N°19580 Ley de Violencia Hacia las Mujeres Basada en Género (2017). Mapa de ruta ante situaciones de violencia a niños, niñas y adolescentes en Educación Inicial y Primaria (2021), Educación Básica Integrada. Programas (2023).

¹⁴ Este concepto tiene su origen en los movimientos feministas afrodescendientes y aporta en el sentido que posibilita comprender que las identidades no se definen por un elemento único, sino que son el resultado de diversas categorías, las cuales tienen un determinado valor simbólico en sí mismo y que la combinación de ellas determina situaciones únicas y particulares de vulnerabilidad o privilegio.



y de clase, su ausencia impacta en el entramado social y la formación de las ciudadanías. En este sentido, el potencial de la Educación Sexual para la construcción de nuevas subjetividades radica en su capacidad de entamar las complejas dimensiones sociales que estructuran la desigualdad.

A su vez, el desarrollo de una práctica docente con perspectiva de género supone el enorme desafío de pensar nuestros propios saberes aprendidos a la luz de lo que incorporamos desde lo no dicho y las múltiples formas en que opera la perpetuación de los mismos. Implica también, el respeto hacia NNA, sus opiniones y deseos, así como la habilitación de espacios de participación y decisión que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía activa y la construcción de un pensamiento propio.

El Fondo de Población de las Naciones Unidas define:

La “educación integral de la sexualidad” como un enfoque de la educación sexual basado en los derechos humanos y de género, tanto dentro como fuera de la escuela. (UNFPA, 2014, p. 6)

Agrega que este enfoque permite a NNA adquirir información precisa, explorar y fomentar valores y actitudes positivas y desarrollar habilidades para la vida.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) complementa caracterizando la ESI como transformativa, gradual, científicamente precisa, adecuada a cada edad y etapa del desarrollo, con base en un currículo integral, priorizando un enfoque de derechos humanos y la igualdad de género, relevante en relación con la cultura, adecuada al contexto y capaz de desarrollar las aptitudes necesarias para apoyar elecciones saludables.

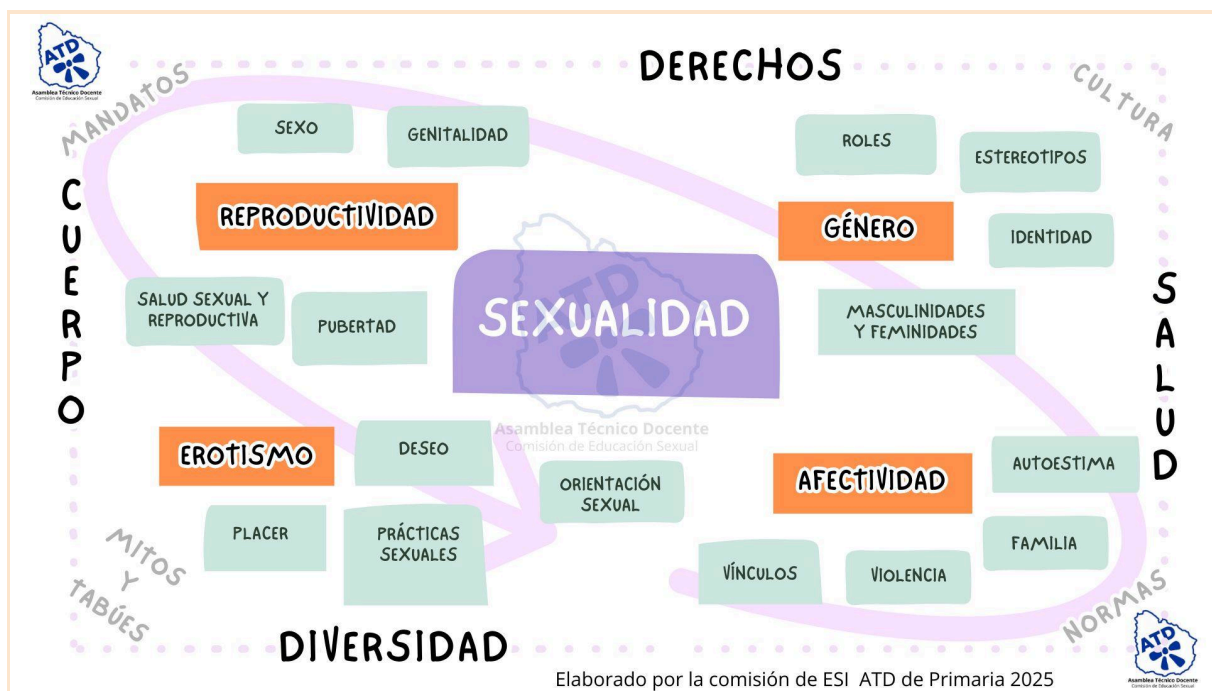
En este sentido, se vuelve fundamental la incorporación de *“herramientas teórico-conceptuales y práctico-metodológicas para la planificación, desarrollo y evaluación de programas de EIS de calidad en las instituciones educativas”* (UNFPA-FLACSO, 2024, p. 54), así como el fortalecimiento de los equipos docentes y las potencialidades institucionales, que hacen posible la problematización de las representaciones que circulan en las escuelas sobre las corporalidades y los vínculos, los espacios y propuestas escolares.

El término sexualidad no se reduce solamente a la dimensión anatómo-fisiológica y la reproducción humana; este campo es más abarcativo y permite visibilizar y problematizar las relaciones de desigualdad que estructuran la sociedad y son productoras de múltiples violencias y discriminaciones. Incluye: la afectividad, la reproductividad, el erotismo y el género. Surgen de esta conceptualización aspectos a trabajar y profundizar durante todo el ciclo escolar.

Un abordaje integral de la sexualidad permite como plantea Amnistía Internacional: ejercer nuestros derechos, cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, reconocer la perspectiva de género y respetar la diversidad.

La incorporación de la Educación Sexual Integral en el programa escolar es una posibilidad para garantizar su abordaje de forma específica, pensar, diseñar, planificar y llevar adelante acciones pedagógicas para su tratamiento concreto y complementa de forma significativa la transversalidad con otras áreas curriculares.

Red conceptual sobre Sexualidad



Haciendo un relevamiento de la presencia de conceptos y contenidos en los programas escolares, la comisión presenta una sistematización de aquellos que entendemos refieren a la especificidad de este campo y se ubican distribuidos en otras áreas/espacios del conocimiento.



A fin de consolidar la presencia curricular de la sexualidad como Área específica, portadora de un campo de saber propio con sus supuestos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos, compartimos la propuesta y trasladamos la consulta sobre su ampliación y/o modificación.

CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS		
ÁREA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL	3 años	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• El niño y su cuerpo. Características de la anatomía externa. Cambios corporales.• Semejanzas y diferencias con sus pares.• El individuo sexuado. Los órganos genitales externos.• La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuidado del cuerpo, actividad y descanso , alimentación e higiene.• Vivir con los otros. Acuerdos de convivencia.• Juegos de roles.
	4 años	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• Los cambios corporales y conductuales durante la gestación en humanos.• La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none">• Las familias en diferentes culturas.• Juegos de roles: fantasía y ficción.
	5 años	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• La identidad de género. Los estereotipos sociales, tradicionales y rupturas. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none">• Profundización de los juegos de roles: cambios de roles y funciones.
	1 ^{er} año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• El trabajo y el género (mujeres y hombres, igualdad y discriminación).• El niño como sujeto de derecho.
	2 ^o año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• El derecho a la integridad física y moral: el derecho a la intimidad. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none">• La familia como núcleo social básico.• Expresión de emociones y sentimientos a través de su cuerpo.
	3 ^{er} año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none">• Los roles de género. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none">• La actitud violenta como respuesta a otra actitud violenta.• Conciencia corporal y la corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno en la

		construcción del conocimiento del cuerpo.
	4° año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none"> • La igualdad y desigualdad en el mundo del trabajo: género. • La mediación como forma de resolución de conflictos • Células reproductoras humanas. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo público, lo privado y lo íntimo. • Conciencia corporal y la corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento del propio cuerpo.
	5° año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo de la mujer y del hombre: el cerebro y los aparatos genitales. • La fecundación y gestación del embrión humano. El parto. • El autocuidado y la prevención de enfermedades. • La reproducción asistida. La técnica de inseminación. • La identidad de género y la orientación sexual (influencia de los medios de comunicación al promover determinados modelos) • La opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes funciones que cumplen las familias: afectiva, protección social, transmisión cultural, mantenimiento de una historia compartida. • Autoidentificación y vínculos afectivos con otras personas. • Conciencia corporal y la corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento y cambio personal.
6° año	<p>PEIP 2008</p> <ul style="list-style-type: none"> • La violencia que genera la exclusión social. • La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal. • Los derechos sexuales y reproductivos • La responsabilidad en la maternidad y paternidad. <p>TCI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referentes adultos familiares como garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. 	

Referencias bibliográficas

Amnistía Internacional. (s/f). Guía Informativa sobre Educación Sexual Integral. Recuperado de: <https://amnistia.org.ar/wp-content/uploads/delightful-downloads/2023/10/Guia-ESI-2023-sin-p25-1.pdf>

Asamblea Técnico Docente (ATD) de Primaria (Octubre 2024) Síntesis Nacional.



Asamblea Técnico Docente (ATD) de Primaria (2023) XXXII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria. 2 al 6 de octubre de 2023 Piriápolis, Maldonado.

Asamblea Técnico Docente (ATD) de Primaria (2024) XXXIII Asamblea Nacional de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria. 5 al 9 de agosto de 2024 Minas, Lavalleja

ANEP, CEIP (2008) - Programa de Educación Inicial y Primaria.

ANEP (2024) - Educación Básica Integrada (EBI) Programas 1° y 2° ciclo

Anep (2023) - Educación Básica Integrada (EBI) Programa de Segundo ciclo

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género. UNFPA, 2014. Recuperado de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_OperationalGuidanceREV_ES_web.pdf

Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Estado del Arte de la EIS en América Latina 2024. UNFPA, 2024, Recuperado de: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2024/05/Estado-del-Arte-de-la-EIS-en-America-Latina-2024.pdf>

Maffia, D. (2021) Infancias, género y patriarcado.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación Integral en Sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia. UNESCO, 2018.

Recuperado de https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education-es.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true



INTEGRANTES

Claudia Baudry (Canelones)

Shirley Martínez (Maldonado)

Elia Rivero (Canelones)

Lorena Benítez (Montevideo)

Verónica Sequeira (Canelones)

Javier Correa (Montevideo)

Natalia Salaberry (Colonia)

Rogelio Leites (Salto)

Claudia Sellanes (Maldonado)

ANEXO





ROL Y BIENESTAR DOCENTE

Del malestar docente y cómo alcanzar el bienestar sin desdibujar el rol

La realidad actual: el malestar

Actualmente, asistimos a un esfuerzo por delimitar el concepto “*bienestar docente*”. Ese esfuerzo parte, no obstante, de una realidad que vivenciamos día a día en nuestras aulas e instituciones: el malestar.

De acuerdo a la investigación publicada por la ANII (Agencia Nacional de Investigación e Innovación) en el año 2024 y coincidiendo con lo planteado en nuestra comisión, entre las causas de este malestar se encuentran:

- Sobrecarga de tareas administrativas; exigencias desde la institución
- Falta de personal docente y no docente, de recursos materiales y de condiciones laborales adecuadas
- Rol social docente vinculado al contexto de los y las estudiantes
- Violencia (institucional y comunitaria)
- Conflictos y clima de trabajo
- Burocracia
- Persecución y desconfianza
- Cambios curriculares impuestos
- Desprestigio y percepción pública de los docentes
- Escasas políticas para el bienestar docente

(Mels, C., De Lema, S., Irigoyen, M, 2024)

Podríamos agregar, además, inequidades salariales y tareas no inherentes al rol docente, realizadas dentro y fuera de nuestro horario.



Todas estas situaciones de las que somos protagonistas han llevado a un desdibujamiento del rol, generando, además, reconocidas manifestaciones físicas, emocionales y psicológicas, que se configuran en patologías asociadas a nuestra profesión.

El estrés, la ansiedad, la tristeza, la angustia, el desborde, la irritabilidad, la apatía o el llanto, son exteriorizaciones que presenciamos y vivimos a diario. Gran parte de los/as docentes se encuentran en tratamiento médico con psicofármacos.

Asimismo, como ya recogió la comisión de Salud Laboral en ATD anteriores, se dan afectaciones físicas asociadas como: problemas de columna, del sistema digestivo, en el sueño y en el descanso, problemas de visión y de la voz, etc.

Las realidades hasta aquí expuestas, trascendiendo el ámbito nacional, se dan en un contexto global del que, ya en 1990, Giroux decía:

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública. Giroux; Henry (1990)

Llevar adelante enfoques pedagógicos críticos implica enfrentar diversas tensiones. Una de las más significativas es la escasa autonomía con la que cuentan los y las docentes al momento de participar en la construcción y adecuación del currículo. Aunque se proponen ciertos márgenes de contextualización y flexibilidad, muchos maestros perciben que los ritmos institucionales, las exigencias administrativas y las orientaciones de corte tecnocrático, limitan seriamente su capacidad de decisión colectiva. Esto refuerza una dinámica jerárquica y externa en la producción del conocimiento escolar, alejando al currículo oficial de las realidades concretas que se viven en el aula.



Reivindicamos el rol de los y las docentes como intelectuales transformadores, capaces de interpretar, reflexionar y tomar decisiones en colectivo sobre lo educativo, en contextos actuales.

El enseñar, como sello distintivo de la tarea docente, es lo que permanece en el tiempo y supera paradigmas, corrientes, reformas, planes y programas.

Ante este escenario, el trabajo colaborativo entre docentes se vuelve una estrategia fundamental. La organización colectiva permite no solo resistir las presiones normalizadoras, sino también construir espacios de diálogo horizontal en los que se reivindique el rol político del educador como sujeto activo en los procesos de cambio.

A través de la conformación de comunidades de práctica, reuniones pedagógicas y grupos de reflexión, se posibilita la construcción de una voz docente que interpela las decisiones institucionales y defiende una educación al servicio de la justicia social.

Reafirmamos el reclamo histórico de ATD referido a autonomía y cogobierno para habilitar una verdadera participación docente en la toma de decisiones sobre la educación.

Históricamente el ejercicio de la docencia ha requerido tomar contacto con la realidad, interpretarla y tener la capacidad de transformarla.

Hay problemas estructurales que se manifiestan en todas las escuelas independientemente del nivel socioeconómico de la comunidad en la que se encuentra, los docentes se preocupan y ocupan, buscan estrategias, piensan soluciones, acompañan, denuncian y cuidan.

Pero la responsabilidad es una carga muy pesada que se lleva en solitario, el Estado no se responsabiliza de las diversas cuestiones que NO hacen a lo educativo pero SÍ lo condicionan: salud, asistencia, cuidados, alimentación, etc.

Consideramos que las y los docentes debemos asumir una postura crítica y reflexiva sobre la realidad social, las políticas educativas y las dinámicas escolares. Involucrándonos con las comunidades y sus circunstancias, generando propuestas



situadas, que consideren las singularidades y necesidades de las y los estudiantes. Enmarcado en una postura ética, desde un enfoque humanista, promotor del respeto, la laicidad y la participación democrática.

En ese sentido es conveniente valorar los aportes del pedagogo brasileiro Paulo Freire quien sostiene:

Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. (2004, pág. 16).

Son múltiples los factores que inciden directamente en el rol docente, la modificación de contenidos, metodologías y formas de evaluación, inclusión y la complejidad social. Esta dinámica exige que los docentes asuman una participación activa y reflexiva en la definición y adaptación curricular, dejando atrás la función limitada a la ejecución técnica.

Al mismo tiempo, las condiciones laborales y la formación docente, tanto de grado como continua, junto con los aspectos económicos y materiales del trabajo, se reconocen como determinantes del desarrollo profesional. Sin embargo, persisten desafíos como la pérdida de autonomía, el aumento de la carga administrativa y la tendencia a la estandarización, que dificultan el ejercicio de un rol crítico y transformador.

Las políticas orientadas a la educación plural exigen estrategias pedagógicas que respondan tanto a la ampliación del acceso como a la reducción del abandono escolar y a la atención prioritaria de niñas y niños en situación de vulnerabilidad. Esta realidad demanda que el magisterio incorpore la diversidad cultural, social y económica en su planificación y prácticas diarias.

En cuanto a la organización institucional y la gestión educativa, las iniciativas por mejorar la toma de decisiones y reducir la burocracia generan nuevas configuraciones en la gestión escolar, a la vez que pueden restringir la autonomía de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas.



A esto se suma el contexto sociopolítico, donde la docencia se enfrenta a una desvalorización social y a políticas de corte tecnocrático y burocrático, lo que tiende a debilitar su condición de agentes críticos y pone en evidencia la necesidad de fortalecer la organización y la participación activa del colectivo docente en la construcción de políticas educativas.

Gestionar las tensiones entre las demandas estandarizadas y los principios de una educación crítica requiere ejercer la docencia con conciencia situada. Esto implica negociar permanentemente entre lo institucionalmente requerido y lo pedagógicamente deseable, buscando generar márgenes de autonomía en los que la práctica educativa no se reduzca al cumplimiento de indicadores, sino que se mantenga orientada a la formación de sujetos capaces de transformar su realidad. Como señala Apple (2003), el maestro no sólo enseña contenidos, sino que, en su hacer, comunica una visión del mundo, una forma de entender el poder, el conocimiento y la participación en la vida pública.

En definitiva, la pedagogía crítica no es solo una propuesta teórica, sino una práctica cotidiana que implica decisión, compromiso y resistencia. Frente a los desafíos de las reformas actuales, es imprescindible que los docentes asumamos un rol protagónico, no sólo como ejecutores de políticas, sino como productores de sentido y agentes de cambio en el sistema educativo uruguayo.

Recogiendo las palabras de Meirieu (2023):

...las maestras y maestros devienen así una suerte de “instrumento al servicio de una máquina tecnocrática”, sin poder oficiar como conceptualizadores de una verdadera libertad pedagógica. (pág. 139)

Realizando un recorrido por la normativa que define el rol de cada orden docente, la misma señala que los supervisores de 1er y 2do orden deben asesorar, orientar y controlar, se plantea el rol del inspector como un agente de cambio, promotor del progreso de la educación.

Sin embargo, se vivencia un corrimiento a la función de fiscalización y control, en detrimento de lo pedagógico. La exigencia permanente de planillas, datos y el tratamiento que se hace de esta información, da una falsa idea de centralidad en los



estudiantes que se traduce en mayor control y presión hacia los y las docentes, responsabilizando a los colectivos de todos los problemas, de aprendizaje y de asistencia.

No se visualiza un trabajo compartido en territorio de todos los actores, conociendo y analizando la realidad de las escuelas y poniendo pensamiento, orientación y trabajo a lo didáctico para la mejora de los aprendizajes. Los espacios de escucha real y en territorio no están siendo garantizados, quedando librados a las características personales y la ética docente de los supervisores.

Condiciones para el bienestar docente

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

Una vez que intentamos delimitar el rol docente, la cuestión que se nos presenta gira en torno a qué condiciones posibilitan ese bienestar, de acuerdo al estado actual que esbozamos al principio.

De más está decir que, si no se dan las condiciones materiales que posibiliten los cambios que, obviamente, suponen la asignación y distribución de recursos económicos, es impensable comenzar a avanzar hacia el bienestar docente. A esto se suma el compromiso real que deben asumir tanto las autoridades como el Estado.

Enmarcándonos en la dimensión social, se torna imprescindible la revalorización y reivindicación del rol docente por parte de la comunidad educativa y de la sociedad toda. Una revalorización que debe comenzar a la interna, por nosotros/as mismos/as. En este sentido, mejorar la autopercepción depende directamente de poner límites a la autoexigencia que se dispara a partir de demandas, no siempre ajustadas a la normativa vigente.



No obstante, es necesario y valioso, un compromiso proveniente del Estado en relación con la toma de decisiones de cara a esa revalorización.

Es totalmente imprescindible la mejora en las condiciones laborales, en cuanto al ratio de alumnos/as por docente, los tiempos estipulados por la ley para descanso y alimentación de los trabajadores/as, la retribución de todas aquellas tareas que forman parte constitutiva del rol sin ser remuneradas, etc.

La propuesta de formación continua debe ser asumida y garantizada por el Estado como una responsabilidad ineludible, a la luz de las demandas actuales, pero teniendo en cuenta nuestras realidades, las realidades de una profesión feminizada, con todo lo que ello conlleva, con extensas jornadas laborales y/o multiempleo. Esto implica que la formación sea paga o en horario laboral y reconocida pertinentemente.

Asimismo, consideramos que los aspectos psicoemocionales, que tanto atraviesan nuestro ser docente, están siendo cuestionados y devaluados por quienes deberían garantizar nuestros derechos como profesionales de la educación. Hemos analizado los aportes de diferentes entidades que explicitan a través de investigaciones, que el personal docente presenta números muy elevados de enfermedades relacionadas a salud mental como estrés, depresión, ansiedad y en el peor de los casos, síndrome de Burnout, impidiéndoles desempeñar su rol. (INEEd, 2018)

Partiendo de que la salud implica lo psicológico, emocional, físico y social, es de gran importancia hacer notar qué si estos aspectos no son garantizados, estamos cada vez más alejados de alcanzar el bienestar integral en el desempeño de nuestro rol; en este sentido, la normativa debería ajustarse para contemplar aquellas condiciones que se desprenden de las realidades a las que hicimos mención.

La violencia institucional atraviesa esas realidades, invisibilizando relaciones de poder subyacentes e impulsando la naturalización de formas de opresión, mediante la cultura de la obediencia emocional, valiéndose del mensaje del "sí puedo", convirtiéndonos en explotadores de nosotros mismos y dificultando la posibilidad de cambio.



En el estudio de la ANII al que nos referíamos, se enuncia que un factor, quizás el más potente, que coadyuva al bienestar docente son los y las estudiantes, que motivan al esfuerzo ante las dificultades.

Desde esta comisión consideramos necesario abandonar la visión romántica de nuestra labor y los permanentes cuestionamientos, que nos sobre responsabilizan, dejándonos agotadas/os y solas/os.

Confiamos y reivindicamos nuestra fuerza como colectivo, ya que sólo desde allí podemos reclamar estas condiciones y solamente desde “el nosotros/as” con la comunidad educativa (y no “en la vereda de enfrente”) podremos comenzar a dar pasos hacia el bienestar.

Referencias bibliográficas:

ANEP- CEIP.. (2008). *Programa de educación inicial y primaria*. Departamento de Programas de la Dirección Técnica.

Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículo*. Editorial Akal.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (1ª ed. p. 16). Paz y Tierra.

Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1.ª ed., 1.ª reimp., p. 8). Ediciones Paidós.

INEEd (2018), La salud y las condiciones de trabajo de los docentes en Uruguay. [En chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2018/10/La-salud-y-las-condiciones-de-trabajo-de-los-docentes-en-Uruguay.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2018/10/La-salud-y-las-condiciones-de-trabajo-de-los-docentes-en-Uruguay.pdf)

Internacional de la Educación (2024). *Bienestar del personal docente y del PAE Vital para la educación. Informe de políticas. En <https://www.ei-ie.org/es/item/28807:bienestar-del-personal-docente-y-del-pae-vital-para-la-educacion>*



Mels, C., De Lema, S, Irigoyen, M. (2024). *Bienestar docente en Uruguay: una exploración desde la perspectiva de docentes de educación primaria y media*. ANII-CFE. En <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/2797>

Meirieu, P. (2023). *Educar hoy: Textos escogidos*. Homo Sapiens Ediciones.

Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G. M., & Trejo Catalán, J. H. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. CLACSO / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESU).

INTEGRANTES :

Siomara Hourcade (Canelones)	Karem Fabra (Montevideo)
Raul Ipar (Artigas)	Hilda Barragán (Montevideo)
Ismael Gallones (Lavalleja)	Adriana Vendrasco (Montevideo)
Leira Tabeira (Lavalleja)	Teresa Ferráz (Tacuarembó)
Macarena Soria (Lavalleja)	Patricia Perazza (Soriano)
Silvia Hernández (Lavalleja)	Mónica Osés (Salto)
Gabriela Ojeda (Montevideo)	Andreina Ferrari (Florida)
Soledad Moraes (Montevideo)	Yacquelín Mier (Treinta y Tres)
Ana Laura Fazzio (Montevideo)	Ana Claudia Pérez (Maldonado)
Tatiana Juri (Montevideo)	Patricia Norte (Colonia)
Lara Talmón (Montevideo)	Henrique Álvez (Rivera)
Virginia Bentancor (Montevideo)	Gabriela Olivera (Rivera)
Andrea Martínez (Montevideo)	Andrea Bussorelli (Paysandú)
Valeria Doglio (Montevideo)	María José Martínez (Florida)
Sonia Barton (Montevideo)	Teresita Sención (San José)



PROGRAMA

El currículum visto como producto acabado, concluido, no puede dejar de revelar las marcas de las relaciones sociales de su producción. Desde su génesis como macrotexto de política curricular hasta su transformación en microtexto en el aula, pasando por sus diversos avatares intermediarios (guías, directrices, libros didácticos), en el currículum van quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro. Esas marcas no dejan olvidar que el currículum es una relación social. (Tadeu Da Silva, 1998, p.70)

De la síntesis nacional de ATD de Junio 2025, se desprenden las siguientes apreciaciones en cuanto a los programas. En su mayoría, los colectivos han expresado posicionamientos de rechazo con relación a la TCI, tanto sobre su proceso de elaboración como su contenido.

Con relación al PEIP 2008 se expresa que presenta una potente fundamentación y un sólido marco teórico. En este sentido, se considera que es urgente recuperar los pilares pedagógico didácticos de la profesión docente retomando las concepciones generales de este Programa donde el docente tiene un rol activo y reflexivo en el diseño y contextualización de las propuestas didácticas.

En él se organiza el conocimiento de manera flexible, promoviendo la interdisciplinariedad y la integración del conocimiento de forma significativa. Se entiende que el mismo presenta una interesante fundamentación desde la pedagogía humanista y crítica.

¿Qué implica pensar un nuevo programa desde el paradigma ya fundamentado en el PEIP?

Esta ATD sostiene que desarrollar un nuevo programa basado en la fundamentación del PEIP (2008) implica pensarlo atravesado por diferentes perspectivas que nos interpelan en la realidad actual: giro decolonial, perspectiva de género, educación plural, interculturalidad.



Se hace necesario revalorizar las áreas del conocimiento en consonancia con una perspectiva crítica y reflexiva tomando la Educación como Derecho en el marco de una democracia social. Es esencial que los contenidos seleccionados mantengan una coherencia lógica y epistemológica con esta fundamentación, lo que implica una revisión profunda de los saberes y prácticas pedagógicas que se promueven en el programa.

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. (Resoluciones ATD Extraordinaria 2025, p. 26)

Nelson Maldonado-Torres en el 2005, propone la expresión giro decolonial el cual hace referencia a un movimiento de resistencia teórico y práctico, político y epistemológico, a la lógica moderna y colonial.

En consonancia nos posicionamos desde una pedagogía en clave decolonial, entendiendo que:

Implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. En consecuencia, las reflexiones desarrolladas en torno a estos tres aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo. (Díaz, C. p. 217)

Lo que motiva la existencia del pensamiento decolonial es la necesidad de transformar la matriz colonial del poder. Para lograrlo, según los aportes de Quijano (2014), se vuelve fundamental la decolonización epistemológica que promueva nuevas formas de comunicación inter-cultural, que configure otra racionalidad a partir del intercambio de saberes y experiencias.



La pedagogía desde la perspectiva decolonial se acerca a la propuesta de educación como praxis de Freire (Walsh, 2012), ya que trasciende los postulados disciplinares teóricos para centrarse en los intersticios del hacer-sentir-pensar.

Un programa atravesado por una perspectiva de género implica una visión teórica - metodológica que apunta a la complejidad de las identidades y sus relaciones con las desigualdades sociales atravesadas por la clase, género y raza/etnia, entre otros factores; desigualdades que si se analizan desde la interseccionalidad se visibilizan en un entramado mucho más complejo.

Según Lugones (citado por Couto y otros, 2019):

El enfoque de la interseccionalidad ha sido utilizado críticamente por investigadores latinoamericanos, destacándose que el análisis de las desigualdades sociales marcadas, simultáneamente, por clase, género y raza/etnia debe desarrollarse conjuntamente con la crítica al sistema de subordinación colonizador, capitalista y globalizado, característico de las sociedades locales. Este sistema de poder clasifica socialmente a los sujetos y, en la jerarquía social, inferioriza a aquellos que no se adecuan al estereotipo físico y sexual del colonizador occidental: hombre, blanco, clase media o superior, heterosexual. La colonialidad penetra todos los aspectos de la vida social, haciéndose presente tanto en la dominación material como en las intersubjetividades.” (Couto y otros, 2019. p. 3)

Un *enfoque educativo plural* valora la diversidad propia de lo humano en sus distintas vertientes existentes dentro del aula (cultural, étnica, de capacidades y de necesidades) y promueve la reflexión sobre los nuevos escenarios educativos en busca de estrategias de atención acordes a todas y todos.

En ese entendido, la praxis hacia una educación pluriversal implica una mirada pedagógica situada que repiense el lugar de la escuela en su comunidad y el formato escolar a ofrecer a las y los estudiantes, independientemente de sus características individuales. (Vázquez, 2023).

En definitiva, la educación plural no se limita a un simple reconocimiento de la diversidad sino que implica una transformación del sistema educativo para hacerlo más justo y equitativo.



En el marco de la educación plural, la *interculturalidad* excede la enunciación de los derechos existentes para las personas migrantes. El paradigma intercultural valora la diversidad cultural no solamente desde el respeto, sino desde el reconocimiento de su interacción constante.

Entendiendo que nuestra identidad cultural ha sido y seguirá siendo transformada por la incorporación de nuevos grupos humanos que llegan con su cultura de origen, quienes también transformarán su propia identidad cultural en el marco de su incorporación (Corcelet, C. 2025).

Al respecto, Poblete advierte:

Ahora bien, en los contextos migratorios y de movilidad humana las políticas educativas y en particular aquellas que se definen desde una perspectiva de interculturalidad, debieran tener un carácter integral, vale decir, generar orientaciones no solo para el acceso de los estudiantes al sistema educacional, sino también para su trayectoria educativa, vale decir, su proceso de aprendizaje, las relaciones entre los diversos, las modificaciones o adaptaciones curriculares e incluso la propia estructura de toma de decisiones en los centros educativos. (Poblete, 2019, p.357 en Corcelet, 2021).

Banks (en Muñoz, Sedano, 1993) incorpora a este modelo alcances que sugieren un contexto más amplio desde la perspectiva curricular, lo cual significa la necesidad de vincular toda la actividad escolar en este proceso, a la par que se fomenta el análisis crítico y la reflexión sobre la realidad social por parte de todos los actores que conforman el escenario escolar. Construye así un puente integrador entre el enfoque intercultural y el sociocrítico.

En cuanto al papel que debe jugar la educación intercultural, Banks propone que todo plan de estudios debe convertirse en una herramienta para ayudar a los estudiantes a entender cómo todo conocimiento se construye socialmente (Muñoz Sedano, 1993).

Además de las perspectivas antes mencionadas, entendemos que en la actualidad surgen temáticas que adquieren relevancia en la reflexión curricular. Esto se visualiza en las síntesis de ATD por escuelas (Síntesis de ATD por escuelas de junio de 2025): Educación ambiental, Tecnología y Convivencia.



Educación ambiental

En la actualidad, las problemáticas vinculadas a la degradación del ambiente y la sobreexplotación de bienes¹⁵ de la naturaleza adquieren una relevancia central. Al mismo tiempo, se le atribuye a la educación un rol fundamental para formar ciudadanos responsables en el uso de estos bienes y su cuidado.

En este sentido: ¿De qué concepción de ambiente partimos? ¿Cómo situamos las responsabilidades de los distintos actores con respecto a las problemáticas ambientales?

El ambiente no puede concebirse como medio natural, separado de lo social. Siguiendo a Surroca (2013), nos posicionamos desde la perspectiva teórica de la complejidad que concibe al ambiente como concreción producto de un modelo político de desarrollo con sus múltiples facetas: históricas, sociales, culturales, económicas y también ecológicas.

La crisis ambiental que vivimos es, antes que nada, una crisis social provocada por el modelo de desarrollo productivo-tecnológico hegemónico basado en la lógica mercantilista imperante. (Surroca, 2013, p 17)

Según este autor:

El modelo de desarrollo actual ha demostrado ser insustentable, por lo tanto estamos ante una crisis de civilización, puesta de manifiesto en el fenómeno del cambio climático. El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora a la diversidad cultural y desconoce al otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al sur), mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentable que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización. (Surroca, 2013, p 17)

¹⁵ La denominación bienes comunes naturales es una alternativa conceptual al empleo del término (tradicional) recursos naturales. Es una elección que involucra mucho más que un cambio de término, implica un deslizamiento ideológico. El empleo de la categoría recursos naturales, que se sustenta en el paradigma de la simplicidad, conlleva una concepción utilitarista, reduccionista, mercantilista y hasta militarista de los elementos de la naturaleza. Sin embargo, el uso de la categoría bienes comunes naturales, que se sustenta en un pensamiento emergente y contradominante, involucra una concepción más integral, amplia y justa, que lleva a (re)definir la concepción de naturaleza y (re)pensar el papel de las sociedades en ella. Apelar a esta (nueva) categoría lleva a renunciar a la idea de la naturaleza como un stock de recursos para identificarla como un verdadero sistema natural.



En ese sentido, la educación ambiental tiene profundas implicancias políticas, en tanto apunta a formar sujetos que sean capaces de analizar la realidad ambiental, participando activamente para transformarla. Garantizando el respeto de los derechos de la naturaleza, para protegerla de las prácticas extractivistas, contaminantes y devastadoras.

El PEIP (2008) recogía los aportes de la educación ambiental crítica, a través del trabajo de Chabalgoity, titulado: *Bases para la crítica ambiental*, el mismo se enfoca en la necesidad de una mirada interdisciplinaria para comprender y abordar la realidad ambiental. Este enfoque busca promover una comprensión integral del ambiente, que trascienda lo cotidiano y fomente la construcción de ciudadanos conscientes del cuidado de su entorno desde una perspectiva de la sustentabilidad.

La Educación Ambiental se basa en el trabajo real, sobre problemas ambientales y problemáticas educativas concretas, en las cuales se estudian y analizan los problemas bajo el enfoque interdisciplinar. *Pensar global y localmente; actuar local y globalmente*. (PEIP, 2008, p.88).

En este marco, la sustentabilidad no se plantea como un eslogan vacío o como una simple adaptación de las prácticas humanas a los límites ecológicos. Para Chabalgoity, ser sustentables significa repensar el modelo de desarrollo, cuestionar el crecimiento ilimitado y avanzar hacia formas de vida que aseguren el bienestar de las generaciones presentes sin comprometer el futuro de las siguientes. Esto requiere cambios profundos en los estilos de vida, en las políticas públicas y en la forma en que se conciben la economía, la tecnología y el progreso. (Chabalgoity, 2010)

Educación y tecnología

Dada la relevancia que adquieren las tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad actual y los cambios que estas producen en las formas de vincularse, nos cuestionamos:

¿Qué lugar ocupa la tecnología hoy en las aulas? ¿Qué lugar debería ocupar? ¿La educación debe estar al servicio de la tecnología o la tecnología al servicio de la educación?



Ya en el PEIP (2008) se planteaba esta temática:

...la Educación implica apropiación y producción de conocimiento por tanto Educación, Arte, Ciencia y Tecnología son componentes centrales de la cultura contemporánea. Las relaciones entre ellos nos permiten pensar qué es enseñar y qué implica aprender. (p.25)

Según Magnani (2022), las tecnologías son parte de nuestra cotidianidad por esto se deben abordar con sentido crítico, ya que no son neutras y tampoco son un fin en sí mismas; tienen implicancias éticas, políticas y filosóficas.

En este sentido, se plantea la discusión en torno a si los contenidos vinculados a las TIC forman un área de conocimiento y deben abordarse específicamente, o en forma transversal a los contenidos de las demás áreas de conocimiento.

A modo de ejemplo, desde el área de la Lengua, la búsqueda de información en fuentes de la web, textos digitales, la elaboración de textos en forma colaborativa, son abordajes ineludibles. El uso de herramientas para ubicación y representación espacial y muchos ejemplos más forman parte de nuestras prácticas cotidianas.

Por otro lado, abordamos la problemática actual en torno al uso de pantallas por parte de niñas y niños. En este sentido nos preguntamos si al colocar el abordaje de las TIC como un área con contenidos específicos, no la estamos jerarquizando y dando de esta forma una trascendencia que refuerce el uso excesivo por parte de las y los estudiantes.

Siguiendo a Daniel Calmels (2013), los efectos luminosos:

(...) neutralizan la temporalidad y anulan la experiencia exploratoria, práctica, cognitiva suplantando por un estado de puro goce sensorial (...) El estímulo sensorial tiene un efecto positivo en la medida que es resignificado en una relación humana, en la medida en que se sostenga en el soporte de un relato de representación, como son los juegos. (Calmels, 2013, en Cerruti, 2015).



La escuela como espacio específico para el pleno desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, debe propiciar el encuentro con los otros, el juego, la exploración sin un fin utilitario. Más aún, cuando estos espacios son cada vez más escasos en los hogares o en las comunidades.

No obstante lo planteado, entendemos que lejos de dejar la tecnología por fuera de la escuela, es fundamental propiciar la formación de usuarios críticos de las mismas. A su vez, urge trabajar las problemáticas que se generan en cuanto a los vínculos mediados por las redes sociales, favoreciendo la reflexión y las prácticas de cuidado en lo que refiere al abuso y acoso a través de las mismas.

Algunas preguntas para reflexionar en torno a las TIC

¿Qué lugar ocupan las TIC en nuestras aulas? ¿Se utilizan como una herramienta? ¿Son un contenido a enseñar o un eje transversal?

¿Qué conocimientos y habilidades vinculados a la tecnología tendrían que enseñarse en educación inicial y primaria?

¿Qué rol tiene Ceibal en relación al programa y las instituciones? ¿Hay diálogo? ¿Qué articulación tendría que existir entre Ceibal, el currículum y la práctica docente?

¿Qué formación necesitamos como docentes para asumir un uso crítico y ético de las tecnologías que no se limite al uso técnico?

¿Cómo influyen las pantallas en los vínculos, los juegos y el desarrollo infantil?

¿Qué ciudadanía estamos formando con el uso actual de la tecnología? ¿Cómo incorporar los debates actuales sobre inteligencia artificial, el manejo de datos, la privacidad y el consumo?

La convivencia, su lugar en el currículum

Con frecuencia desde las escuelas en las respectivas síntesis, se señalan las problemáticas vinculadas a la convivencia escolar producto de la violencia



estructural presente en la sociedad. En varias instituciones, se realizan proyectos que apuntan a una convivencia saludable.

Entendemos, que la escuela, como espacio de socialización secundario, es un lugar privilegiado para promover modos de vincularse que favorezcan el diálogo, la participación y la resolución de conflictos. En ese sentido surge la reflexión en torno a su abordaje en el curriculum.

Es frecuente encontrarnos con propuestas de Educación Emocional que, desde un enfoque cognitivo conductual y dentro de una lógica de mercado, sitúan la problemática de la convivencia en la órbita individual y no como problema colectivo. De esta forma, se responsabiliza a los sujetos por no lograr una regulación emocional acorde a lo esperado en los distintos ámbitos sociales. En este sentido, nos cuestionamos cuál es el lugar de la enseñanza y de la escuela al respecto.

Posicionarse desde una pedagogía humanista que incluya las diferentes perspectivas analizadas (de género, educación plural, interculturalidad) y que entendemos deben estar presentes en el nuevo programa, implica fortalecer y promover el abordaje de la convivencia interrelacionado en sus diferentes dimensiones de manera transversal en el curriculum.

Por último, pero no menos importante, esta ATD entiende que los programas no pueden ser un proyecto de gobiernos de turno, sino que debe ser Política de Estado. Para ello es imprescindible recuperar y reivindicar la valiosa historia de construcción del PEIP 2008, que se caracterizó por la participación mediante instancias de consulta y reflexión en ATD (10 en 2007), Congreso de Educación, convocatoria a Comisiones con representantes delegados de ATD, sindicales y otros técnicos especialistas. Se promovió la divulgación de materiales que respondían a lo demandado por las maestras para la reflexión y discusión en las diferentes instancias.

La participación real de todas y todos los actores involucrados es la única forma de elaborar un programa que incluya los enfoques presentados.



Bibliografía consultada:

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

ANEP - CEIP (2009). Memorando Nro. 4 /09. Asunto: La Comisión Central del Programa Escolar Abril 2007 a Febrero 2009. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/memoria.pdf>

ATD (2025). *Resoluciones de ATD Extraordinaria Junio 2025*. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2025/atd/R-ATDNE-062025.pdf>

ATD (2025). *Síntesis Nacional de las ATD por centros educativos realizada el 20 de junio de 2025*.

Cerruti, A. (2015) ¿Cuándo las pantallas ocupan el lugar de los otros? *Revista digital de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*. Infancia Latinoamericana. N^o 13. https://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/infancia_lationamericana.pdf

Chabalgoity, M. (2010). *La Universidad y la cuestión ambiental*. En Grupo de Educación Ambiental, *Educación Ambiental en la Universidad de la República. Estado y perspectivas* (pp. 19–33). Montevideo: Grupo de Educación Ambiental, Red Temática de Medio Ambiente, Universidad de la República.

Corcelet, C. (2025, Agosto) Migrantes en el Sistema Educativo, marco normativo y gestión de la diversidad cultural. Simposio llevado a cabo en la XXXIV Asamblea Nacional de Delegados/as de ATD, Minas, Uruguay.

Corcelet, C. (2021). *Identidad cultural e inclusión de la niñez migrante Un análisis a partir de dos escuelas del Uruguay (2015-2020)*. Tesis de Maestría. Flacso. Accesible en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/19531/1/TFLACSO-2022CDCG.pdf>

Couto Marcia y otros (2019). *La perspectiva feminista de la interseccionalidad en el campo de la salud pública: revisión narrativa de las producciones teórico-*



metodológicas. *Revista Salud colectiva* N^o 15, (1-14).

<https://ofertalaboral.montevideo.gub.uy/sites/ofertalaboral.montevideo.gub.uy/files/curso/materiales/3.interseccionalidad.pdf>

Díaz, M. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Revista Tabula Rasa*, Nro. 13. Julio - Diciembre, 217-233. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. <https://www.revistatabularasa.org/numero13/hacia-una-pedagogia-en-clave-decoloni-al-entre-aperturas-busquedas-y-posibilidades/>

Magnani, E. (2022). Claves en educación, tecnología y sociedad. Lo público y lo privado. PENT Flacso.

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

Muñoz Sedano, A. (1993). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*.

<https://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>

Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Colonialidad del poder y clasificación social*. CLACSO. Colección Antologías. Buenos Aires.

Tadeu Da Silva, T. (1998): Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N^o 1, (59-76).

Vázquez, D (2023). De la educación inclusiva a la educación plural. Potencia del diálogo de saberes en la construcción de espacios pedagógicos divergentes. En *Quehacer Educativo* N^o 173. <https://qe.fumtep.edu.uy/edicion/173/de-la-educacion-inclusiva-la-educacion-plural-potencia-del-dialogo-de-saberes-en-la>

Surroca, C. (2013). Educación Ambiental. *Hablando de derechos | DESC+A. Hilando Derechos*. N^o 18. Montevideo.



<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/1894.pdf>

Walsh, C. (2014). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Alter/nativas. Colombia.

INTEGRANTES:

Marcelo Suárez (Artigas)	Magdalena Peinado (Montevideo)
Esther Lemos (Canelones)	Rafael Correa (Rivera)
Gabriela Soto (Canelones)	Samuel Costa (Rivera)
Ma. José Boschi (Canelones)	Carina Brañas (Rocha)
Claudia Delgado (Colonia)	Ana Finozzi (Salto)
Denice Vignoli (Maldonado)	Alejandro Bottero (Tacuarembó)
Adriana Rodríguez (Montevideo)	Micaela Dos Santos (Tacuarembó)
Cecilia Salgado (Montevideo)	



NORMATIVA

Esta comisión discute y analiza la normativa vigente realizando algunas observaciones y expresando sugerencias para su revisión.

<https://www.dgeip.edu.uy/normativa/digesto.php>

Garantías de acceso a la reglamentación vigente. Organización de las herramientas web.

La información oficial llega a las escuelas por diferentes vías, formales e informales. Por otra parte, resulta complejo acceder a la fuente original debido a que Inspecciones, Divisiones, Dirección General y CODICEN publican resoluciones en diferentes sitios.

Esta comisión solicita que se garantice el acceso a la reglamentación vigente, sistematizando y respetando los canales de comunicación, organizando las herramientas web con la finalidad de optimizar su funcionalidad.

Reglamento de Evaluación para estudiantes de inicial y primaria:

Se sostiene la postura de ATD en relación al rechazo a la TCI y los documentos que integran este proceso.

Propuesta de reglamento de supervisión (MIZ):

Se rechaza la Circular 66/23. Al analizarla encontramos contradicciones entre términos, en el mismo documento la palabra control aparece reiteradas veces ligada a la palabra supervisión, evidenciando el espíritu de la norma con un fuerte componente de control a los docentes.

En la ATD extraordinaria de julio 2025 ya se expresaba la preocupación por este estilo de supervisión, que lejos de acompañar y orientar se basa en una lógica de fiscalización y control produciendo malestar docente.

Existen prácticas de cuerpo inspectivo disfrazadas de “*supervisión colaborativa*”, donde asisten a una institución educativa en conjunto varios



inspectores y directores a observar una clase de un maestro o maestra. Esto no le hace bien al magisterio, debido a las tensiones que este estilo de supervisión provoca a la institución en su conjunto y en particular a los aprendizajes de los niños y niñas.

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 (ATD Extraordinaria, 2025).

Bases para concursos de diferentes áreas: méritos, requisitos, mínimos para integrar listas de aspiraciones

Consideramos necesario tener en cuenta ciertas generalidades para las bases de los diferentes concursos:

Plazos: periodicidad en la realización de los concursos, publicando con la anticipación suficiente las bases, temario y lista de concursantes habilitados y no habilitados expresando los motivos.

Exigencias: Enmarcadas en el Reglamento General de Concursos.

Bases amplias amparadas en la normativa vigente, de manera de contemplar a todos los docentes que aspiren a concursar.

Concursos de maestros de clase educación común, educación inicial, escuelas de práctica, educación especial, analizando el RGC que expresa el mínimo exigible para integrar la lista de concursantes

La Circular 638/04 (Reglamento General de Concursos) de los Derechos emergentes establece:

Art. 66°- Adquirirán derecho a efectividad en los Concursos de Oposición o de Oposición y Méritos aquellos concursantes que habiendo superado los mínimos requeridos en cada prueba, obtengan un puntaje equivalente al 60% del puntaje total exigido por las Bases del Concurso.



Art. 67°- Las Bases Particulares que se elaboren podrá establecer que quienes alcancen un puntaje mínimo del 40% del puntaje total exigido, y que hubieren superado los mínimos exigidos en cada prueba, adquirirán el derecho a elegir interinatos y suplencias en forma prioritaria a las listas que por otras reglamentaciones se conformen.

Art. 68°- El docente que hubiera superado el puntaje mínimo exigido en el Concurso y no accediera a cargo en efectividad, mantendrá su derecho en la medida que se generen nuevas vacantes a elegir cargo de acuerdo con el orden de prelación del concurso, luego de efectuados los traslados entre efectivos. Este derecho se agotará en el período que las Bases Particulares que cada Concurso establezcan.

Entendemos necesario aunar criterios respecto al Reglamento General de Concurso y las bases particulares del concurso de maestros de primer grado. Se ratifica la resolución de ATD de octubre/2018, en la que propone modificar las mismas, introduciendo como requisito para ingresar a la lista de concursantes un mínimo del 20% en el total de las pruebas.

Fundamenta esta propuesta las reiteradas situaciones que se dan en los diferentes puntos del país donde concursantes se presentan a las pruebas teóricas entregando los escritos en blanco. Pudiendo a posteriori formar parte de la lista de concursantes. Consideramos que esta situación va en desmedro y desprestigio del concurso como institución y bandera del magisterio nacional.

Análisis de la circular 33/95 Permuta de cargos

Esta Comisión no encuentra vicios de forma en la circular de permutas de cargos.

Art 50 Estatuto del Funcionario Docente (EFD)

El EFD Establece en su artículo 50:

Artículo 50. Toda inasistencia a la función incidirá en la calificación de la actividad computada, excepto en los casos en que el docente se vea impedido de asistir a sus obligaciones por alguna de las siguientes causas:



- *Cumplimiento de una comisión de servicios docente dentro y/o fuera del país, que haya dispuesto la autoridad competente.*
- *Asistencia a cursos, participación en concursos o pruebas para los que haya sido designado en el área de la enseñanza oficial.*
- *Usufructo de becas que el Ente haya oficializado.*
- *Integración de tribunales examinadores y de concursos y asistencia a reuniones de docentes convocadas por las autoridades del Organismo.*
- *Licencia por maternidad o relacionada con la maternidad durante los primeros seis meses de vida del hijo debidamente certificada por los servicios médicos oficiales.*
- *Por duelo.*
- *La enfermedad podrá considerarse impedimento en casos excepcionales siempre que se prolongue por un período mayor de diez días y será objeto de una justificación especial por parte de esos servicios.*
- *Las ausencias al amparo del art.57 de la Constitución de la República por concepto de paros y huelgas.*
- *Intervenciones quirúrgicas para realizar reconstrucciones por patologías mamarias de origen oncológico, que se prolonguen por un período mayor a diez días corridos que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente. Cuando se presenten situaciones comprendidas en las excepciones señaladas, el Director del establecimiento igualmente registrará las ausencias en la documentación que elevará a la junta calificadora, especificando la causal que motiva la excepcionalidad.*

INSTRUCTIVO (Interpretación art. 50 inc.6° actual inciso 7°) Aprobado por Resolución N° 43, Acta N° 53 de fecha 26 de julio de 1988 y rectificado por Resolución N° 12, Acta N° 43 de fecha 13 de julio de 2004. "(...)"

1 – **(Carácter):** *El presente reglamento interpreta el art. 50 inciso 6° (actual inciso 7°) del Estatuto del Funcionario Docente de ANEP.*

2 – **(Alcance):** *Su contenido es instructivo a efectos de la determinación de los casos de excepción a que refiere la norma interpretada.*



3 – (Definiciones) *Entiéndase por excepción, excepcionalidad o caso excepcional, para la causal de justificación por enfermedad, toda dolencia que impide la asistencia a la función.*

3.1. Esta excepcionalidad podrá ser simple o calificada.

3.2. Será simple cuando la dolencia impida la asistencia a la función por un lapso menor de diez días corridos.

3.3. Será calificada toda enfermedad que impida la asistencia a la función por un período superior a los diez días corridos.

4. CASOS EXCEPCIONALES DE JUSTIFICACIÓN

4.1. Enfermedades traumáticas que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, de la que surjan lesiones curables, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.

4.2. Intoxicaciones accidentales agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, curables, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.

4.3. Intervenciones quirúrgicas, como resultado de afecciones agudas que prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total y regular desempeño de la función docente.

4.4. Intervenciones quirúrgicas coordinadas por patología crónica, de la que surjan complicaciones agudas intra o postoperatorias, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente;

4.5. Intervenciones quirúrgicas ginecológicas como resultado de afecciones agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total, el normal y regular desempeño de la función docente;

4.6. Intervenciones quirúrgicas ginecológicas coordinadas por patología crónica, de las que surjan complicaciones agudas intra o postoperatorias, que se prolonguen por un período mayor a diez días corridos que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.



4.7. *Intervenciones quirúrgicas para realizar reconstrucciones por patologías mamarias de origen oncológico, que se prolonguen por un período mayor a diez días corridos que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.*

4.8. *Enfermedades pleuropulmonares, infecciosas, agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.*

4.9. *Enfermedades infecciosas hepáticas agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el normal y regular desempeño de la función docente.*

4.10. *Enfermedades hematológicas agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, curables, que no dejen secuelas que impidan el normal y regular desempeño de la función docente.*

4.11. *Enfermedades infecciosas agudas del sistema linfoganglionar, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el normal y regular desempeño de la función docente.*

4.12. *Enfermedades cardiovasculares como resultado de afecciones agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la labor docente.*

4.13. *Enfermedades neurológicas agudas, que se prolonguen por un período mayor de diez días corridos, que no dejen secuelas que impidan el total, normal y regular desempeño de la función docente.*

4.14. *Enfermedades de la voz por patología laríngea vinculada a la profesión docente.*

4.15. *Accidentes de Trabajo.*

4.16. *Patología tuberculosa.*

4.17. *Otros casos que por su cuadro clínico ameriten ser tratados como de excepción.*

4.18. *Concurrencia a exámenes de Papanicolau y/o radiografía mamaria.*

**Texto modificado por Resolución N°22, del Acta N°63, de fecha 20 de agosto de 2013 y por Resolución N°72, Acta N°68, de fecha 26 de agosto de 2015*



5 – (Procedimiento): *Para las excepcionalidades simples bastará con la certificación del médico certificador o tratante del funcionario, que se remitirá al Departamento de Certificaciones, el que podrá requerir información ampliatoria.*

5.1. *Para las excepcionalidades, el médico certificador apreciará según el cuadro que presente el paciente si puede o no determinar la evolutividad de la afección.*

5.2. *Si no puede determinarse la evolutividad de la afección, se emitirá certificación de excepcionalidad simple.*

5.3. *Si transcurrido el término de diez días corridos, persiste la dolencia, o si desde el comienzo de la misma presenta síntomas que permitan calificarla como caso de excepción, se solicitará por escrito, ante la jerarquía en donde revista el docente, la consideración de excepcionalidad calificada de la afección que motiva licencia médica, adjuntando las correspondientes certificaciones, consignándose en ellos la causa y evolución de la enfermedad padecida.*

5.4. *No se aceptará trámites ni certificaciones que no se ajusten a los criterios y casos taxativamente enumerados en los numerales 4.1. al 4.5 (actual 4.16)..*

5.5. *Los docentes del Interior de la República deberán aportar la correspondiente certificación del médico certificador del Ministerio de Salud Pública.*

5.6. *La solicitud con toda su documentación, se remitirá al Departamento de Certificaciones Médicas de la División Salud y Bienestar.*

5.7. *Este requerirá información y documentación médica ampliatoria, así como la concurrencia del docente, a efectos de realizar la evaluación del caso si se estimare pertinente.*

5.8. *El médico certificador, bajo su responsabilidad, podrá determinar si el paciente está o no en condiciones de concurrir al Departamento de Certificaciones.*

5.9. *El Departamento de Certificaciones Médicas, dictaminará en base a los antecedentes, emitiendo o denegando la calificación de excepcionalidad.*

5.10. *El dictamen médico homologado por el CODICEN, será recurrible conforme a los arts. 25 y ss. de la Ley 15.739.*



Proponer al CODICEN la incorporación del art. 50 del EFD lo siguiente:

También serán contempladas bajo el amparo del art.50, en lo que se refiere a enfermedades, todas aquellas que por sus características afecten la asistencia por períodos prolongados, sean estos continuos o discontinuos.

Del mismo modo que el art. 50 ampara situaciones de tratamientos -en relación a dichas enfermedades-, se aplicará también a su período de recuperación.

La extensión de este amparo se aplicará así mismo a todas aquellas enfermedades que surjan, científicamente evidenciadas, y que generen las necesidades descritas anteriormente.

Se considera que el artículo es abarcativo y existen diferentes interpretaciones del mismo. Es necesario unificar criterios de forma tal que la aceptación no dependa de quienes analizan las solicitudes, sino respetando el criterio médico por la cuál la certificación fue expedida.

Tomando en cuenta aportes de otras instancias de ATD incorporamos los siguientes elementos ya estudiados colectivamente:

Artículo N°50

Solicitar que se incorporen al Estatuto del Funcionario Docente las siguientes causales que sean contempladas por el Artículo N°50:

Enfermedades autoinmunes y oncológicas y el tratamiento vinculado a las mismas.

Cuidado de familiar en primer grado de consanguinidad y cónyuge o pareja.

Tratamientos de fertilización.

Enfermedades generadas por el ejercicio profesional u otras que requieran tratamiento prolongado, debidamente certificadas.

Licencias surgidas en caso de agresiones a docentes sufridas dentro del local escolar o como consecuencia de su rol.

Licencias por situaciones de violencia de género.

Análisis de las condiciones laborales y el reintegro a las funciones laborales.



Amparar a los padres adoptantes en el marco de la Ley de adopción. Incluir este punto en el marco del art. 70.2 (ATD 2018 pág 23-25)

Circular 139/21 y 22/22. Docencia indirecta

La Circular 22/22 modifica el numeral 3° de la Circular 139/21 que quedó redactado de la siguiente manera:

“...RESUELVE: 1°- Disponer que las Inspecciones Nacionales y Departamentales, al elevar solicitudes de pasaje a docencia indirecta por razones de salud de los docentes efectivos, deberán describir las tareas a asignar al docente y el lugar de desempeño.

2 °- Difundir por circular, incluir en la página web y pase a la División Educación a sus efectos”.

Ante esta resolución se propone que cada Inspección Departamental, al recibir una notificación de pasaje a docencia indirecta, realice la distribución de dichos funcionarios, considerando el bienestar del docente, el normal funcionamiento del centro y las necesidades de cada institución sin superponer recursos.

Conformación como empresa en el BPS de las Comisiones de Fomento.

Debido a correos que han llegado a diversas escuelas sobre la aplicación del Memorando N°115/25 de la División Hacienda, relativo a la inscripción de las comisiones de fomento en el Registro Único Tributario (RUT). Esta comisión se pronuncia absolutamente en contra de obligar a los maestros directores y Comisión de Fomento a formar empresas ante BPS y DGI.

Aspiraciones de docentes efectivos en Ed. Especial: imposibilidad de aspirar a otras áreas y dirección común.

Las circulares 55/18 y 38/24 referida al llamado a aspiraciones para proveer cargo de las escuelas de tiempo completo y el Reglamento para la provisión de cargos de Maestros directores en carácter interino y/ o suplentes en escuelas comunes (Tiempo completo, A.Pr.En.D.E.R, Tiempo extendido, urbana común y rural), establece desde sus numerales 1 al 12 la posibilidad de aspirar únicamente a



los docentes efectivos en el organismo en Educación Común y Práctica, dejando afuera maestros efectivos en otras áreas (Especial e Inicial con doble titulación).

Esta comisión entiende necesaria la modificación de la normativa que ordena las aspiraciones, incluyendo docentes efectivos en Educación Especial e Inicial con doble titulación, a efectos de no lesionar derechos emanados de los concursos.

Suplencias 662 para profesores: EDEA, Educación Física, Segundas Lenguas y Educación Especial

Circular 662/05 establece en el numeral: "... 1°.- Apruébase la normativa que regirá para la convocatoria a suplencias cortas, que a continuación se transcribe:

Facúltase a las direcciones escolares a convocar suplencias, a fin de subrogar Maestros en el ejercicio de docencia directa, ante la inesperada ausencia del titular y hasta la provisión en la inmediata posterior elección de cargos a efectuarse por la Inspección respectiva..."

Se considera necesario revisar la normativa y cambiar la palabra "Maestros", por "Docentes" a fin de incluir a profesores de escuelas EDEA, profesores de Educación Física y talleristas de Educación Especial.

Se entiende necesario ampliar las suplencias por circular 662 durante todo el año sin un máximo mensual, dado que las elecciones de cargo se realizan solamente dos veces por semana, dificultando cubrir los grupos con docentes suplentes, desde el primer día de licencia del titular.

Artículo 70.2 del Estatuto Del Funcionario Docente (EFD)

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/codicen/2022/EstatutodelFuncionarioDOCENTE_2022.pdf

Esta comisión analizó el artículo 70.2 del EFD y otras normativas relacionadas con la temática (Circular 6/24 y Circular 5/25 de CODICEN), observando que el mismo no contempla las múltiples formas de maternidad y paternidad. Se propone revisar y ampliar dicha reglamentación para garantizar los derechos de todos y todas los y las docentes.



Suplencias para cargos de secretaría:

Que todos los cargos de secretaría puedan ser subrogados por una maestra de la institución ante la ausencia de la misma

Art. 70.11

Solicitar que en el artículo 70.11, se agregue como causal licencia por estudio hasta 30 días anuales.

Solicitar que las licencias por art. 70.11 por estudios parciales y/o exámenes terciarios no universitarios afecte en la actividad computada en 0.25 (y no en 0.50, como hasta el momento) en aquellas formaciones que se vinculan estrechamente con la función docente con un máximo de 30 días en el año, como hasta el momento.

INTEGRANTES:

Eliana Sánchez (Montevideo)	Carmen Peñalva (Durazno)
Adriana Moura (Cerro Largo)	Carla Píriz (Durazno)
Virginia Farías (Cerro Largo)	Fabián Escarón (Florida)
Adriana Etchart (Paysandú)	Ana Imas (Soriano)
Ángela María Ramos (Artigas)	Gabriella Fernández (Soriano)
Cristina Araújo (San José)	Fabiana Adrién (Florida)
Marianela Proto (San José)	Melania Lavechia (Salto)
Zuzi Paola Andrade (Salto)	Raúl Ferreira (Montevideo)
María Renée Martínez (Salto)	Samuel Sequeira (Montevideo)
Ana Sáez (Montevideo)	Fernanda Ruival (Montevideo)
Sebastián Silvera (Canelones)	Carla Farías (Salto)