

# Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay 2022





El *Informe sobre el Derecho a la Educación en Uruguay* es una publicación anual del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición se abordan los temas que marcaron el debate educativo del año próximo pasado, así como las políticas educativas propuestas y en desarrollo, con sus efectos sobre la efectivización del derecho a la educación.

#### INFORME SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN URUGUAY 2022

**Edición: Nro.1 - Noviembre 2023**

**Coordina esta edición:** Paola Dogliotti, Camila Falkin, Cristian López

**Equipo Coordinador ODEd:** Paola Dogliotti, Camila Falkin, Cristian López

**Diseño y comunicación del ODEd:** Natalia Vilanova

**Diseño y maquetación:** Natalia Vilanova

Avenida Uruguay 1695  
11.200 Montevideo – Uruguay  
Tel: (+598) 2408 1230  
observatorio.dereduy@gmail.com  
[www.fhce.edu.uy/oded](http://www.fhce.edu.uy/oded)





# Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>2</b>
Paola Dogliotti, Camila Falkin y Cristian López	
<b>1. Puntos de partida</b> .....	<b>5</b>
Camila Falkin y Cristian López	
<b>2. Gobierno de la educación</b> .....	<b>8</b>
María Eugenia Ryan y Antonio Romano	
<b>3. Trayectorias escolares</b> .....	<b>13</b>
Guillermo Moyá y Silvina Páez	
<b>4. Políticas curriculares</b> .....	<b>22</b>
Eloísa Bordoli, Stefanía Conde, Paola Dogliotti y Silvina Páez	
<b>5. Trabajo docente</b> .....	<b>35</b>
Stefanía Conde y Camila Falkin	
<b>6. Debates y perspectivas de colectivos organizados</b> .....	<b>41</b>
Felipe Stevenazzi Alén y Victoria Díaz Reyes	
<b>7. Consideraciones finales</b> .....	<b>56</b>



# INTRODUCCIÓN

Paola DOGLIOTTI<sup>1</sup>, Camila FALKIN<sup>2</sup> y Cristian LÓPEZ<sup>3</sup>

El presente informe, elaborado por un equipo de investigadoras e investigadores del Observatorio del Derecho a la Educación (ODED)<sup>4</sup>, aborda los temas que marcaron el debate educativo en el año 2022, así como las políticas educativas propuestas y en desarrollo, con sus efectos sobre la efectivización del derecho a la educación.

El desarrollo e instalación del ODED se enmarcó, en sus inicios, en el Programa de Investigación Grupos I+D de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) denominado «Formas escolares y posiciones docentes en la producción del derecho a la educación en el Uruguay actual», y en la actualidad tiene continuidad en el Programa Grupos I+D (CSIC) «Políticas educativas y derecho a la educación en Uruguay. Disputas y tensiones público/privado en el territorio del Plan Cuenca Casavalle (2010-2025)». Ambos programas son desarrollados por grupos de investigación del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar)<sup>5</sup>. El ODED se encuentra activo desde noviembre de 2021 y difunde sus aportes mediante su sitio web, alojado en el portal de la FHCE, Udelar.

Concebimos al Observatorio como un sistema de información y como un espacio de producción, difusión y sistematización de conocimiento desde el campo pedagógico. Por su intermedio, nos proponemos contribuir desde una perspectiva crítica y propositiva al debate educativo y a la comprensión y construcción de políticas que promuevan la efectivización del derecho a la educación en Uruguay sobre la base de experiencias educativas más justas e igualitarias. El objetivo del ODED es poner en

1. Coordinadora del Observatorio del Derecho a la Educación (ODED). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar.

2. Coordinadora del ODED. Magister en Educación del *Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Brasil. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED), FHCE, Udelar.

3. Coordinador del ODED. Maestro de educación inicial y común, Institutos Normales de Montevideo. Maestrando en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. Integrante del GEPPRED, FHCE, Udelar.

4. En la actualidad, llevamos adelante el Observatorio el Grupo «Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza» (PECE), el «Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas» (GEPPRED), el «Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica» (GETTRAPEEP) y el Grupo «Historia de la educación en Uruguay. Proyectos, sujetos, prácticas y saberes en los siglos XIX y XX» de la FHCE, en conjunto con el Grupo «Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum» (PECUC) de la FHCE y el ISEF, Udelar.

5. PECE, GEPPRED y GETTRAPEEP de la FHCE, Udelar y PECUC de la FHCE y el ISEF, Udelar.



diálogo diferentes perspectivas, democratizar el debate sobre la educación y contribuir a reconfigurarlo de modo de incorporar nuevos ejes que, centrados en la idea de derecho, trasciendan la dimensión jurídica y enfatizen una perspectiva de igualdad y justicia.

El concepto de derecho a la educación se posiciona como clave para analizar el fenómeno educativo, su abordaje desde las políticas públicas y sus tensiones y disputas en diversos períodos en función de diferentes perspectivas político-ideológicas. Esta categoría no se agota en el discurso sociopolítico y jurídico que ubica a la educación como un derecho universal, sino que requiere de un correlato en términos pedagógicos que permita efectivizar dicho mandato y que asuma el reconocimiento de la dignidad de todos los sujetos como base de la acción educativa. Esta concepción nos exige adentrarnos en los procesos educativos, no solo observarlos desde fuera con base en sus aspectos medibles. Este posicionamiento nos impulsa más allá de la caracterización global del estado de situación a partir de datos macro.

El ODED coloca el énfasis en la educación como derecho y, como contracara, en la responsabilidad política que acarrea su efectivización. De esto se desprende una de sus principales señas de identidad: poner foco en la responsabilidad estatal, y no en la responsabilización individual o colectiva de las personas más vulneradas por sus «fracasos educativos». Un posicionamiento claro atraviesa nuestra labor, concebimos como inadmisibles cualquier formulación de política o cualquier práctica educativa que, eximiendo al Estado de sus responsabilidades, se sustente en una desvalorización y culpabilización de los sujetos.

Con base en esta mirada conceptual y política, el recorte temático del ODED se centra en la responsabilidad estatal reflejada en las políticas educativas, aborda las posiciones presentes en las tendencias y debates que influyen sobre estas políticas, analiza las definiciones oficiales y recupera experiencias de actores del campo educativo que avanzan en la construcción de alternativas pedagógicas.

Si bien el presente *Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay* abarca fundamentalmente el año 2022, al ser el primer informe de estas características elaborado en el marco del Observatorio, integra también informaciones y análisis vinculados a años previos. Esto permite contextualizar lo sucedido en el año 2022 y abordar procesos de más larga duración, considerando especialmente los cambios que se iniciaron a partir de la asunción del actual gobierno nacional en marzo de 2020. El informe abarca los niveles educativos de enseñanza básica (inicial, primaria, media básica y superior) y formación docente, no así la enseñanza de nivel universitario ni la educación no formal.

Para su elaboración se tuvieron en cuenta tanto los principales documentos de política educativa y los cambios legislativos a nivel más amplio como las normativas y circulares de las diversas estructuras que componen el sistema educativo. También se prestó particular atención a las miradas desplegadas desde diversos colectivos que son parte del quehacer educativo y se integraron aportes recogidos a través de notas de prensa.



El presente documento se organiza en siete capítulos. En el primero de ellos se presentan brevemente los puntos de partida conceptuales y ético-políticos que definen nuestra mirada sobre el derecho a la educación, y la igualdad y la justicia en este campo. En cada uno de los seis capítulos restantes, a cargo de distintos grupos de investigación que componen el ODED, se aborda un aspecto central vinculado al derecho a la educación. El segundo capítulo, elaborado por María Eugenia Ryan y Antonio Romano, se centra en las principales transformaciones que han operado en el gobierno de la educación. El tercero, a cargo de Guillermo Moyá y Silvina Páez, coloca el foco sobre las trayectorias escolares. El cuarto capítulo, de Eloísa Bordoli, Stefanía Conde, Paola Dogliotti y Silvina Páez, describe y analiza las políticas curriculares. El quinto capítulo, de autoría de Stefanía Conde y Camila Falkin, se centra en el trabajo docente. El sexto capítulo, de Felipe Stevenazzi y Victoria Díaz, aborda debates y perspectivas surgidos dentro de algunos colectivos organizados vinculados a la educación. Finalmente, el séptimo capítulo, de elaboración colectiva, sintetiza los principales desafíos relativos al derecho a la educación identificados a lo largo de todo el trabajo.



# 1. Puntos de partida

Camila FALKIN<sup>1</sup> y Cristian LÓPEZ<sup>2</sup>

Desarrollamos en este apartado los principales puntos de partida que delinear nuestra mirada sobre el derecho a la educación, y la igualdad y la justicia en este campo. Entendemos que el discurso sociopolítico y jurídico que posiciona a la educación como un derecho universal debe estar acompañado de la construcción de una discursividad pedagógica que habilite la efectivización de dicho derecho, que conciba a los sujetos como iguales y que se apoye en un deseo de justicia. Consideramos fundamental incorporar la justicia y la igualdad como dos grandes ejes que permitan poner en acto la necesidad de pensar desde un proyecto pedagógico que incluya a quienes tradicionalmente han quedado por fuera de la distribución de los bienes simbólicos desde el ámbito escolar. Es a través de dichos ejes que caracterizamos nuestra perspectiva, que concibe a la educación como un derecho universal y que reclama, al mismo tiempo, el reconocimiento de la singularidad de los sujetos.

Concebir la educación como derecho supone pensarla en términos universales. Esta universalidad viene dada por el reconocimiento del carácter de sujeto de la educación de toda persona y se desprende del largo camino transcurrido a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y sus posteriores ratificaciones y ampliaciones (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966, y su ampliación en las Observaciones Generales 13, 1999; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989; Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño-Unicef, entre otros). Se trata del reconocimiento de los derechos de segunda generación (económicos, sociales y culturales) desarrollados desde la segunda mitad del siglo XX que complementan a los tradicionales derechos civiles y políticos. Adicionalmente, en el año 2015 la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que incluye como cuarto objetivo de desarrollo sostenible el «Acceso a una educación de calidad» (Unesco, 2019, p. 4).

En nuestro país, el reconocimiento de este derecho se termina de asentar en la legislación con la aprobación de la Ley General de Educación (LGE) n.º 18.437, aprobada en diciembre de 2008 luego de un largo proceso. Si bien la Ley de Urgente Consideración n.º 19.889 ha modificado aspectos sustantivos de la LGE, las definiciones conceptuales incluidas en su capítulo I no han sido alteradas. Este capítulo concibe

1. Coordinadora del Observatorio del Derecho a la Educación (ODED). Magister en Educación del *Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Brasil. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Udelar.

2. Coordinador del ODED. Maestro de educación inicial y común, Institutos Normales de Montevideo. Maestrando en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. Integrante del GEPPRED, FHCE, Udelar.



la educación como un derecho humano fundamental y un bien público y social, al tiempo que ubica a los derechos humanos como marco de referencia del ejercicio del derecho a la educación y declara a las/os educandas/os como sujetos de derecho. Complementariamente, la LGE establece principios de la educación tales como la universalidad, la obligatoriedad, la diversidad e inclusión educativa, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra. A su vez, para la educación pública estatal se agregan a los anteriores los principios de gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad, y se establece la obligación estatal de proveer los recursos necesarios para asegurar el derecho a la educación.

Ubicar la noción de justicia como componente fundamental de una construcción de sentido en educación supone pensarla como una institución de la sociedad ocupada en que cada quien pueda acceder a la transmisión cultural que le corresponde por derecho, entendida esta como el proceso mediante el cual se ponen a disposición de todas las personas fragmentos de una cultura común a la que tienen el derecho de acceder. Esta noción de transmisión se sostiene en la certeza de que cada persona ha de estar en condiciones de recibir aquello que se le ofrece, más allá de su situación cultural o económica, para integrarlo, de alguna forma, a su experiencia vital.

A su vez, entendemos que esta noción de justicia necesita del derecho como imperativo universal, pero no se reduce a este. La justicia se dirige siempre a la singularidad de la persona y refiere a existencias irremplazables que se encuentran en una situación única. Colocar la justicia como uno de los ejes fundamentales de nuestra concepción de educación supone partir del reconocimiento de un derecho y de la necesidad de hacer todo cuanto sea posible por dar curso a este, evitando cualquier perspectiva que explique un posible fracaso por alguna forma de incapacidad de la persona. Se trata de asumir una concepción del sujeto de la educación que se enlaza con la noción de posibilidad. Consideramos que, para que exista educación, es necesario partir de un principio pedagógico fundamental: la idea de que todos los sujetos pueden constituirse como sujetos de una acción educativa, establecer relaciones significativas con el conocimiento y transformarse a partir de ellas.

La construcción de un discurso pedagógico que posiciona la educación como un derecho universal y la entiende en términos de justicia no implica la negación de las desigualdades sociales existentes, ni la asunción de un optimismo pedagógico que considera que todas esas desigualdades pueden ser transformadas desde el espacio educativo. Supone, por el contrario, la adopción de una intencionalidad que permite abrir posibilidades educativas y que se niega a renunciar a la responsabilidad que, como miembros adultos de la sociedad, nos corresponde.

Una preocupación central del Observatorio del Derecho a la Educación (ODED) refiere a las interrelaciones entre el ejercicio del derecho a la educación y los procesos de desigualdad social, asociados a la clase, raza o etnia, género, sexualidad o nacionalidad. Entendemos que tanto las injusticias económicas como las culturales forman parte de estos procesos y que ambas constituyen obstáculos que impiden a algunos sujetos participar de forma plena e igualitaria en la vida social. Estos obstáculos interfieren con demasiada frecuencia en las posibilidades que estos sujetos tienen de





vivir una experiencia educativa que los vea y trate como iguales.

El discurso pedagógico moderno tendió a identificar igualdad con homogeneidad, al entender que la forma de hacer de aquella una realidad pasaba por homogeneizar a los sujetos sobre la base de un patrón cultural y social impuesto al conjunto. De esta manera, toda diferencia que no se articulara con ese patrón debía ser eliminada. En nombre de este principio se constituyó un sistema educativo con una fuerte carga de selección social y de clasificación de los sujetos, en función de su mayor o menor cercanía con relación a la pauta hegemónica.

Apuntar al desafío de construir una sociedad donde efectivamente se garantice el derecho a ser de diversas formas, tal como sanciona la legislación sobre derechos sociales, requiere una educación que reubique el principio de igualdad. Ser iguales no puede implicar ya un único modelo o forma de ser, sino hacer efectivo el derecho a poder elegir. En este sentido, entendemos que el desarrollo de un proyecto pedagógico igualitario demanda condiciones de posibilidad que remiten a la estructura social y al modelo de justicia que se promueve. Hay aquí un importante compromiso colectivo, y particularmente estatal, que no permite atribuir el fracaso educativo a la responsabilidad individual de quienes sufren las mayores injusticias económicas y culturales. Aspiramos a que este y los siguientes informes anuales del ODED constituyan un insumo para avanzar en las líneas aquí planteadas.



## 2. Gobierno de la educación

María Eugenia RYAN<sup>1</sup> y Antonio ROMANO<sup>2</sup>

Este capítulo centra su mirada en las principales transformaciones que han operado en el gobierno de la educación, de modo principal a partir de la promulgación de la Ley de Urgente Consideración (LUC), pero también en los documentos medulares de política educativa del presente período, así como en los modos que el actual gobierno tramita las principales transformaciones educativas.

Estas transformaciones han generado impactos a nivel del debilitamiento de dos ejes centrales: la autonomía de la educación y la participación de los colectivos docentes en el gobierno de esta. Respecto al primer eje, se analiza el rol y el papel que ha adquirido el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en el gobierno de la educación y su injerencia en el ente autónomo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A su vez, también se considera la relación entre el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP y sus diversas direcciones generales. En relación con el segundo eje, se aborda con principal énfasis los modos de relacionamiento y el lugar en el que las actuales autoridades han ubicado a las asambleas técnico-docentes (las ATD) y a los sindicatos respecto a la toma de decisiones y la participación en el gobierno de la educación.

### 2.1. El gobierno de la educación en Uruguay, un diseño singular

El gobierno de la educación en Uruguay presenta un diseño singular en comparación con los países de la región, al ser su rectoría compartida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). A su vez, la autonomía de ANEP —al igual que la Universidad de la República— posee rango constitucional, establecido en el artículo 202 : «la Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos» (Uruguay, 1967). Formulación que ya se encontraba en la Constitución de 1918, que establecía la autonomía técnica y administrativa de la educación respecto al Poder Ejecutivo.

Esta peculiaridad del sistema uruguayo ha sido analizada bajo la idea de un sistema complejo que imprime ciertos beneficios, pero también tensiones. Dentro de las potencialidades Mancebo (2007) ha señalado una fuerte impronta estatista, tanto en

1. Magíster en Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Integrante del «Grupo de Historia de la Educación en el Uruguay. Proyectos, sujetos, prácticas y saberes en los siglos XIX y XX» de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar).

2. Doctor en Educación por la Universidad Nacional de la Plata. Coordinador del «Grupo de Historia de la Educación en el Uruguay. Proyectos, sujetos, prácticas y saberes en los siglos XIX y XX» de la FHCE, Udelar.



el predominio de servicios educativos ofrecidos por el Estado como en la regulación que la ANEP realiza para instituciones públicas y privadas en la órbita de cada subsistema. Con relación a la autonomía, tanto de los consejos desconcentrados como de la ANEP, Bentancur afirma que este principio oficia como un dique de contención a la incidencia de manifestaciones políticas más generales como los sistemas de gobierno o partidos. En su contracara, el autor señala que los desafíos para la gobernabilidad se presentan mayormente a la interna del sistema autonómico, y no tanto en el escenario político general (Bentancur, 2012, p. 72). Desafíos que han sido comúnmente identificados como dificultades de coordinación, ya sea entre los consejos desconcentrados de la ANEP o en su correlato entre los subsistemas educativos.

## 2.2. Ley General de Educación n.º 18.437

En la Ley General de Educación de 2008 es posible identificar acciones encaminadas a atender los desafíos de gobernabilidad interna, así como al fortalecimiento de la participación plural característica de nuestro sistema. Puede entenderse que la creación del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) constituyó una estrategia tendiente a reforzar los mecanismos de coordinación, al definir los roles y funciones de cada organismo, así como la integración y las competencias de su comisión coordinadora.

Esta ley procuró la ampliación de la participación social para la toma de decisiones en diferentes niveles del sistema educativo: en los consejos, en el Codicen y en los consejos desconcentrados (arts. 58 y 65), mediante la incorporación de la representación docente, elegida por el colectivo docente de cada ente; en los centros educativos, mediante la creación de los consejos de participación (art. 76) y de los consejos consultivos (art. 71). También se propone una ampliación de la participación social a través de la incorporación de espacios de asesoramiento y consulta de las políticas educativas nacionales mediante la creación del Congreso Nacional de Educación (art. 44) y la Comisión Nacional de Educación (Comine, art. 42).

## 2.3. La visión de la LUC

La Ley de Urgente Consideración (n.º 18.999) introduce una serie de modificaciones que desandan las iniciativas mencionadas por la Ley General de Educación, al dotar de mayores competencias al MEC, fortalecer el rol del Codicen a la interna de la ANEP y restringir la pluralidad participativa. La naturaleza de estas acciones permite entrever un modelo de conducción caracterizado por el principio de jerarquía por sobre formas cooperativas, las que han sido definidas como características de la gobernanza moderna.<sup>3</sup>

3. La idea de la gobernanza moderna «significa una forma de gobernar más cooperativa, diferente del antiguo modelo jerárquico, en el que las autoridades estatales ejercían un poder soberano sobre los grupos y ciudadanos que constituían la sociedad civil. En la gobernanza moderna, las instituciones estatales y no estatales, los actores públicos y privados, participan y a menudo cooperan en la formulación y la aplica-



### 2.3.1. El fortalecimiento del rol del MEC, la ampliación de sus competencias

La LUC redefine el rol del MEC al otorgarle mayor centralidad en la injerencia de las políticas educativas nacionales. Mientras que en la Ley General de 2008 las funciones referían principalmente al papel regulador y coordinador, la ley vigente propone un rol protagónico del MEC en el diseño de la política, al tiempo que le quita competencias a la ANEP. El artículo 145 estipula que:

Debe elaborar y enviar a la Asamblea General antes de la presentación de la Ley del Presupuesto Nacional, el Plan de Política Educativa Nacional en el que se fijarán los principios generales y las metas de articulación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo humano, cultural, social, tecnológico y económico que servirán de marco a la elaboración de políticas educativas específicas. El Plan será elaborado en coordinación y consulta con las autoridades de los organismos estatales autónomos de enseñanza (p. 84).

Este mismo artículo hace referencia a que la elaboración de dicho plan se hará en acuerdo con las tres personas candidatas propuestas por el Poder Ejecutivo para la integración del Codicen, en tanto se explicita en el artículo 151 que cada miembro deberá, previamente a obtener la venia del Senado, «comparecer ante el Cuerpo y ratificar su conformidad con los principios y metas generales del “Compromiso de Política Educativa Nacional”» (p. 87).

La ampliación de sus competencias expande también su rectoría sobre la educación terciaria, sustrayéndole al Consejo de Formación en Educación el liderazgo en el reconocimiento de reválidas.<sup>4</sup> En el artículo 145 de la LUC se establecen las funciones de diseño, aprobación y funcionamiento de los procedimientos para el reconocimiento de títulos, certificados o diplomas obtenidos en el extranjero, y se reconocen cuáles son aquellas «cualificaciones habilitantes para la incorporación de trayectos educativos vigentes» (p. 85). En este mismo sentido, el artículo 171 estipula la creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación bajo la órbita del MEC. Dicho programa tiene, entre sus cometidos centrales, la promoción y el apoyo del desarrollo de programas universitarios de formación en educación; la creación del Sistema Nacional de Becas para estudiantes que sigan programas universitarios; el desarrollo —en coordinación con el INEED y la ANEP— de un sistema permanente de evaluación y monitoreo de la calidad docente; y el apoyo a la ANEP en la mejora de la calidad docente, el ejercicio de la profesión y los horizontes de desarrollo profesional.

---

ción de políticas públicas. La estructura de la gobernanza moderna no se caracteriza por la jerarquía, sino por actores corporativos autónomos (es decir, organizaciones formales) y por redes entre organizaciones» (Mayntz, 2001, s/p, citado por Bentancur, 2012, p. 8).

4. En el artículo 63, inciso L, de la LGE 2008 se establece como competencia privativa de los consejos respectivos «conferir y revalidar certificados de estudio nacionales y revalidar certificados de estudio extranjeros en los niveles y modalidades de educación a su cargo».



En relación con el reconocimiento del grado universitario de las carreras de formación docente impartidas por instituciones no universitarias (CFE), se establece en el artículo 198 un «procedimiento voluntario de reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente» (p. 115) que supone la creación de un consejo consultivo que «funcionará en la órbita del Ministerio de Educación y Cultura» (p. 115). En este aspecto, se sustituye el camino de la creación institucional con carácter autónomo (el Instituto Universitario de Educación —IUDE— que establecía la LGE en su artículo 84 o los proyectos de creación de la Universidad Nacional de la Educación —UNED— 2017, 2015, entre otros) y se avanza en la definición de las competencias del MEC relativo a asuntos de índole pedagógica.

### 2.3.2. La centralización del Codicen dentro de la ANEP

Además del fortalecimiento de las potestades del MEC sobre la ANEP, la ley vigente establece un principio jerárquico y centralizador del Codicen en la interna del propio ente autónomo. El artículo 156 de la LUC estipula la creación de las direcciones generales (la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, la Dirección General de Educación Secundaria y la Dirección General de Educación Técnico Profesional) como órganos desconcentrados unipersonales y elimina, así, la existencia de los consejos y su carácter colegiado con participación docente. Asimismo, las personas que ocupan los cargos de directores generales son designadas por el Codicen e integran dicho consejo con voz, pero sin voto.

Esta centralidad también se observa en que ya no se requieren mayorías especiales para la designación de los cargos de directores generales, en tanto se explicita en el artículo 152 de la LUC que tanto para el cargo de director como para el de subdirector es necesaria la mayoría absoluta de los votos. A su vez, se disminuyen las exigencias para ocupar cargos en el Codicen, al no pretenderse de forma explícita la experiencia docente —de 5 a 10 años—, sino que se posea «condiciones personales relevantes, solvencia reconocida, trayectoria en el ámbito educativo y méritos acreditados en temas de educación» (art. 151).

### 2.3.3. La restricción de la participación

Si bien la ley vigente mantiene espacios de participación en los diferentes ámbitos decisorios de la política educativa, se observa una reducción sensible de este principio rector. Como ya fue citado, el artículo 156 excluye la participación docente en la toma de decisiones al eliminar los consejos y crear las direcciones generales.

En relación con el ámbito de deliberación y consulta de conformación plural que la LGE estableció como central, el Congreso Nacional de Educación, la ley vigente limita su preponderancia al disminuir la frecuencia con la que eventualmente podría ser convocado por la Comisión Coordinadora de la Educación. Se establece un máximo de una vez por período de gobierno (art. 143), siendo este el criterio mínimo de convocatoria en la ley anterior.



A nivel de la micropolítica educativa —en los centros educativos—, se mantienen los consejos de participación creados por la LGE. Sin embargo, la LUC restringe la sustancia participativa al establecer en su artículo 167 que «las respectivas Direcciones Generales propondrán al Consejo Directivo Central la reglamentación de su forma de elección y funcionamiento» (art. 76 de la Ley General de Educación; Uruguay, 2008). Con ello, el mismo artículo elimina, además, la pauta de que la representación estudiantil en estos consejos debería ser al menos un tercio.

### Referencias bibliográficas

- Bentancur, N. (2012). Aporte para una topografía de las políticas educativas en Uruguay: instituciones, ideas y actores. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 1-25.
- Mancebo, M.a E. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En Bentancur, Nicolás (Org.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.

### Fuentes

- Uruguay. (1967). *Constitución de la República*. Recuperado de [Constitución de la República Oriental del Uruguay \(impo.com.uy\)](http://www.impo.com.uy)
- Uruguay. (2008). *Ley n.º 18.437: Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437--2008>
- Uruguay. (2020). *Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración*. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889--2020>



### 3. Trayectorias escolares

Guillermo MOYÁ<sup>1</sup> y Silvina PÁEZ<sup>2</sup>

En primera instancia, podemos afirmar que el gobierno de la educación pública actual, con sus particularidades, ha decidido continuar con las políticas sobre trayectorias educativas en el país. En palabras de la responsable de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP, el «Sistema de Protección de Trayectorias Educativas que es un programa estrella de la ANEP y que se ha convertido, por suerte, en una política de Estado, como tantas veces reclamamos, porque se inicia en una administración, se continúa en la siguiente y esperamos que continúe creciendo y mejorando» (Aristimuño, 2022, 04:36). De los múltiples factores que pueden haber incidido en esta decisión, a pesar de la circunstancialidad de las autoridades y los períodos de gobierno, parecería ser que existe una visión sistémica de preservación de algunas políticas que se entienden válidas.

Identificamos un par de factores que son preponderantes para apuntalar esa validez interna del sistema. En mayo de 2015, fue creada la Dirección Sectorial de Integración Educativa<sup>3</sup> a los efectos de contribuir con la generación, desarrollo e implementación de una política de integración educativa. La construcción del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas respondió en su momento a varios años de acumulación de estudios en la serie completa sobre ingreso-permanencia-egreso de cada subsistema y significó un diálogo entre estos para monitorear y prevenir las situaciones de interrupción y abandono escolar. De esa forma, se pudo diagnosticar e intervenir a partir de una serie de protocolos, con las limitaciones sistémicas que tienen las políticas paliativas, sobre las trayectorias educativas. En la *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas* se cita la resolución del Consejo Directivo Central de 2015 en la que se resuelve la creación de este sistema (Resolución n.º 80, Acta n.º 95), por entender que hará posible el seguimiento de los eventos educativos de las y los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar (DSIE, 2016, p. 1).

1. Maestrando en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED), FHCE, Udelar.

2. Magíster en Ciencias Humanas con opción en Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. Integrante del grupo Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) del Instituto Superior de Educación Física y del GEPPRED, FHCE, Udelar.

3. <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>



Por otro lado, estas políticas apuntan directamente a una realidad educativa muy sensible para la opinión pública, que produce impactos de dimensiones estadísticas en el sistema, y han contribuido en los territorios al acompañamiento de las trayectorias más complejas, posibilitando un entramado que dio continuidad y extiende el ejercicio del derecho a la educación.

Una particularidad que esta Administración le ha impregnado al monitoreo institucional de las políticas de trayectorias educativas se instala en la tensión metodológica entre lo cualitativo y lo cuantitativo, siendo este último enfoque el jerarquizado, principalmente desde la densidad estadística que ofrece la sociología, para la realización de los análisis internos sobre el fenómeno educativo. En esta misma línea, el director del INEED celebra lo que denomina *los pasos hacia la descompartimentación* y afirma que:

Solo podemos intervenir en las trayectorias con una política educativa articulada. En ese sentido el año pasado dimos un paso relevante con la firma del acuerdo de la mesa de intercambio de datos [...] en la que participa la ANEP, el Ceibal, el Ministerio de Educación y el INEED y a cuyo diálogo, últimamente, se ha incorporado el Instituto Nacional de Estadística (Lasida, 2022, 12:12).

En lo que respecta a educación primaria, podemos observar en el Monitor Educativo de la ANEP (DGEIP, 2023) que las tasas de abandono intermitente de primero a sexto escolar aumentan en un 0,5 desde 2020 a la fecha para los quintiles 1 y 2 y para la modalidad de escuela Aprender, elemento que entendemos se vio afectado por la pandemia. Por otro lado, sobre las tasas de repetición, observamos una disminución apenas por debajo de los niveles de prepandemia para el quintil 1, cuestión que se profundiza en la medida en que avanzamos de quintil.

En educación secundaria, con respecto a las tasas de egreso para educación media,<sup>4</sup> según el INEED (2020), en 2019 la estimación para jóvenes de 21 a 23 años fue del 42,7 %; entre 2006 y 2019, se estima un aumento de 10,5 puntos porcentuales en el egreso. Por su parte, la promoción en ciclo básico para el caso de Reformulación 2006 aumenta desde 2011 hasta 2020 de una tasa de 67,02 % hasta 86,02 % (DGES, 2023). En 2021 se produce una caída significativa hasta 84,28 %.

Desde nuestra mirada pedagógica, advertimos el riesgo de totalizar este sesgo cuantitativo y trasladarlo linealmente a las decisiones sobre políticas educativas. Instalamos la pregunta de si una tendencia excesiva a la estadística no tiende a reforzar finalmente la responsabilidad en los individuos y en qué medida habilita o limita las trayectorias escolares y el ejercicio del derecho a la educación.

4. Personas que finalizaron el último grado de educación secundaria o técnica. Sobre este dato no hay información posterior a 2020 por las modificaciones en la Encuesta Continua de Hogares, donde se eliminaron casi todas las preguntas vinculadas a educación durante la pandemia.





### 3.1. Modificaciones en los tiempos y acompañamientos pedagógicos en el período progresista

En otro trabajo sostenemos a partir de Terigi (2008) que las trayectorias escolares han sido objeto de estudio desde que nuevos sectores sociales han ingresado a la educación secundaria. La autora explica que definir ritmos normales o esperables de tránsito educativo produce procesos de estigmatización social en torno al problema de la sobreedad. Además, señala que las trayectorias no encauzadas recientemente han sido objeto de atención sistémica, y ya no abordadas como un problema exclusivamente individual (Terigi en Conde, Darrigol y Páez, 2020, p. 39). Afirmamos que algunas construcciones de sujeto que sustentan las propuestas pedagógicas a partir del nuevo gobierno de la educación pueden correr el riesgo de reforzar concepciones en torno a la responsabilización individual sobre las trayectorias educativas.

Con respecto a las formas en que se organiza el tiempo pedagógico, retomamos de Terigi (2008) tres arreglos a partir de los que se definen las trayectorias escolares teóricas esperables: organización por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción, arreglos que asociados producen efectos en las trayectorias (p. 162). Entendemos que algunos de los programas de inclusión educativa analizados para el período anterior de gobierno (2005-2019) tienen la capacidad de alterar la trayectoria escolar teórica a partir de la modificación de alguno de los arreglos mencionados o de la manera en que son asociados (Conde, Darrigol y Páez, 2020, p. 39). Resumíamos estas modalidades en el siguiente cuadro de «clasificación de las propuestas de inclusión educativa según el tipo de modificación del tiempo escolar» (p. 36-37):

Categorías	Propuestas de inclusión educativa	Alteraciones
Extensión del tiempo escolar	Escuelas de Tiempo Completo (CEIP) Liceos de Tiempo Completo (CES) Liceos de Tiempo Extendido (CES) Propuesta 2016 (CES) Centros Educativos Asociados (CETP-CEIP)	Crean nuevos espacios pedagógicos que amplían el tiempo escolar con respecto a la propuesta curricular común.
Configuración de nuevos tiempos dentro del centro educativo y con relación al medio	Programa Maestros Comunitarios (CEIP) Liceos de Tiempo Completo (CES) Liceos de Tiempo Extendido (CES) Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (CES) Proyecto con horas de tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico (CES) Plan 2009 (CES) Plan 2012 (CES)	Alteran la forma escolar para favorecer el vínculo de los centros educativos con las familias o el territorio, incorporan tutorías y propuestas de taller.



	Propuesta 2016 (CES) Plan Formación Profesional Básica (CETP) Redescubrir (CETP-MEC) Uruguay Estudia (CES-CETP-CFE)	
Aceleración escolar	Programa Maestros Comunitarios (CEIP) Plan 2009 (CES) Plan 2012 (CES) Plan 2013 (CES) Rumbo (CETP) Rumbo Integrado (CETP) Uruguay Estudia (CES-CETP-CFE)	Modifican el tiempo fijado por la enseñanza organizada en grados y quiebran la lógica de la anualidad interpelando el tiempo teórico.
Alteraciones a la repetición escolar	Plan 2009 (CES) Plan 2012 (CES) Propuesta 2016 (CES) Plan Formación Profesional Básica (CETP)	Modifican la acreditación de los ciclos escolares.
Configuración de nuevos espacios y tiempos para las transiciones educativas	Programa Maestros Comunitarios (CEIP) Interfase (CES) Programa Aulas Comunitarias (CES) Centros Educativos Asociados (CETP-CEIP) Centros Educativos Comunitarios (CETP) Redescubrir (CETP-MEC) Tránsito Educativo (CEIP-CES-CETP)	Alteran la forma escolar tradicional para atender la desvinculación educativa y trabajan en las transiciones entre niveles educativos.

Fuente: Conde, Darrigol y Páez (2020, p. 36-37).

No obstante, con respecto a la modalidad de Liceos de Tiempo Extendido, en otro trabajo afirmábamos:

Extender el tiempo conlleva a la pregunta fundamental al respecto de qué acontece en ese tiempo que se extiende. Las valoraciones sobre las maneras en que estas propuestas reproducen o modifican algo dentro de las instituciones dan cuenta de tensiones irresolubles inherentes a la política educativa, entendiendo la política constituida desde sus tensiones. Además, cabe preguntarse al respecto de qué avances sustantivos se producen en el derecho a la educación cuando el foco se encuentra principalmente en el desarrollo de «diferentes modalidades» (Flous y Páez, 2023, p. 111).

Queda instalada la duda al respecto de las posibilidades y los límites de las estrategias de extensión del tiempo para atender las trayectorias de los sujetos. Por otra parte, en términos de protección de trayectorias, en el mes de febrero de 2020 se desarrolló la primera edición de la prueba Acredita Ciclo Básico (ANEP-Codicen, 2020b). Esta evaluación está dirigida a toda la población del país mayor de 21 años que haya



finalizado la educación primaria y que no ingresó o no culminó la educación media básica. El documento que da marco a esta propuesta fue elaborado por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa en diciembre de 2018, con revisión en agosto de 2019, y pauta los procesos de acreditación en torno al concepto de validación de saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios:

Es por tanto un imperativo lograr una validación de los conocimientos y saberes adquiridos por las personas en el ámbito laboral, social, cultural, así como en el marco de iniciativas educativas que se desarrollan, por ejemplo, en la educación no formal. Los saberes constituyen las trayectorias educativas de los sujetos, y resulta necesario generar mecanismos que los transformen en aportes a su trayectoria escolar, favoreciendo la culminación de niveles educativos obligatorios. [...] La culminación de ciclos educativos obligatorios habilita, por un lado, la continuidad educativa hacia siguientes niveles, y por otro, la mejora en las condiciones de empleabilidad de las personas en relación al acceso al trabajo formal, con cierto grado de permanencia, en contraposición a trayectorias laborales precarias e intermitentes. La concreción de ambos factores resulta esencial para la cohesión e integración social (ANEP-Codicen, 2019, p. 2).

Esta evaluación se enmarca en la Ley General de Educación de 2008 y es un dispositivo de aceleración escolar que permanece y es relevante en términos de protección de trayectorias escolares. En el año 2023 continúa en su cuarta edición.

### **3.2. Modificaciones en los tiempos y acompañamientos pedagógicos en el actual gobierno**

A partir de la nueva Administración de educación, el Plan 2023 de la Educación Básica Integrada (EBI) comprende la trayectoria del estudiante desde su ingreso a la educación inicial hasta el último año de la educación media básica,<sup>5</sup> con modificaciones en términos de acreditación escolar establecidas en el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) (ANEP, 2022). A este plan común o hegemónico se suman diversos Programas de Exploración Pedagógica: Áreas Pedagógicas; Centro de Capacitación y Producción; Educación en Contexto de Encierro; Centro de Recursos para Alumnos Ciegos y con Baja Visión; Centro de Recursos para Estudiantes Sordos; Programa Uruguay Estudia y Programa de Culminación de Estudios Secundarios.<sup>6</sup> Entre los programas de soporte para el diseño de estrategias de acompañamiento figuran en la DGEIP el Programa Maestros Comunitarios, en el que se perdieron dos meses de salario docente al año y se redujo la capacidad de atención en 1300 niños y niñas (Caggiani, 2022); y el uso de comedores escolares, que han sido llevados a su mínima expresión en cuanto a número y tamaño de las porciones alimenticias, en un contexto donde 4 de cada 10 niños y niñas se encuentra en situación de inseguridad alimentaria (*La Diaria/Educación*, 2022).

5. En Bachillerato sigue vigente el Plan de la Reformulación 2006 en su formato de Bachillerato Diversificado.

6. Tomado de la página del DGE, disponible en <https://www.ces.edu.uy/index.php/propuesta-educativa>



Asimismo, se han cerrado algunas políticas sociales territoriales como los Servicios de Orientación, Consulta y Articulación Territorial (Mides); estas medidas han redireccionado a los centros educativos las demandas de las familias que anteriormente se dirigían a esas políticas territoriales, desplazando nuevamente la función educativa de la escuela hacia la tradicional tensión asistencial. Incluso, algunas articulaciones territoriales o barriales (por ejemplo, los nodos educativos), que contaban con recursos específicos, ahora dependen del voluntariado docente.

En lo referido a la DGES y DGETP, se plantean los programas ya mencionados relacionados con las adecuaciones curriculares, el acompañamiento pedagógico en los centros educativos, un menú de tutorías, en el que se ubican dispositivos ya existentes de recursos para personas en situación de discapacidad visual o auditiva, y algunos planes diversificados de Ciclo Básico en convenio con otros organismos (INAU, Cecap). Además de este conjunto de Programas de Exploración Pedagógica, se implementa a partir de 2021 la propuesta educativa Centros Educativos María Espínola en establecimientos pertenecientes a educación secundaria y técnico profesional (ANEP-Codicen, 2020). En su texto madre, se explicita que esta modalidad toma como antecedentes de la anterior Administración a los Liceos de Tiempo Completo, Liceos de Tiempo Extendido y Centros Educativos Asociados (ANEP-Codicen, 2021, p. 15). Con respecto a este tipo de propuestas de extensión del tiempo escolar en el período anterior de gobierno, ya señalábamos que:

Aunque se producen ciertos movimientos en torno a la forma de organizar tiempos y espacios en las instituciones y las formas de construir el trabajo docente, pueden reconfigurarse ciertos procesos de estigmatización cuando el foco se encuentra en la «territorialización» de las propuestas (Flous y Páez, 2023, p.111).

**La propuesta CEME se presenta como una modalidad que busca extender y reestructurar el tiempo pedagógico:**

Plantea una jornada completa, está dirigida a educación media básica y se implementa en los dos subsistemas que tienen a su cargo este nivel (Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional-UTU). Su propósito es el mejoramiento de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes mediante una reestructuración del uso del tiempo escolar (ANEP-Codicen, 2021, p. 20).

Con relación a sus objetivos, se propone reducir la inequidad interna del sistema educativo haciendo foco en la educación media y en los quintiles 1 y 2, específicamente: aumentar la promoción, disminuir la repetición, abatir la desvinculación y aumentar la cobertura (ANEP-Codicen, 2021, p. 20). En términos concretos, los componentes que se vinculan a la modificación de tiempos y espacios pedagógicos refieren principalmente a la extensión del tiempo pedagógico y la elaboración de una propuesta curricular flexible, que incluye el trabajo en torno a proyectos de centros que partan de los intereses de la propia comunidad educativa, talleres optativos también en función



de los intereses del estudiantado y apoyo socioeducativo en estrategias como tutorías y otros roles pedagógicos *ad hoc* (ANEP-Codicen, 2021, p. 21-27).

Para el caso de la Educación Básica Integrada (DGEIP, DGES y DGETP) en su formato hegemónico, en el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE),<sup>7</sup> se afirma que el Plan de Educación Básica Integrada se construye con el propósito de articular la trayectoria del estudiante como un continuo desde su ingreso a la educación inicial hasta el último año de la educación media básica.<sup>8</sup> Este plan trasciende las miradas que históricamente se han tenido en cuanto al abordaje de la educación obligatoria y a su organización, pensada desde la lógica de la estructura del sistema, y no desde la trayectoria educativa de las y los estudiantes (ANEP, 2022, p. 7).

El documento parte discursivamente de una apuesta a abordar las trayectorias estudiantiles para «contemplar la realidad educativa nacional» (p. 7), si bien se afirma la importancia de la «visión sistémica» (p. 7), se percibe un desplazamiento hacia una perspectiva singular. Esto se entrelaza con el establecimiento de un currículum basado en competencias, tal como aquí se afirma y como se analizará posteriormente: «El establecimiento de competencias generales para todos los estudiantes, así como la forma en que se desarrollan en el tiempo (sus progresiones) constituyen la base de este currículum» (ANEP, 2022, p. 7).

En los elementos señalados puede observarse un énfasis en la atención a las formas de organización del tiempo escolar y al diseño singular de estrategias para la atención a los aprendizajes de los sujetos.

La Educación Básica Integrada permite:

- el desarrollo de una educación integral que considere la multidimensionalidad del estudiante;
- la protección de la trayectoria del estudiante a lo largo de su tránsito educativo;
- el acompañamiento singular de los aprendizajes;
- la articulación de los diferentes ciclos concebidos como un continuum educativo;
- la atención a diferentes ritmos y formas de aprendizaje;
- el seguimiento de la progresión de las competencias que se van desarrollando.

Fuente: ANEP, 2022, p. 7. El subrayado es nuestro.

Al respecto de lo que anteriormente conocíamos como repetición escolar, para el caso de educación inicial y primaria, se especifica (art. 6) que al finalizar los actuales segundo, cuarto y sexto grado se podría establecer la posibilidad de recurrar. Esta medida quedará a consideración en algunas ventanas temporales vinculadas a cie-

7. Aprobado por la Resolución del Codicen n.º 3305 del Acta n.º 45 de fecha 21 de diciembre de 2022.

8. La Educación Básica Integrada (EBI) se organiza en tres ciclos. Primer Ciclo: desde la educación inicial hasta segundo (2.o) grado de educación primaria; Segundo Ciclo: desde tercer (3.o) grado hasta sexto (6.o) grado de educación primaria; Tercer Ciclo: desde séptimo (7.o) grado a noveno (9.o) grado, que se corresponde con los tres años de la Educación Media Básica.



res de los actuales segundo, tercero y cuarto tramo del REDE. Las recursadas serán debidamente fundamentadas, acompañadas de una descripción de apoyos complementarios<sup>9</sup> en cada trayectoria. Para estos casos se deberá, además, determinar qué recorrido se considera conveniente (art. 17), estableciéndose como criterios lo referido al tiempo de permanencia y el tipo de acompañamiento. Esta estrategia de evaluación, y específicamente la medida de recurrar (art. 16), se fundamenta por la mejora en los aprendizajes que produciría la ampliación de los tiempos y las intervenciones singularizadas mediadas por la evaluación formativa.

Por su parte, para el caso de la educación media básica, al finalizar los cursos, cada docente definirá a) la acreditación de la unidad curricular correspondiente (avance moderado, significativo o destacado) o b) la continuidad del proceso en aquellas unidades curriculares en los niveles de avance escaso y avance mínimo, mediante Acompañamientos Pedagógicos Específicos (APE) (ANEP, 2022, p. 19). Estos acompañamientos serán obligatorios al finalizar los cursos, o en febrero en caso de no acreditarlos al finalizar el año. Los APE serán organizados por el «equipo de gestión» del centro e informados al estudiantado y las familias. Según el artículo 57: «En el mes de febrero, los docentes destinarán el equivalente a la carga horaria semanal de su unidad curricular para los APE» (ANEP, 2022, p. 20). Además, según el artículo 58: «Finalizado el período de los APE del mes de febrero los docentes realizarán las valoraciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes y definirán si acredita o no la unidad curricular» (ANEP, 2022, p. 20).

En suma, esta propuesta se plantea como forma alternativa a la repetición en un formato flexible y centrado en el estudiante. Explícitamente:

Este enfoque interpela y no elimina el recurso de la repetición del estudiante, confiando en la gestión institucional, con todo lo que implica, y en las prácticas cotidianas de enseñanza en el aula, la responsabilidad de atender y entender los procesos y los tiempos de los estudiantes para progresar en los aprendizajes previstos y asegurar la continuidad educativa. Para ello se requiere habilitar diferentes formatos que flexibilicen el tránsito de los niños, niñas y adolescentes sujetos de aprendizaje. La organización institucional contemplará una mirada pensada en ciclos y tramos (REDE, 2022, p. 10).

Observamos que esta perspectiva sobre la repetición resulta complementaria con el énfasis dado al aprendizaje en términos de política curricular y al enfoque centrado en las competencias que se analizará en el siguiente apartado. Al eliminar la posibilidad de repetición entre tramos, lo esperable es que esto impacte positivamente en las tasas de repetición. Sin embargo, quedan en suspenso los impactos más cualitativos, en la producción de política educativa y en las trayectorias educativas de los sujetos, producidos a partir de estas modificaciones al formato para la repetición escolar.

9. MA (Maestros de Apoyo), MAI (Maestros de Apoyo Itinerante), MC (Maestros Comunitarios), TI (Tutorías Institucionales), TP (Trayectorias Protegidas), MCAI (Maestro Comunitario Articulador Institucional), EV (Escuelas de Verano) y demás dispositivos construidos institucionalmente para fortalecer los aprendizajes.



## Referencias bibliográficas

- Conde, S., Darrigol, M., y Páez, S. (2020). Alteraciones al tiempo escolar en las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2019). En E. Bordoli y P. Martinis, *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*, pp. 35-54. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Flous, C. y Páez, S. (2023). La extensión del tiempo pedagógico en educación secundaria: propuestas, ejes y perspectivas. En E. Bordoli y P. Martinis, *El impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica*, pp. 93-114. *Implicancias de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Terigi, F. (2008). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, pp. 161-178. Buenos Aires: Santillana.

## Fuentes

- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central [ANEP-Codicen]. (2015). *Resolución n.º 46. Acta n.º 15*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie>
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central [ANEP-Codicen]. (2019). *Validación de saberes para la culminación de ciclos educativos obligatorios en Uruguay*. Montevideo: Autor. Recuperado de [https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Documento\\_Marco\\_Conceptual\\_Acreditacion.pdf](https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Documento_Marco_Conceptual_Acreditacion.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central [ANEP-Codicen]. (2020a). *Resolución n.º 2344/020. Acta n.º 12. Expediente 2020-25-1-006056*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/Resoluciones/202203/AAA0220120845.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central [ANEP-Codicen]. (2020b). *Informe de resultados según el perfil de los asistentes a la prueba AcreditaCB. Reporte junio de 2020*. Montevideo: Autor. Recuperado de [https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Informe\\_Acredita\\_CB\\_caracteristicas\\_sociales.pdf](https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Informe_Acredita_CB_caracteristicas_sociales.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo Directivo Central [ANEP-Codicen]. (2021). *Centros Educativos María Espínola*. Montevideo: Escuela de Industrias Gráficas.
- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2022). *Reglamento de Evaluación del Estudiante (rede) de la Educación Básica Integrada*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/REDE%202022%20v4.pdf>
- Aristimuño, A. (2022). Seminario: 20 años de estudios de trayectorias educativas en la ANEP [Mesa de apertura] (2:40 a 8:05). Recuperado de <https://youtu.be/Wkdhidci-aA>
- Caggiani, P. (2022, marzo 17). Las tijeras a las maestras comunitarias: al menos 1.300 niñas y niños a la intemperie. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/3/las-tijeras-a-las-maestras-comunitarias-al-menos-1300-ninas-y-ninos-a-la-intemperie/>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria [DGEIP]. (2023). *Monitor Educativo*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/datosnacionales>
- Dirección General de Educación Secundaria [DGES]. (2023). *Monitor Educativo Liceal*. Recuperado de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/datosdepartamentales>
- Dirección Sectorial de Integración Educativa [DSIE]. (Coord.). (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Montevideo: Autor.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). (2020). 40 años de egreso de la educación media en Uruguay. *Reporte del Mirador Educativo*, 6. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>



## 4. Políticas curriculares

Eloísa BORDOLI<sup>1</sup>, Stefanía CONDE<sup>2</sup>, Paola DOGLIOTTI<sup>3</sup> y Silvina PÁEZ<sup>4</sup>

### 4.1. Lineamientos de política educativa en los que se inscriben los cambios curriculares

El Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024 propone seis ejes orientadores: 1) el derecho a la educación de calidad para todos y para toda la vida; 2) la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad; 3) la reducción de la inequidad interna del sistema desde la redistribución equitativa de recursos al desarrollo de políticas focalizadas; 4) el fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad; 5) la transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales, y 6) la evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información para la toma de decisiones y la rendición de cuentas por parte de la Administración (ANEP, 2020a, p. 123).

Partimos de señalar que gran parte del tomo I del Plan refiere a un análisis y diagnóstico cuantitativo sobre acceso, trayectorias y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo. En esta línea, parte de la política educativa propuesta se sostiene en objetivos tendientes a mejorar el acceso, mejorar la cobertura, mejorar la asistencia y aumentar el egreso. Otorgar centralidad a la protección de las trayectorias estudiantiles en educación inicial, primaria, media básica y tecnológica en el Uruguay actual requiere contemplar algunos elementos que se desprenden de los ejes orientadores mencionados anteriormente.

Se entiende que algunos elementos planteados en torno a los ejes 2 y 3 como soluciones a los problemas señalados pueden provocar el efecto paradójico de reforzar las desigualdades ya existentes y producir circuitos educativos diferenciados, aún en

1. Doctora en Ciencias Sociales, opción Educación, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (Udelar).

2. Doctoranda en Educación y Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas, FHCE, Udelar. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED) y del PECE, FHCE, Udelar.

3. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). Coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF, Udelar) y de la FHCE, Udelar.

4. Magíster en Ciencias Humanas, opción en Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. Integrante del grupo PECUC, del ISEF y de la FHCE, Udelar; y del GEPPRED, FHCE, Udelar.





un esfuerzo por atender las particularidades de cada niño o joven y su entorno. Se hace referencia particularmente a afirmaciones como

es necesario trabajar, para cultivar el talento de cada uno a partir de una formación que propicie el conocimiento propio, interior, en un marco de relacionamiento con aquellas cosas que los rodean, y ello a partir de una personalización de la educación que permita considerar y atender las características propias de cada estudiante (ANEP, 2020a, p. 124).

De igual manera, se sostiene que el desarrollo de políticas focalizadas puede reforzar finalmente los procesos de estigmatización social y educativa, más que propiciar «la concreción del efectivo derecho a la educación» (ANEP, 2020a, p. 124). En este sentido, se construye discursivamente a la equidad como salvaguarda del derecho a la educación. Sin embargo, cuando se delinean objetivos estratégicos, se especifica: «reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social» (ANEP, 2020a, p. 129). Esto es, la inequidad educativa está asociada a grupos poblacionales con cierto origen sociocultural, de lo que se desprenden estrategias como la «implementación de los planes focalizados en un conjunto de centros más vulnerables en lo social y educativo de todo el país» (ANEP, 2020a, p. 135). Se afirma, junto a Conde, Falkin y Rodríguez (2020), que:

Las estrategias promovidas en el Plan de Desarrollo Educativo apuntan fundamentalmente a grupos poblacionales específicos identificados por sus situaciones de pobreza. De este modo, la singularidad de los sujetos es definida a priori, a partir de criterios estadísticos, construyendo desde allí la idea de que es necesario desarrollar para estas poblaciones estrategias diferenciales desde el punto de vista pedagógico (otros diseños curriculares, otras prácticas de enseñanza y de aprendizaje). Es así que, la singularidad de los sujetos se invisibiliza al asumir que estos grupos poblacionales son homogéneos en su interior, atribuyendo a todos los individuos que los integran las mismas características y necesidades (p. 18).

En este sentido, se refiere a estrategias concretas como el «diseño y ejecución de planes focalizados de enseñanza de la lengua, la matemática, las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico en escuelas con vulnerabilidad educativa en los grados 1.º, 2.º y 6.º» (ANEP, 2020a, p. 160). Se entiende que ello refuerza el mito señalado por las autoras, sostenido en la ficción de que «las políticas universales son incapaces de atender las particularidades de los sujetos, mientras que la focalización garantiza el reconocimiento de las diferencias» (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020, p. 17). Al mismo tiempo, se produce cierta articulación discursiva entre educación emocional y pobreza que se funda en otro de los mitos señalados por las autoras, en torno a la idea de que «los sujetos que viven en situaciones de pobreza requieren de diseños curriculares y de prácticas de enseñanza específicos» (p. 30). Especialmente, en el Plan de Desarrollo se afirma que:



vivir en contextos de vulnerabilidad sociocultural conlleva un conjunto de condicionamientos negativos para el desarrollo integral de los niños y los adolescentes que es necesario superar con políticas específicas que apunten no solo a lo cognitivo, sino a lo emocional, a lo familiar, a lo comunitario (ANEP, 2020a, p. 182).

Este tipo de construcciones de sentido tienen el riesgo de producir cierto vaciamiento de contenidos en pro del trabajo en torno al desarrollo de habilidades socioemocionales.

Por otro lado, entendemos que la lógica de la rendición de cuentas volcada a los centros educativos se muestra como posible solución a los problemas de la educación y principalmente se la ubica en los centros educativos con vulnerabilidad educativa y social, lo que se orienta finalmente hacia una lógica de seguimiento y control (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020, p. 20).

## **4.2. Transformaciones de las políticas curriculares en la educación obligatoria**

### **4.2.1. El Marco Curricular Nacional**

A nivel de las principales transformaciones curriculares de la presente Administración, en el marco del Nuevo Plan de Desarrollo Educativo explicitado en el apartado anterior, a través de la *Hoja de ruta* aprobada en 2021 (ANEP, 2021a),<sup>5</sup> se ha iniciado la implementación del Nuevo Marco Curricular Nacional a partir del presente año (2023). El documento comenzó a circular en su versión borrador recién en abril de 2022, fue aprobado por el Codicen en agosto 2022<sup>6</sup> y publicado a inicios del año lectivo (ANEP, 2022a). La *Hoja de ruta* explicita en su inicio que:

Se parte de lo plasmado en los documentos curriculares desarrollados en los últimos años, a saber: *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años* (MEC - 2014), *Expectativas de logro* (CES - 2016), *Documento de análisis curricular* (CEIP - 2016), *Marco Curricular de Referencia Nacional* (Codicen - 2017) y *Progresiones de aprendizaje* (2019). Todos ellos recogen aspectos fundacionales y tradicionales de nuestro sistema educativo a tener en cuenta (ANEP, 2021a, p. 5).

En el presente quinquenio se agudizan y tecnifican procesos comenzados en la era progresista, sobre todo en su último período de gobierno, que la presente Administración identifica como parte de la tradición educativa uruguaya, cuestión que podría cuestionarse.

5. Por Resolución n.º 1457, Acta n.º 20, de fecha 30 de junio de 2021, el Consejo Directivo Central aprobó el documento *Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta*.

6. Por Resolución n.º 1956, Acta Extraordinaria n.º 7, de fecha 12 de agosto de 2022.



El Marco Curricular Nacional (MCN) se presenta como una propuesta «transformadora» de la educación, a partir de la instalación discursiva de una gran crisis educativa, tras el diagnóstico presentado en el Plan de Desarrollo Educativo e información producida por el INEED (2014, 2015, 2017, 2021). Se pretende mediante un nuevo MCN cambiar esa situación ubicando al currículum basado en competencias como la principal herramienta de cambio. Para esto, el MCN establece cuatro propósitos centrales: toma de decisiones, focalización en el aprendizaje, flexibilización de la enseñanza y currículum basado en competencias (ANEP, 2022a). Estos cuatro ejes interrelacionados lograrán mejorar la eficacia y eficiencia educativa e insertar la educación nacional en un mundo globalizado, en mejores niveles según esos estándares.

Se concibe al currículum desde el aprendizaje y en oposición a uno centrado en la enseñanza y la trasmisión de conocimientos.

El currículum es el espacio en el que un sistema educativo define qué deben aprender los estudiantes, por qué deben aprender eso y de qué estrategias se dispondrá para que lo logren. Esta visión comprensiva que actualmente se tiene del currículum lo aleja de la mirada tradicional que lo refiere como listado de contenidos a enseñar, o en todo caso, a aprender (ANEP, 2022a, p. 19, citado en Programas de Educación Básica Integrada).<sup>7</sup>

A partir de la sustitución de la enseñanza por el aprendizaje, el MCN se estructura a partir de un modelo basado en competencias como «alternativa adecuada para la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y en el desarrollo de estudiante pensando cómo ser en el mundo» (ANEP, 2022a, p. 40).

Este modelo sigue lineamientos de organismos internacionales, como el proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) de la OCDE,<sup>8</sup> y una serie de evaluaciones basadas en competencias de estandarización y medición de eficacia de los sistemas educativos, como las pruebas PISA. Según se expresa en uno de los documentos de la Transformación Curricular Integral, «se integran los aportes de la evidencia empírica sobre los aprendizajes de las evaluaciones nacionales e internacionales que se aplican en el país: EIT (DIEE, ANEP), Aristas (INEED), PISA (OCDE-ANEP)» (ANEP, 2022b, p. 13). El énfasis en la medición y control de la educación a través de estandarizaciones internacionales, a partir del establecimiento de esta organización general de competencias —producto observable y medible—, lleva a la reducción de la complejidad del acto educativo.

Se sostiene que el MCN, en particular, «se basa en las ideas de Cesar Coll, que afirma que el término *competencia* refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la disposición para aprender, además del saber cómo (Coll, 2007)» (ANEP, 2022b, p. 13). Esto da cuenta de una línea de continuidad con los modos de planificación curricular implementados en la reforma educativa de los no-

7. <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>

8. Proyecto creado en 1997 que, a partir de 2005, delineó una categoría de nueve competencias distribuidas en tres grupos requeridas para la educación (OCDE, 2005).



venta, que ubicaba en el centro la clasificación propuesta por el mismo autor, basada en contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales. La diferencia estriba en que en la propuesta actual se agudiza el foco en el producto del acto educativo: la competencia a desarrollar en el estudiante y las progresiones de aprendizaje con sus respectivos mapas de progreso, expresados en términos de indicadores de progreso o criterios de logro (ANEP, 2022b).

En el último tercio del documento MCN se presentan las diez competencias generales organizadas en dos dominios, uno denominado «Pensamiento y comunicación», que incluye seis competencias (en comunicación, en pensamiento creativo, en pensamiento crítico, en pensamiento científico, en pensamiento computacional y competencia metacognitiva), y otro titulado «Relacionamiento y acción», que reúne las restantes cuatro (competencia intrapersonal, en iniciativa y orientación a la acción, en relación con otros y en ciudadanía local, global y digital). A su vez, se presenta el perfil de egreso, que describe el grado de desarrollo de las competencias que se espera que el estudiantado logre al fin de la educación obligatoria. Se describen los criterios para la organización de contenidos, pero no a partir de campos disciplinares, sino de tres áreas transversales: alfabetizaciones fundamentales; tecnología y ciudadanía digital, y STEAHM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities, Math*). Finalmente se presenta la importancia del monitoreo y evaluación del diseño curricular (ANEP, 2022a).

A partir de las competencias y perfiles de egreso delimitados en el MCN, se elaboró el documento *Progresiones de aprendizaje*, en continuidad con la perspectiva de planificación curricular centrada en una didáctica psicologizada y curricularizada (Bordoli, 2005), explicitada a lo largo de los diversos documentos curriculares que forman parte de la transformación curricular. A modo de ejemplo, así se conciben las progresiones de aprendizaje.

Las progresiones de aprendizaje se conceptualizan como descriptores de la evolución del continuo de cada competencia y facilitan el reconocimiento de los procesos cognitivos de cada estudiante (Pogré, 2018). Evidencian el desarrollo gradual de las competencias y brindan insumos para planificar estrategias de enseñanza (incluida la evaluación) facilitadoras de los procesos de aprendizaje (ANEP, 2022b, p. 11).

A partir de las orientaciones del MCN y del documento *Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2022b) se armaron a diciembre de 2022 los programas de Educación Básica Integrada (EBI). Como se señala en su presentación, el centro está en las competencias, y no en los contenidos.

Estos programas responden a un marco curricular competencial; a diferencia de otro tipo de currículos abordan todo el conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que lo favorecen. Así, se alejan de listados de contenidos independientes para explicitar cómo estos aportan al desarrollo de las competencias específicas



de cada espacio y unidad curricular. En ellos también se incorporan sugerencias sobre metodologías de enseñanza y orientaciones para la evaluación de los aprendizajes.<sup>9</sup>

En la misma línea que lo anterior, en la introducción del programa del primer ciclo se invierte la relación entre enseñanza y aprendizaje, desdibujando a la primera y sustituyéndola por el segundo:

Para el cumplimiento del principio de inclusión se ha tenido en cuenta la conceptualización de deconstrucción de barreras de enseñanza y construcción de la accesibilidad integral visualizando a cada estudiante desde propuestas enmarcadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (ANEP, 2023, p. 9).

Los modos de participación para llevar adelante estos procesos de cambio curricular son de una tónica más individualizada y consultiva que de procesos colectivos de participación sustantiva. A modo de ejemplo, al inicio del documento MCN se destaca que «se recibieron aportes de las siguientes fuentes» (ANEP, 2022a, p. 8) y se menciona allí a los más diversos actores de las políticas educativas nacionales e internacionales, sin discriminar niveles ni modos de discusión para una construcción colectiva del documento. Los principales cuestionamientos de los colectivos docentes al MCN se pueden categorizar en tres ejes: 1) la falta de tiempo para procesar y discutir los cambios educativos, lo que ha llevado a una gran improvisación; 2) la estandarización y tecnificación del acto educativo, con el consecuente estilo propagandístico con el que se difundió a la población; 3) el lugar del docente, que se aproxima al de un técnico y se distancia de una perspectiva que lo ubique como intelectual transformador.

#### 4.2.2. Las políticas focalizadas

En el marco del lugar destacado que adquiere el significativo *equidad* en los lineamientos de la política educativa actual, se implementan políticas focalizadas en los diferentes niveles del sistema educativo destinadas a sujetos que se encuentran en situación de pobreza, bajo el supuesto de que «los centros ubicados en contextos más vulnerables en lo social tienden en general a mostrar resultados de vulnerabilidad educativa» (ANEP, 2020a, p. 180). Como se ha planteado, en el diseño de estas políticas subyace la idea de que los sujetos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y educativa requieren de diseños curriculares y de prácticas de enseñanza diferenciales.

La estrategia llevada adelante por la actual Administración ha supuesto la modificación de algunas de las políticas de inclusión educativa que se venían desarrollando en el contexto de los gobiernos progresistas, así como el diseño de «nuevas» propuestas focalizadas. Entre el primer grupo encontramos el Programa Maestros Comunitarios (PMC) de educación primaria y el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) de educación técnico-profesional, mientras que en el segundo grupo ubicamos la Intervención Focalizada Mtra. Luisa Luisi para educación primaria y educación me-

9. Ver <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>



dia básica (ANEP-Codicen, 2021b), los Centros Educativos María Espínola en educación media básica (ANEP, 2020b) y la estrategia ANEP en Acción en educación inicial y primaria y en educación media básica (ANEP, 2021b).

En lo que respecta al PMC, se observan dos grandes cambios. Por un lado, se afectan las condiciones laborales de las maestras comunitarias, en tanto a partir de 2021 se dispone que no cobrarán más los meses de enero y febrero. Por otro lado, se crea la figura de maestro comunitario articulador institucional (ANEP-DGEIP, 2022) y se generan 60 funciones en el país, distribuidas en las inspecciones departamentales, para trabajar en escuelas que requieran intervención, a los efectos abordar la línea de transiciones educativas. Esta figura se inscribe en el énfasis que la nueva Administración otorga a la gestión.

En cuanto al Plan FPB (ANEP-UTU, 2021), se producen modificaciones en la edad de ingreso (jóvenes con 14 años o más, con límite en los 21 años), se organiza la propuesta curricular en 2 años, se reduce el número de orientaciones, se debilita el rol del educador, en tanto se reducen sus horas y pasa a ser una figura del centro educativo para atender al estudiantado de los diferentes planes de estudio. En cuanto al Espacio Didáctico Integrado (EDI), característico del diseño inicial del Plan para favorecer la integralidad curricular, se produce una fragmentación, en tanto se propone, por un lado, el Espacio Profesional Integrado y, por otro, el Espacio General Integrado. En clave curricular, además de dar continuidad al trabajo por competencias, se pone acento en las habilidades socioemocionales en el marco del Proyecto Educativo Singular (PES). Este proyecto supone una reconversión del espacio de Alfabetización Laboral.

A continuación, se presenta una tabla con algunas características de estas políticas: Si bien estas políticas focalizadas se presentan como nuevas en el marco del dis-

<b>Política focalizada</b>	<b>Año de implementación</b>	<b>Cobertura</b>	<b>Nivel educativo</b>	<b>Propuesta curricular</b>
Intervención Focalizada Mtra. Luisa Luisi	2021	26 centros educativos	Focalización en grados curriculares específicos: 1.º, 2.º y 6.º de educación primaria, y 1.º y 2.º de educación media básica.	Focalización en determinadas áreas del saber: lengua y matemática en educación primaria, y habilidades socioemocionales en educación media básica.
Centros Educativos María Espínola	2021	43 centros educativos (se proyectan 60 para el año 2025)	Educación media básica.	Se toma como base la propuesta curricular de los planes de educación media básica existentes.
ANEP en Acción	2022	Se define Casavalle como primer foco de intervención y abarca 23 centros educativos.	Educación inicial y primaria, y educación media básica.	No plantea cambios curriculares; se propone potenciar los dispositivos y recursos de la ANEP.



curso de la innovación, trabajan sobre la base de propuestas que ya se venían desarrollando. Un claro ejemplo es el caso de los Centros Educativos María Espínola, que toman como base los liceos de tiempo completo, los liceos de tiempo extendido y los centros educativos asociados. En el caso de ANEP en Acción o Programas de Exploración Pedagógica, si bien no se lo explicita en el documento borrador de la propuesta (ANEP, 2021b), constituye un antecedente el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas surgido en 2016, que también tenía dentro de sus propósitos fortalecer el trabajo intra e inter-ANEP.

En el conjunto de estas políticas, los Centros Educativos María Espínola se destacan por constituir «un antecedente importante para el desarrollo, aprobación y aplicación del nuevo régimen de centro educativo» (ANEP, 2021, p. 159), tendiente «a modificar las prácticas educativas, condiciones de trabajo de los docentes, la gestión y la cultura institucional» (ANEP, 2020b, p. 20). De acuerdo con lo que se plantea, se propone:

Cambiar la matriz de la organización de la educación media básica a partir del fortalecimiento de la autonomía y de la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, la extensión del tiempo pedagógico, el acompañamiento socioemocional-educativo, una adaptación curricular orientada al desarrollo de competencias y un enfoque didáctico basado en la interdisciplinariedad, el aprendizaje en acción y el trabajo en proyectos (ANEP, 2020b, p. 7).

En este sentido, estos centros condensan los principales lineamientos de la Administración actual, entre ellos, el énfasis en la gestión y el discurso de la autonomía de los centros, ligado a una lógica de responsabilización de los centros educativos y de los actores que participan en el desarrollo de las propuestas educativas.

### **4.3. Transformaciones curriculares en formación en educación**

Con respecto al proceso de elaboración del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores, coexisten visiones antagónicas por parte de las autoridades que lo impulsan y la ATD de formación en educación. Por su parte, la dirección del Consejo de Formación en Educación definió un Plan de Acción para la Transformación Curricular, en el que diseñan reuniones con la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular,<sup>10</sup> las Asambleas Técnico Docente (ATD),<sup>11</sup> los directores y coordinadores académicos. En función de lo indicado, las autoridades sostienen que el diseño del documento ha sido participativo y ha integrado diversos aportes. Por otro lado, las ATD locales y a nivel nacional señalan que la consulta a estas es preceptiva y que la participación no ha sido «real», por los exiguos tiempos en que las autoridades han dado a conocer

10. Las Comisiones de Enseñanza y de Carrera se aprueban el 30 de enero de 2014 (ANEP-CFE: Acta 1, Resolución n.º 35 de 2014). En 2015 se incluyen nuevos cometidos, por lo que se cambia la denominación a Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular (ANEP-CFE, 2015, Acta n.º 21, Resolución n.º 10 del 26/06 y Acta n.º 36, Resolución n.º 31 del 8/10).

11. Las ATD son creadas en 2008, en el marco de la Ley General de Educación (Uruguay, 2008).



los documentos. En este contexto, la Mesa Permanente de la ATD se opuso al cese de las coordinaciones académicas y de los referentes e integrantes de las unidades académicas que el CFE efectuó en febrero del 2022 (ANEP-CFE, 2022, Acta n.º 42, Resolución n.º 38), en tanto se dificulta la consulta, la organización y el funcionamiento nacional de los departamentos académicos.

Los fundamentos y orientaciones del marco curricular están en consonancia con el Plan Educativo de la ANEP y con la Transformación Curricular Integral. En el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se plantea que este se centra en el paradigma de las competencias, de conformidad con una educación de calidad, inclusiva, pertinente y con equidad. Habida cuenta de estas orientaciones y el conjunto de cambios sucedidos en diversos órdenes, se expresa que:

[se] impone establecer nuevas competencias para los futuros educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos, actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse. En ese sentido el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se fundamenta desde el paradigma del aprendizaje permanente y el enfoque competencial (ANEP-Codicen, 2022, p. 29).

A su vez, el documento desarrolla las nuevas características del marco curricular, dentro de las que se mencionan las funciones universitarias, la flexibilidad de las trayectorias estudiantiles, la autonomía del estudiante y la creditización, así como los diferentes tipos de unidades curriculares y la temporalización de estas. También se plantean los cuatro trayectos de formación: a) de formación equivalente, b) de formación específica, c) de lenguajes diversos y d) didáctica y práctica preprofesional; los niveles de desempeño y la evaluación. Finalmente, se presenta la arquitectura curricular, con la distribución de horas y créditos por trayectos según las diferentes carreras.

Por su parte las ATD han sido especialmente críticas con los fundamentos y las orientaciones del marco curricular enmarcadas en torno a las competencias y desdeñando la rica tradición existente en la formación en educación en el país. Con respecto a las orientaciones y lineamientos del marco curricular la ATD nacional plantea:

[...] la producción de nuevas subjetividades (exacerbación de la individualidad, ciudadanos digitales, sujeto funcional); fomenta la desestatización (políticas de quinquenio y leyes presupuestales que siguen directrices internacionales); crea la desuniversalización de la educación; genera la ruptura con los tres ejes identitarios de la formación profesional de educadores; acepta modelos educativos sin historicidad (ATD Nacional Extraordinaria, 2022, pp. 63-64).

Al analizar lo descrito precedentemente desde una perspectiva que centra a la educación como un derecho humano fundamental se identifica que el lugar otorgado a cada docente y, en particular, a los colectivos docentes ha sido desjerarquizado. Esto se constata a partir en los siguientes aspectos:

- a. La Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular fue creada en el año 2015 con el propó-





sito de generar las bases académicas e institucionales con nivel universitario. Esta comisión tenía entre sus funciones institucionales «orientar el proceso de planificación, elaboración, aplicación y evaluación del currículo [...]» y «coordinar con las acciones de investigación y extensión» (ANEP-CFE, 2015). Lo precedente determina que la consulta a esta comisión sea un requisito institucional.

**b.** El envío a las instancias de las ATD (locales y nacionales) de los documentos curriculares y del Reglamento de Evaluación ha sido realizado con muy poco tiempo de antelación. Indudablemente esto dificulta un estudio detenido de los documentos, así como un debate profundo, y limita la posibilidad de elaboración de propuestas.

**c.** En febrero de 2022 se cesa a los coordinadores académicos de los institutos, lo que perjudica el funcionamiento integral de los departamentos académicos.

**d.** Se nombran las figuras de los dinamizadores con el objetivo de trabajar con las comisiones de carrera sin un criterio académico claro en la designación.

**e.** Se designan a docentes de las diversas disciplinas para elaborar las mallas curriculares de las distintas formaciones de grado que brinda el CFE. Esta designación es individual y, a su vez, no se transparentan los criterios académicos utilizados a sus efectos.

En este informe no se analizan los aspectos técnicos de organización curricular y las dificultades en la instrumentación que varios de los cambios traerán aparejados. En cambio, se presta atención a las orientaciones y la finalidad que siguen los lineamientos de los organismos internacionales, que caricaturizan las tradiciones y los procesos de enseñanza llevados a cabo por las y los docentes de Uruguay. En esta línea, la enseñanza por problemas, la elaboración de proyectos o centros de interés, así como la centralidad del alumno, tienen más de un siglo en el campo pedagógico del Uruguay. Asimismo, algunas de las afirmaciones que contiene el documento, referidas a la enseñanza basada en contenidos como modelos rígidos de transmisión memorística y repetición irreflexiva, no revisten rigor científico ni histórico, al tiempo que desvalorizan la figura del docente.

El perfil docente que se promueve se inscribe en un paradigma técnico e instrumental, despojado de los saberes propios de las Ciencias de la Educación y de las especificidades disciplinares. Se presenta un perfil basado en el desarrollo de competencias, en contraste con las tradiciones normalistas, academicistas y críticas. Al respecto, dos elementos son relevantes. En primer lugar, el documento señala la promoción de «competencias con dimensiones vinculadas a procesos fundamentales para el desarrollo de la investigación» (ANEP-Codicen, 2022, p. 28). La capacidad de «formular preguntas», «recabar evidencia empírica» y «sistematizar observaciones» son algunos de los aspectos enumerados para que los docentes diseñen la enseñanza centrada en el aprendizaje, y que estos sean procesos susceptibles de ser evaluados. Interesa advertir que la investigación que se plantea «no apunta a formar profesionales de la



investigación que impacten los campos del saber existentes con nuevos conocimientos», sino a que «se constituyan como investigadores de sus propias prácticas, competentes en procesos de conceptualización sostenidos por bases teóricas actuales y por la reflexión sistemática y constante» (ANEP-Codicen, 2022, p. 28).

El paradigma de investigación docente que se promueve es, exclusivamente, el vinculado a la investigación-acción, con la variante que se la asocia a la «rendición de cuentas» o *accountability*. Este paradigma limita la actividad heurística a otros abordajes posibles y, a su vez, el énfasis en la evaluación y la eficacia otorgan un carácter únicamente instrumental y de responsabilización docente en relación con los logros de las y los estudiantes.

En segundo lugar, la formación de los futuros docentes desde el paradigma de las competencias presenta otra arista. Se plantea que «deben ser competentes» y «actuar con felicidad», más allá del contexto. Esta arista puede ser articulada con la dimensión socioantropológica del neoliberalismo contemporáneo que disloca la noción de sujeto-político clásica, al tiempo que inscribe una nueva subjetividad activa y positiva que inhibe la capacidad analítica y crítica. Como sostienen Laval y Dardot (2013) las diversas técnicas de «la empresa de sí» apuntan a que el sujeto asuma la responsabilidad total ante los fracasos en el marco del desarrollo de sus competencias.

## Referencias bibliográficas

- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo: Fenapes. Recuperado de [http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-FHCE-digital\\_0.pdf](http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-FHCE-digital_0.pdf)
- Dardot, P. y Laval, C. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

## Fuentes

- Administración Nacional de Educación Pública. (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo I*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020b). *Centros Educativos María Espínola*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/Fundamentos%20de%20la%20propuesta%20Centros%20Mari%CC%81a%20Espinola.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021a). *Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Document%20Transformacio%CC%81n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>



- Administración Nacional de Educación Pública. (2021b). *ANEP en Acción. Documento preliminar y borrador*. Montevideo: Autor.
- Administración Nacional de Educación Pública. (2021c). *Rendición de cuentas 2020. Tomo 1. Informe de Acción*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/pre-supuestos-rendicion-balances/rc-2020en2021/TOMO%201%20INFORME%20DE%20ACCI%C3%93N%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022a). *Marco Curricular Nacional*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022b). *Progresiones de aprendizaje. Transformación Curricular Integral*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/progresiones/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022c). *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022d). *Acta extraordinaria n.o 7. Resolución n.o 1956/022*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/A.%20EXT.7%20RES%201956-022%20Marco%20Curricular%20Nacional.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2023). *Educación Básica Integrada (EBI). Programas. 1.er ciclo. Tramo 1. Niveles 3, 4 y 5 años. Tramo 2. Grados 1.º y 2.º. 2023*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilacio%CC%81n%20Programas%201er%20Ciclo%20final.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. (2021a). *Hoja de ruta de la Transformación Curricular Integral (Circular n.o 49)*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/campanas/transformacion-curricular/Circular%20N%C2%BA%2049-2021%20Hoja%20de%20Ruta%20Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20Integral.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. (2021b, agosto 26). *Intervención Focalizada Mtra. Luisa Luisi (Circular n.o 73/2021)*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/2021/li-ceos/atd/Circular\\_N73-2021\\_Codicen\\_Intervencion\\_focalizada\\_Maestra\\_Luisa\\_Luisi.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2021/li-ceos/atd/Circular_N73-2021_Codicen_Intervencion_focalizada_Maestra_Luisa_Luisi.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. (2022, diciembre 5). *Aprobación del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (Acta Extraordinaria n.o 11. Resolución n.o 2993/022)*. Recuperado de [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/2022/AE11\\_R2993\\_CODICEN.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2015a, junio 26). *Sobre cometidos de las Comisiones de Carrera y de Enseñanza (Acta n.o 21. Resolución n.o 10)*.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2015b, octubre 8). *Sobre cometidos de las Comisiones de Carrera y de Enseñanza (Acta n.o 36. Resolución n.o 31)*.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2016, octubre 12). *Creación de los Departamentos Académicos (Acta n.o 38. Resolución n.o 1)*.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2021, setiembre 7). *Plan de Acción para la Transformación Curricular (Acta n.o 31. Resolución n.o 11)*.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2022, febrero). *Cese Coordinaciones Académicas (Acta n.o 42. Resolución n.o 38)*.



- Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2022, abril 4). *Implementación Programa Maestros Comunitarios (Circular n.o 12)*. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2022/Circular12\\_22\\_DGEIP.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2022/Circular12_22_DGEIP.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-UTU. (2021). *Plan de estudio FPB 2021*. Montevideo: Autor. Recuperado de [https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-02/FPB\\_2021.pdf](https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-02/FPB_2021.pdf)
- Asamblea Técnico Docente. (2022). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*.
- Asamblea Técnico Docente. (2022, agosto 10). *Informe de la presidente de la Mesa Permanente a la Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: Autor.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Montevideo: Autor.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada)*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. [La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo]. París: Autor.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2022, marzo 22). *Resolución n.o 355/022*.
- Uruguay. (2008). *Ley n.o 18.437: Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020). *Ley n.o 19.889: Ley de Urgente Consideración*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>



## 5. Trabajo docente

Stefanía CONDE<sup>1</sup> y Camila FALKIN<sup>2</sup>

### 5.1. Condiciones de trabajo

Con respecto al trabajo docente importa señalar, en primer lugar, aspectos vinculados a las condiciones de trabajo. Estas condiciones se ven afectadas por la dotación presupuestal, que disminuye desde el año 2020, hasta representar en 2022 un recorte acumulado en el presupuesto de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de 80 millones de dólares, lo que supone una reducción del 6,58 % en términos reales de su presupuesto (Comuna-Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria, 2022).

De acuerdo al informe realizado por Comuna en 2022, el ajuste se presenta en dos componentes: la inversión y la masa salarial. En este último se observa una reducción de 3,2 % en el año 2021 con respecto a 2020 y del 0,6 % en 2022 con relación a 2021. Este recorte presupuestal se refleja en una afectación de las condiciones de trabajo docente y, por consiguiente, en las condiciones de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes. Concretamente, se observó en el período una caída del salario real, una menor cantidad de horas docentes y, en términos generales, un aumento en la cantidad de estudiantes por grupo.

Con respecto al salario real, y de acuerdo a los datos disponibles en el Mirador Educativo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), «entre 2019 y 2021 se produjo una caída en el salario real global (3,2 %) y también de los docentes públicos (4,1 %) y privados (4,7 %)» (s. f.).

La reducción de la cantidad de horas docentes se observa, entre otros aspectos, en la disminución de las horas de coordinación. En educación secundaria, de acuerdo a la nueva normativa, cada 2 a 10 horas docentes corresponde 1 hora de coordinación, y cada 11 a 20 horas docentes, 2 horas de coordinación (Administración Nacional de Educación Primaria-Consejo de Educación Secundaria [ANEP-CES], 2020a, p. 2). Teniendo en cuenta la unidad docente de 20 horas, se recorta el 50 %, esto es, 2 horas de coordinación semanal.

Asimismo, se han producido recortes vinculados a los programas de inclusión educativa que se venían desarrollando en la educación pública. Entre otros ejemplos, en

1. Doctoranda en Educación y Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPRED) y del Grupo Políticas Educativas, Currículo y Enseñanza (PECE), FHCE, Universidad de la República (Udelar).

2. Magíster en Educación del *Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, Brasil. Integrante del GEPPRED, FHCE, Udelar.



educación primaria, en el Programa Maestros Comunitarios, a partir de una decisión adoptada a fines de 2021, se les deja de pagar a las maestras comunitarias los meses de enero y febrero, y en 2022 se reduce el número de funciones. En educación técnico-profesional, y en el marco de las modificaciones realizadas al Plan de Formación Profesional Básica, se debilita la figura del educador, que pasa a atender los diferentes planes del centro educativo. En educación secundaria, se asiste a un recorte de horas de tutorías, que son sustituidas parcialmente por horas de acompañamiento pedagógico, designadas de manera discrecional por las direcciones de los centros educativos.

En cuanto a la cantidad de estudiantes por grupo, en educación primaria se observa un incremento en 2022 de los grupos numerosos —más de 30 alumnos— (Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Inicial y Primaria [ANEP-DGEIP], 2023). En educación inicial, se observa que a partir de 2021 se produce una importante disminución de los grupos numerosos.

Por otra parte, de acuerdo con el Monitor Educativo Liceal (Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Secundaria [ANEP-DGES], s. f.), en educación secundaria, en bachillerato diversificado del Plan Reformulación 2006, se observan mayores dificultades y una mayor diversidad entre departamentos en lo que refiere al número de estudiantes por grupo. En particular, en Montevideo los grupos de este nivel tienen en promedio 32 estudiantes, número que dista significativamente de las reivindicaciones del sindicato de profesores y de la Asamblea Técnico Docente (ATD) de contar con grupos de no más de 25 estudiantes. Si se observa la evolución, después de un período de cierta oscilación, en los años 2021 y 2022 hubo un leve aumento en la cantidad de estudiantes por grupo de bachillerato, tanto a nivel nacional como en particular en Montevideo. En educación técnico-profesional, la cantidad de estudiantes por grupo en educación media básica y superior se mantiene durante 2022 en el entorno de los 21 y 22 estudiantes respectivamente (Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Técnico Profesional [ANEP-DGETP], 2022).

## 5.2. Concepción del trabajo docente

Los diferentes procesos de la política educativa actual suponen una particular concepción de la educación y del trabajo docente, que cuestiona el carácter político de la educación. Uno de los ámbitos donde esto se expresa con claridad es en la reforma curricular actualmente en curso, en la que se visualiza la primacía de una dimensión técnica vinculada al lugar del «experto». En esta reforma, se ha priorizado avanzar a través de documentos institucionales, dejando poco espacio a la participación docente. Desde la Administración se habilitó la participación mediante mecanismos individuales o consultivos, no así mediante la inclusión directa de los actores en espacios de decisión y su intervención sistemática en el proceso. A modo de ejemplo, un mecanismo al que no se ha recurrido, y que está previsto en la Ley General de Educación (LGE), aunque modificada su frecuencia y obligatoriedad a partir de la Ley de Urgente Consideración (LUC), es el Congreso Nacional de Educación. Otros espacios



colectivos de participación docente son las ATD, que también se han visto debilitadas y cuestionadas en el período, en tanto han sido escasamente consultadas, en plazos reducidos y a partir de documentos que ya contaban con definiciones previas sobre el contenido de la reforma curricular.

Este lugar asignado al docente en los procesos de diseño curricular tensiona con la responsabilidad que se le atribuye en la implementación de los cambios, ya que, en particular, los colectivos docentes organizados han sido responsabilizados cuando los resultados educativos no han sido los esperados y se los ha acusado de obstaculizar los procesos de cambio. Esta concepción relega a las y los docentes a una posición de técnicos, ejecutores de políticas definidas previamente y los excluye de las discusiones políticas. Esta perspectiva supone, asimismo, una idea de la práctica docente que privilegia la dimensión técnica y busca estandarizar su tarea con el fin de obtener resultados objetivables, lo que pretende restringir el carácter político de su trabajo en tanto profesionales de la educación. En palabras del consejero del Codicen (Consejo Directivo Central) Juan Gabito, «la preponderancia del valor simbólico político ha opacado o ensombrecido el rol técnico [de las y los docentes], que es lo que la gente debería reivindicar y hacer valer mucho más que hasta ahora» (Adinolfi y Franco, 2021).

En el marco de estas lógicas que privilegian el discurso técnico e invisibilizan el carácter político de la educación, se ha planteado en la política educativa actual un fuerte énfasis en la gestión como aspecto fundamental que afecta el trabajo docente. Este énfasis se refleja en las propuestas de formación dirigidas a docentes y equipos de dirección de los centros educativos, en los cambios establecidos en la LUC respecto a las tareas delegadas a los equipos de dirección y en el diseño de nuevos roles educativos. A modo de ejemplo, en esta línea, se ha creado la figura del mentor (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central, 2023), que tiene por objetivo apoyar la transformación curricular y lograr su efectiva implementación. En el perfil de esta nueva figura se observa una intencionalidad de vigilancia y control de la tarea docente, así como una primacía de la lógica de la gestión sobre la dimensión pedagógica.

### **5.3. Discusiones en torno a la laicidad y sus afectaciones en el trabajo docente**

La laicidad constituye uno de los principios centrales del sistema educativo uruguayo y se lo ha esgrimido para suscitar múltiples cuestionamientos a docentes y organizaciones sindicales, para aprobar diversas circulares de la ANEP y para presentar iniciativas que se encuentran a consideración del Parlamento.

En términos normativos, se destaca en 2021 la presentación de un proyecto de ley por parte de la bancada de diputados del sector Ciudadanos del Partido Colorado que propone la creación de un Consejo de Laicidad. Este proyecto supone la jerarquización de un enfoque jurídico sobre una perspectiva pedagógica, que pone acento en



una lógica de vigilancia y control. La laicidad es entendida aquí como sinónimo de neutralidad. Como se ha señalado, con relación a esta iniciativa:

Esta judicialización de la laicidad conlleva una despolitización y una responsabilización desde una lógica individual. Ello simplifica la complejidad de lo educativo y supone un intento por zanjar de modo definitivo el conflicto inherente a este campo. Interesa destacar, además de las acciones concretas, el clima de sospecha y desconfianza que las mismas instalan y los posibles efectos de autocensura que tienen sobre las prácticas docentes (Conde, Falkin y Sánchez, 2022, p. 45).

Este proyecto tiene antecedente en una propuesta presentada en 2015 por el entonces senador Pedro Bordaberry, quien también propuso la creación de un Consejo de Laicidad, en consonancia con lo postulado en el programa del Partido Colorado para el período.

Otro ejemplo normativo con relación al tema es el proyecto que ingresó al Parlamento en 2019 y que pretende regular la educación sexual en las instituciones educativas, mediante una serie de mecanismos de limitación y selección de los contenidos en esa área por parte de las familias.

Se han suscitado en los últimos años diferentes eventos en los que, bajo el argumento de la «defensa de la laicidad», se ha tendido a limitar la discusión, expresión y participación, que producen efectos sobre el trabajo docente. A modo de ejemplo, podemos mencionar la disposición del Codicen respecto al retiro de cartelería en los centros educativos (ANEP-Codicen, 2020); el cuestionamiento por parte de autoridades políticas a contenidos de libros escolares; la prohibición de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) sobre el uso de tapabocas con la leyenda «#Educar-NoLUCrar» por parte de docentes y estudiantes (ANEP-CES, 2020b); el cuestionamiento a los paros docentes y la eliminación de pintadas con reclamos por presupuesto en liceos, así como el cuestionamiento de la agenda de discusión de la ATD de educación primaria (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria [ANEP-CEIP], 2020), entre otros.

En el caso de la educación secundaria, este proceso se ha expresado con particular fuerza. Constituyen ejemplos claros, en ese sentido, la sanción a inspectores y coordinadores que en 2019 habían expresado públicamente su apoyo a la fórmula presidencial del Frente Amplio, así como la realización de sumarios, separaciones de cargo y retención de haberes a personas funcionarias docentes y no docentes del Liceo N.º 1 de San José por haber participado en una campaña de fotografías contra la reforma constitucional denominada «Vivir sin miedo». Como caso reciente, se destaca la información que se hizo pública en el marco de la investigación al exjefe de la seguridad presidencial, Alejandro Astesiano, y que refiere a la solicitud por parte de un policía de intervenir los teléfonos de docentes y estudiantes del Liceo N.º 41 de Montevideo, bajo la acusación de ser «docentes comunistas».<sup>3</sup>

3. Ampliar en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/3/docentes-ocuparon-el-liceo-41-en-reclamo-por-mejores-condiciones-y-mas-respaldo-tras-los-audios-de-astesiano/>





Con relación a la formación en educación, en 2022 la coordinadora de la Red Temática de Laicidad de la Universidad de la República (Udelar) fue desvinculada de un curso acerca de la laicidad organizado por el Centro de Estudios sobre Laicidad y Educación (CELE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la ANEP, por una presunta diferencia con la propuesta de evaluación y las lecturas sugeridas. El conjunto de los eventos mencionados expresa el carácter restrictivo de la laicidad, entendida desde un lugar negativo que la asocia directamente a su «violación». Esta es concebida en términos de neutralidad, y ello supone la negación del carácter político de la educación y del ejercicio docente. La asunción de una posición política por parte de la persona que educa se confunde con el ejercicio de proselitismo político. Ello tensiona con la concepción de laicidad presente en la Ley General de Educación n.º 18.437, que, lejos de pensarla desde la censura, la define desde un lugar habilitante que, como se establece en el artículo 17, procura garantizar «la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias» (Uruguay, 2008).

En esta serie de sucesos y cuestionamientos que se han desencadenado en los últimos años, se ha planteado una fuerte desconfianza hacia el colectivo docente y, en particular, una gran hostilidad hacia las organizaciones sindicales, que atraviesa las distintas áreas de política y niveles educativos y que se ha visto acompañada de mecanismos de vigilancia y control sobre las prácticas docentes. En este escenario, un ejemplo ha sido la instalación de una comisión investigadora en la Cámara de Representantes para el estudio de las licencias sindicales solicitadas por integrantes de la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) en el período 2015-2019.

De este modo, una investigación, que podría haber sido abordada en términos administrativos, se tornó un asunto de debate parlamentario.

## Referencias bibliográficas

- Adinolfi, E. y Franco, F. (2021, octubre 6). Gobierno advierte que reinstalación de consejos con participación docente en subsistemas de la ANEP pondrá en riesgo la reforma educativa. *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/10/gobierno-advierde-que-reinstalacion-de-consejos-con-participacion-docente-en-subsistemas-de-la-ANEP-pondra-en-riesgo-la-reforma-educativa/>
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020, agosto 5). *Comunicado del CEIP (Comunicado n.º 6)*. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/CEIP/2020/Comunicado6\\_20.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/CEIP/2020/Comunicado6_20.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Secundaria. (2020a, noviembre 9). *Resolución del CES (Resolución n.º 117)*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/6158-20\\_13112020.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/6158-20_13112020.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Secundaria. (2020b, junio 17). *Resolución del CES (Resolución n.º 114)*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/2654\\_2020.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2654_2020.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. (2020, mayo 20). *A la necesidad de trabajar en todos los ámbitos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) por la preservación de los principios rectores de la Educación Pública (Circular n.º 15)*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%BA%2015-2020.pdf>



- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. (2023). *Bases del llamado para proveer la función de «mentores para conformar equipo de apoyo departamental para la implementación de la transformación curricular integral de ANEP»*. Recuperado de [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/Llamados/20230321\\_MENTORES\\_NUEVO/Bases%20Ment.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/Llamados/20230321_MENTORES_NUEVO/Bases%20Ment.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Inicial y Primaria. (2023). *Estado de situación 2022. Monitor Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Autor. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2022/EstadoSituacion2022.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Secundaria. (s. f.). *Monitor Educativo Liceal* [Gráfica electrónica]. Recuperado de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>
- Administración Nacional de Educación Pública-Dirección General de Educación Técnico Profesional. (2022). *Reporte de matrícula 2022*. Recuperado de [https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-08/Reporte\\_Matricula\\_2022.pdf](https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-08/Reporte_Matricula_2022.pdf)
- Comuna-Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria. (2022). *Consecuencias de la LUC: recorte presupuestal en la educación*. Montevideo: Autor. Recuperado de <http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2022-03/Doc%20LUC%20y%20Presupuesto.pdf>
- Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2022). Expresiones de la reforma en educación media. Desconfianza hacia los colectivos docentes y escasa participación en la construcción de la política educativa. En P. Martinis (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador* (pp. 39-62). Montevideo: Sujetos.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s. f.). *Índice medio de salario real de la enseñanzas (ANEP y privados)* [Gráfica electrónica]. Recuperado de <http://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/indice-medio-de-salario-real-de-la-ensenanza-ANEP-y-privados-45-1.html>
- Uruguay (2008). *Ley n.º 18.437: Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>



## 6. Debates y perspectivas de colectivos organizados

Felipe STEVENAZZI ALÉN<sup>1</sup> y Victoria DÍAZ REYES<sup>2</sup>

Este capítulo sintetiza los principales debates llevados adelante por diferentes colectivos organizados, tales como Familias Organizadas de la Escuela Pública (FOEP), Familias Organizadas del Liceo Público y UTU (FOLP), Asambleas Técnico Docente (ATD), Asociación de Maestros del Uruguay (Ademu), Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP) respecto al derecho a la educación y las políticas educativas implementadas.

### 6.1. Debates que surgen de las Asambleas Técnico Docente

En lo que respecta a educación primaria, se efectuaron dos ATD nacionales extraordinarias. En la primera asamblea, desarrollada en el mes de mayo, se debatió acerca de los cambios en la normativa de las ATD, el borrador del Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) y el Programa del Espacio Social y Humanístico. Asimismo, se trabajó sobre el presupuesto destinado a la educación desde la visión de la coyuntura nacional e internacional, la formación docente, los planes educativos que inician en 2023 desde esta órbita, la titulación universitaria, la formación permanente y la evaluación en ese marco. Además, se analizaron las problemáticas y especificidades de las distintas áreas en educación inicial, rural, conocimiento artístico y Escuelas de Educación Artística (EDEA), educación especial, tiempo completo, tiempo extendido, el Programa Aprender, práctica, educación común, lenguas extranjeras, educación física, campamentos y colonias escolares. Finalmente, se trataron algunas políticas focalizadas, entre ellas el Programa Maestros Comunitarios (PMC), el Programa Escuelas Disfrutables, Maestras de Apoyo, Maestras Itinerantes y Escolaridad Múltiple, tutorías, el proyecto Luisa Luisi y el proyecto ANEP en Acción.

1. Doctor en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Licenciado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar). Integrante del Grupo de Estudio y Trabajo Forma Escolar y Experimentación Pedagógica (GETRAFEEP), FHCE, Universidad de la República (Udelar).

2. Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE, Udelar. Licenciada en Ciencias de la Educación, FHCE, Udelar. Maestra de Educación Primaria, Consejo de Formación en Educación (CFE). Integrante del GETRAFEEP, FHCE, Udelar.



En la segunda asamblea, realizada en noviembre de 2022, los intercambios se centraron en el análisis de aspectos sustantivos propuestos por la transformación curricular que se encuentran en curso dentro del país, entre ellos las Progresiones de Aprendizaje, el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) y el Programa Preliminar de Educación Básica Integrada (PPEBI). Este último fue comparado con los postulados y señalamientos encontrados en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) del año 2008. Los abordajes se suscitaron en vinculación con la coyuntura educativa a nivel mundial.

Finalmente, en el mes de diciembre se celebró la XXXI Asamblea Nacional de Delegados y Delegadas de ATD-DGEIP. Allí se planteó, como temática central a debatir, la normativa que comprende los cambios realizados al estatuto general de la ATD, incumplimientos en la realización de las ATD por escuelas —entrega de informes incompletos, dificultades en la entrega de actas—, aspectos referidos al reglamento para Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales (CAPDER) y Departamento de Educación Rural (DER), PMC, suplencias y llamados docentes. Se volvieron a tratar las temáticas de presupuesto, formación docente y titulación universitaria.

En relación con el colectivo docente perteneciente al Consejo de Formación en Educación (CFE), en la XXIX ATD realizada en mayo de 2022 —en Laguna del Sauce, Maldonado— se trató la rendición de cuentas, la Ley de Presupuesto 2020-2024 y el plan de desarrollo aprobado para el Programa 607 de Formación en Educación, como uno de sus cometidos principales. Asimismo, se abordó el Marco Curricular para la Formación de Grado de Educadores, divulgado el 22 de abril de 2022 por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), la vulneración de la autonomía de la ANEP y la desinstitucionalización del CFE. En simultáneo, atendieron al reglamento de organización y funcionamiento en cuanto a la estructura académica de dicho consejo.

En setiembre tuvo lugar una ATD nacional extraordinaria, denominada Profesora Leticia Soler —nuevamente en Laguna del Sauce, Maldonado—, que se enfocó en pronunciarse acerca de la coyuntura en relación con la transformación curricular, la elección de horas y la Universidad de la Educación, además de expedirse acerca de la estructura académica del CFE y la modalidad semipresencial.

Durante la segunda semana de noviembre, docentes del CFE llevaron adelante una nueva ATD extraordinaria —en Minas, Lavalleja— en la que se volvió a abordar la transformación educativa, y dentro de esta, especialmente, la malla curricular, a fin de analizar las posturas de las autoridades y establecer la posición del colectivo docente. También trabajaron sobre lo acontecido en las elecciones de horas y los derechos y deberes de estudiantes en ese contexto.

## **6.2. Debates que surgen de la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria**

La Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP) durante febrero y marzo de 2022 efectuó una serie de denuncias públicas con rela-



ción a la persecución sindical, una «caza de brujas», según Pereira (Fum Tep actual, 2022s), a trabajadores y trabajadoras de la educación desde el Gobierno a través de una postura aferrada a generar miedo y censura.

A su vez, en marzo, este colectivo inició una campaña en defensa de la educación pública a partir de la publicación del boletín *Síntesis del Magisterio Uruguayo* (2022) y de la realización de diferentes actividades enmarcadas en la denominada «agenda rosa»,<sup>3</sup> con la apuesta a derogar 135 artículos de la Ley de Urgente Consideración (LUC).

Por otro lado, en el mes de mayo, el colectivo se planteó como objetivo hacer visibles las profundas desigualdades que enfrentaron niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la pandemia, en el marco de un conjunto de definiciones políticas que generaron un aumento sostenido de la inflación y la consecuente pérdida del salario real y del poder de compra de la ciudadanía. A raíz del recorte efectuado al gasto educativo, se aumentó de manera significativa el número de estudiantes por grupo y no se incrementó el presupuesto para comedores escolares. Asimismo, en el mismo mes, este colectivo llevó a cabo una serie de reuniones con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) a fin de discutir, dentro de otros temas, la posibilidad de llevar adelante otros formatos escolares, sin encontrar definición alguna al respecto.

En junio la FUM-TEP convocó a la Marcha Nacional Educativa a través de las redes sociales, mediante una multiplicidad de videos, similar a la de otros colectivos organizados, en reclamo de la recuperación salarial y de la creación de cargos y en denuncia de la persecución sindical, entre los aspectos más importantes. Realizaron un conversatorio con el economista Pablo Da Rocha (asesor del Instituto Cuesta Duarte y de la FUM-TEP) acerca de lo que acontecía con el salario docente y el presupuesto de la educación.

Por otro lado, en el mes de julio, se pronunciaron sobre el rechazo al proyecto de ley sobre la corresponsabilidad en la crianza, al entender como urgente la acción de un Estado que proteja a niños, niñas, adolescentes y que no los desampare. Durante agosto, FUM-TEP se expresó en defensa de la lucha estudiantil en el marco de la conmemoración del Día de los Mártires Estudiantiles —14 de agosto— y reivindicó junto a este colectivo la lucha ante el desmantelamiento de la educación del pueblo. También adhirió a la marcha nacional convocada por la Coordinadora de Sindicatos del Uruguay (CSEU) ante el ajuste presupuestal, pedagógico y de derechos existente, el avasallamiento de los espacios de participación y negociación colectiva y en respaldo al movimiento de estudiantes.

El mes de setiembre, por otra parte, significó para FUM-TEP dar cuenta de su perspectiva con respecto a la reforma educativa y a la responsabilidad social del Estado a través de una mesa redonda con dos expositores, la Dra. Eloísa Bordoli y el Dr. Pablo Gentili. A la par, se hizo público el pronunciamiento sobre lo desarrollado en el marco de la transformación educativa y, en este contexto, los cursos efectuados para directores, directoras, maestros y maestras. En simultáneo, se convocó al paro gene-

3. En alusión al color de la papeleta que le fuera asignada a la opción en favor de derogar la LUC en el referéndum.



ral de 24 horas del día 15 de setiembre con la proclama «En contra del modelo de la desigualdad», convocado por el Plenario Intersindical de Trabajadores-Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT), dada la pérdida de salarios y puestos de trabajo y la suba de precios que se instalaba en la coyuntura. En otro orden, se efectuó una declaración pública acerca del nuevo plan preliminar aprobado por el Codicen, y se enfatizó que su elaboración fue de manera inconsulta a los actores involucrados directamente. Este plan incorpora una serie de cambios sustantivos de diversa índole, como la modificación del tiempo pedagógico, que da lugar a una privatización endógena a partir de acuerdos sostenidos con ONG o clubes deportivos, entre otros.

Consecuentemente con todo lo expresado a nivel público, en octubre la FUM-TEP se declaró en conflicto, en rechazo absoluto a una reforma educativa impuesta que no les hace parte. A partir de ese momento, se respalda y apoya a trabajadores y trabajadoras de la educación que no quieran participar en la formación propuesta por las autoridades educativas para su implementación. También se convocó a un paro con movilización sustentado en «No a la imposición de la reforma educativa» (Fum Tep actual, 2022g). A su vez, la Federación fue parte de la marcha realizada el día 6 de octubre bajo la convocatoria «Que no te dé lo mismo, ¡defendamos la educación pública!», llevada adelante por la CSEU. Posteriormente, el colectivo realizó una declaración que apelaba a la negociación colectiva como espacio privilegiado para generar acuerdos en el diseño y planificación de la capacitación y formación profesional de quienes se desempeñan en la función pública, como indica la Ley n.o 18.508.

A principios de noviembre, el colectivo se opuso a las transformaciones que la DGEIP propuso para el Departamento de Educación para el Medio Rural mediante el Acta n.o 186, Res. n.o 15 de 5 de octubre de 2022. También, se pronuncia en apoyo al Mtro. Limber Santos quien, de acuerdo a lo emitido, «orientó, los últimos 12 años, una gestión reconocida en todo el país» (Fum Tep actual, 2022e). A raíz de esto, desde el 22 de noviembre se difundió una campaña en redes sociales denominada «Esta reforma no soluciona los problemas, genera nuevos», en la que participaron

maestros, maestras, directoras, directores, inspectoras e inspectores de distintos puntos del país.

Además, se realizó un foro de educación rural coordinado por el Mtro. Limber Santos en la Casa de la Maestra y el Maestro en Montevideo, que culminó con una marcha hacia el Codicen. Por otra parte, el colectivo presentó un documento al Parlamento en el que se detalla su posición sobre la reforma de la seguridad social y las afectaciones que esta contrae para quienes trabajan en educación.

A principios de diciembre, la FUM-TEP publicó la revista *Quehacer Educativo* n.o 172 bajo el título «Reforma educativa: preocupación e incertidumbre docente», en la que se distinguen una serie de artículos producidos por Bordoli (2022) y Gentili (2022) en referencia a la temática mencionada. A su vez, a mediados de ese mes, se efectuó una convocatoria para rodear el Palacio Legislativo bajo la consigna «Que no nos roben el futuro. No a la reforma jubilatoria que impone que trabajemos más para cobrar menos», como medida de rechazo a la reforma implementada por el Gobierno.



### 6.3. Debates que surgen de Familias Organizadas de la Escuela Pública

El colectivo Familias Organizadas de la Escuela Pública (FOEP), conformado a partir del 25 de mayo de 2019, nuclea a familias pertenecientes a escuelas públicas de diferentes puntos del país. Entre sus cometidos se destacan:

Contribuir al fortalecimiento de la Escuela Pública basados en los principios democráticos de la participación real, derecho a ser escuchado, derecho de incidencia, delegación y vocería [...] participar para proponer, monitorear, evaluar e incidir en los lineamientos de la política educativa establecida por el Gobierno Nacional (Familias Organizadas Escuela Pública [FOEP], s. f.).

Durante el año 2022 se abocaron a participar en debates relacionados con las recomendaciones, medidas de prevención y control que se aplicaron en centros educativos bajo diferentes protocolos, dado el contexto de la pandemia por covid-19. Dentro del primer aspecto, en el mes de enero de 2022, el tercer año desde el inicio de la emergencia sociosanitaria, organizaron un encuentro virtual con distintos panelistas de los ámbitos de la salud y la educación: Dr. Álvaro Galiana (infectólogo pediátrico y director del centro hospitalario Pereira Rossell), Dr. Gustavo Giachetto (Facultad de Medicina de la Udelar), Dra. Alicia Fernández (directora del Programa Niñez del Ministerio de Salud Pública), Dra. Gabriela Garrido (Facultad de Medicina de la Udelar), Pablo Cayota (director del Instituto de Educación Santa Elena y exdirector del INEED) y Mtra. Elbia Pereira (secretaria de la Federación Uruguaya de Magisterio).

Al mismo tiempo, se enfocaron en marcar su postura con respecto a la Ley de Urgente Consideración n.º 19.889, que fuera debatida y aprobada en julio de 2020, en los momentos de mayor incertidumbre en relación con la pandemia. Específicamente en lo que concierne al impacto del artículo 127 de esta ley, en el mes de marzo generaron una instancia de intercambio a través de una mesa de diálogo denominada «Impactos negativos de la aplicación del artículo 127 de la Ley de Urgente Consideración», en la que participaron actores vinculados al ámbito educativo: Dr. Pablo Martinis (FHCE- Udelar), Mtra. Mónica Suárez (FUM-TEP), Margarita Percovich (Red Pro Cuidados), Fernando Pereira (Frente Amplio), Mariana Romanelli (FOEP), Mtra. Cecilia Wernik (colectivo Maestras Feministas), Mtro. Héctor Florit y Fernando Gambera (Comisión por el Sí). A su vez, el posicionamiento de FOEP se evidenció en artículos publicados en medios de prensa durante el mismo mes, entre los cuales se destaca el titulado «Colectivo de familias de la escuela pública llama a derogar artículo de la LUC que cambia redacción sobre obligación de asistencia a centros educativos» (2022), en *La Diaria*. Es importante resaltar que el evento estuvo enmarcado en las actividades previas al referéndum para derogar o ratificar 135 artículos de la LUC, que se realizó el 27 de marzo de 2022, y en el que la opción por no derogar obtuvo el 50 %, frente al 48,67 % del sí.

Asimismo, atendiendo a los efectos de la pandemia, organizaron un encuentro virtual en abril, que tuvo como referente a la Dra. Magdalena García, psiquiatra de ni-



ños, niñas, adolescentes y especialista en violencia intrafamiliar, para debatir acerca de cómo acompañar a niños y niñas durante procesos de duelo.

## 6.4 Debates que surgen de Familias Organizadas del Liceo Público y UTU

El colectivo denominado Familias Organizadas del Liceo Público y UTU (FOLP), que surgió en octubre de 2020 durante la coyuntura de emergencia sanitaria, se enfocó en un cometido sustancial: marcar su postura a nivel público sobre el referéndum a través de diferentes medios de prensa y participar en convocatorias a la marcha nacional en defensa de la educación de junio de 2022. Además, su propósito es colocar en debate diversas temáticas que permitan fortalecer la educación de estudiantes dentro de la educación media pública y defender el derecho a la educación más allá de lo contextual. Por ello, llevaron adelante diferentes iniciativas, como el conversatorio que tuvo lugar en junio de ese año bajo el lema «Presupuesto educativo y violencias, ¿cómo cambia la designación del presupuesto nuestras vidas y la de los estudiantes?», que contó con la participación de Victoria Novas (economista y especialista en Economía de la Educación) y la Dra. Nilia Viscardi (FHCE-Udelar).

En otro orden, en setiembre este colectivo llevó a cabo una campaña en redes sociales para explicitar su posición con respecto a la transformación curricular implementada por el Gobierno. Enfatizó el debate acerca del rediseño de bachillerato, la evaluación docente, los contenidos curriculares, los consejos de participación, la educación emocional y la cantidad de estudiantes por grupos, entre los temas más importantes. Estos planteamientos tuvieron repercusión en artículos de prensa, como el publicado en *M24* en noviembre, que abordó el problema de la contención y la salud mental de estudiantes.

## 6.5 Enfoques y tensiones identificadas

En el seno de FOEP, en primer lugar, existió un enfoque centrado en efectivizar el derecho a la educación en el marco de la pandemia, al identificar su clara vulneración y su no garantía por parte del Estado. En representación de este colectivo, durante el conversatorio realizado en enero de 2022, Natalia Cámara enfatizaba: «El Estado tiene la responsabilidad de garantizar los derechos de niños y niñas, de garantizar el acceso a la educación de calidad, por tanto, no hay que continuar eludiendo esa responsabilidad» (FOEP, 2022a). También indicaba que

desde [las] familias siempre reivindicamos la necesidad de participar desde distintas voces, de generar integralidad en los enfoques, de llamar a la academia, de conversar con el Estado, pero también con especialistas, de conversar con las familias, con los niños, las niñas (FOEP, 2022a).





De este modo, se buscaba clarificar que en ese marco inédito se encontraron

todos ausentes cuando hay que pensar en los efectos vinculados a la salud mental, los aprendizajes, la pérdida de los aprendizajes que generaron estos dos años de pandemia, aumento de ansiedad, exceso de pantalla, aumento de suicidio en nuestro país y cuando hay que ver el derecho a la educación en este contexto de pandemia (FOEP, 2022a).

Al mismo tiempo, emergió una postura enlazada con la garantía de la presencialidad y el vínculo, que remarca que

las escuelas cerradas no son la solución, porque la necesidad de la presencialidad es algo vital e ineludible, al igual que el vínculo presencial que no se sustituye por la virtualidad, tampoco el lugar de la escuela como protector de la infancia, ahí la economía tiene que ser excepcional, además para atacar la profundización de las brechas que trajo esta pandemia, inversiones y presupuesto (FOEP, 2022a).

En cuanto a la LUC, tanto FOEP como FOLP plantearon una perspectiva basada en la derogación de los 135 artículos. Desde el primer colectivo, se especifica que el artículo 127, por ejemplo, «afecta gravemente a las infancias» (FOEP, 2022b), por entender que esto sucede debido a las modificaciones que sufre la Ley General de Educación n.o 18.437. Afirman que estos cambios alteran «sustantivamente su espíritu, y deja el terreno libre para introducir cambios con implicancias costosas desde una perspectiva de derechos de la infancia» (FOEP, 2022b), que derivan, justamente, en la no concreción «de las obligaciones del Estado para el cumplimiento de sus deberes que es lo que garantiza el goce del derecho humano fundamental como es el derecho a la educación» (FOEP, 2022b). En concordancia, FOLP marca la misma postura y agrega que la LUC «concentra las decisiones en menos manos: elimina los Consejos de Inicial y Primaria, Secundaria y UTU, sustituyéndolos por Direcciones Generales unipersonales, excluyendo así a los representantes docentes elegidos [...] y mercantiliza la educación» (Familias Organizadas del Liceo Público y UTU [FOLP], 2022c).

En lo que se refiere al presupuesto vinculado a la educación, los colectivos de familias organizadas expusieron una serie de argumentos contundentes relacionados con que «la economía tiene que ser excepcional para poder abordar las brechas que generó la pandemia y eso necesita de una inversión de presupuesto» (FOEP, 2022a). A su vez, aseguraban que esto permitiría «poner a los niños en el centro desde un enfoque de derechos para poder garantizar la educación, y de esa manera generar políticas que no den respuestas adultocéntricas» (FOEP, 2022a). En sintonía con ello, manifestaron que en el retorno a la presencialidad se detectaron problemas, según indica Victoria Barreiro, respecto a la «asignación docente, teniendo muchos espacios huecos [...], en infraestructura, edificios que se llueven, techos de gimnasios que se llueven, problemas de instalaciones eléctricas, en caso de enchufar muchos dispositivos, falta presupuesto» (MVD Noticias, 2021). En simultáneo, en representación del colectivo, en una entrevista en M24, Mariana Pais planteaba que «los equipos docentes no



están pudiendo dar respuesta y contención a los problemas que están teniendo los chiquilines, como mucha crisis de ansiedad, muchos ataques de pánico, los intentos de autoeliminación y el suicidio adolescente» (M24, 2022). Ante esto, explicitaron, en palabras de Barreiro, que «en vez de ahorrar, que hemos visto a las autoridades que hablan de ahorro, nosotros queremos que inviertan cada centavo» (MVD Noticias, 2021). En cuanto a las políticas educativas implementadas y a la transformación educativa, FOLP se pronunció acerca del rediseño de bachillerato: «¿Por qué en la reforma que se propone no hay ninguna opción de bachillerato internacional para el ámbito público?» (FOLP, 2022a). Sobre la evaluación docente se preguntaban: «¿No sería más enriquecedora una evaluación docente con la mirada de los actores involucrados?, ¿por qué se cierra solo a la cúpula educativa?» (FOLP, 2022a), y se interrogaban: «¿Se iniciará un programa de formación obligatoria de Consejos de Participación en los centros de enseñanza?» (FOLP, 2022a); «¿Esta reforma garantiza la disponibilidad de docentes de todas las materias durante todo el año?» (FOLP, 2022).

Desde la ATD de primaria se reivindicó la necesidad de contar con «espacios de diálogo, de escucha, de intercambio, de construcción colectiva, de horizontalidad, fortaleciendo el gesto mínimo y necesario de las y los docentes a lo largo y ancho del país en la defensa de Educación Pública» (Asamblea Técnico Docente [ATD], 2022a, p. 5). Se destaca en este marco que el proceso de transformación curricular no genera mecanismos de participación docente. Respecto al Marco Curricular Nacional (MCN), identificaron

que el mismo es coherente con todos los documentos de política educativa presentada hasta el momento (LUC, Plan de Desarrollo Educativo, Resolución 355 del MEC), es recursivo porque vuelve insistentemente sobre los mismos conceptos, es difícil de analizar, hábil y sutil (cubriendo con un velo que encubre intenciones que antes se manifestaban directamente) (ATD, 2022a, p. 6).

Además,

lo que subyace es un modelo en el que el sistema educativo reproduce el lugar que ocupan los sujetos en el modo de producción capitalista. Así se piensan cubrir necesidades del mercado laboral, direccionando la educación hacia los intereses económicos y no la formación de un ser integral y crítico (ATD, 2022a, pp. 19-20).

Por otra parte, sobre la concepción de aprendizaje que tiene como trasfondo el MCN, se señalaba que se sustenta en

una visión lineal del aprendizaje, estandarizada, que se contradice con la complejidad y singularidad que caracteriza este proceso, desde una mirada, centrada en el sujeto que aprende como sujeto pensante y deseante que construye el conocimiento en vínculo con otros (ATD, 2022a, p. 21).



En cuanto a la noción de sujetos, la ATD indicó que «el énfasis en el desarrollo de determinadas competencias es consistente con la necesidad de obtener resultados y con la eficiencia de un sistema educativo enfocado en formar sujetos de rendimiento» (ATD, 2022b, p. 7). A raíz de ello, se evidencia que la mirada se coloca «desde el aprendizaje disociado de la enseñanza» (ATD, 2022b, p. 9) y justamente es esto lo que conlleva a que «el rol asignado al docente es el de monitorear este proceso pautado, previamente determinado» (ATD, 2022a, p. 21), «ligado a una lógica de vigilancia y control de los aprendizajes» (ATD, 2022b, pp. 92-93). Por esta razón,

se rechaza la vinculación del modelo de enseñanzas orientado por competencias dentro de las aulas por la inminente acción de contribuir a una lógica capitalista que solo se preocupe y ocupe de preparar individuos para el mercado laboral y cubrir las necesidades de mercado (ATD, 2022a, p. 23).

Además, se entiende que

este planteo desconoce el trabajo que históricamente realizamos los docentes en territorio, considerando al niño y a la niña como centro de la pedagogía y protagonista de su proceso de aprendizaje. Hablamos de un sujeto de derechos y de un docente conocedor, garante del cumplimiento de los mismos (ATD, 2022a, p. 29).

Por su parte, desde la ATD del CFE, en la misma línea que la ATD de primaria, se identificaba que los documentos referentes a la transformación educativa, tanto el Plan de Política Educativa Nacional (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2020), como el Plan de Desarrollo 2020-2024 (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2021), contraen un «modelo ideológico supranacional [que] determina subjetividades desde nuevas racionalidades que se imponen como mesiánicas creando formas estandarizadas y homogeneizadoras de sujeto y conocimiento» (ATD, 2022d, p. 63). A su vez, afirmaban que se sustenta en un «modelo neoliberal y neocolonialista en el diseño de las políticas educativas, lo cual induce hacia formatos curriculares internacionalizados» (ATD, 2022d, p. 63). De ese modo, la transformación que es llevada adelante «modifica el sentido de conceptos fundamentales tales como el de igualdad, justicia, laicidad y libertad» (ATD, 2022d, p. 64) y habilita a que la educación pública se convierta en «un dispositivo disciplinador en cuanto espacio de construcción de hegemonía» (ATD, 2022d, p. 64). Este giro permite advertir que

lo público ha quedado subordinado al mercado, [...] produce una mercantilización de los derechos, [...] traslada la responsabilidad del cumplimiento de los derechos a las instituciones y sujetos y [...] culpabiliza a los individuos de no poder alcanzar los logros esperados ante tales demandas (ATD, 2022d, p. 65).

Por otro lado, la ATD del CFE señalaba tensiones con respecto al rol que empieza a tener ANEP, constatando que «se viola la autonomía de la ANEP de acuerdo al artículo 202



de la Constitución de la República que establece: “La Enseñanza Pública Superior, Secundaria, Primaria, Normal, Industrial y Artística, serán regidas por uno o más Consejos Directivos Autónomos...”» (ATD, 2022d, p. 78). Esto sucede debido a que aparece en escena la Resolución 0355/022 del MEC que «determina una injerencia en las competencias de la ANEP» (ATD, 2022d, p. 78).

A la vez, el colectivo se enfocó en advertir que, en ese marco, existe una «supuesta participación que [...] es contemplada como el cumplimiento de un requisito formal para la realización de una transformación educativa» (ATD, 2022e, p. 51). Asimismo, indicó la existencia de «una crisis que desinstitucionaliza la formación de educadores de nuestro país» (ATD, 2022e, p. 52), dado que desde «su etimología, el término “transformación” que se emplea para cubrir esta reforma tiene afán fundacional y desconoce la trayectoria de la formación de docentes» (ATD, 2022e, p. 52). De este modo, destacaron que se produce un «desmantelamiento de la estructura académica» (ATD, 2022e, p. 6).

Desde FUM-TEP se advirtió, primero, sobre la LUC, que en los 34 artículos que refieren a la educación existe una promoción de «la privatización de muchas formas, entre ellas favoreciendo su mercantilización, eliminando el Sistema Nacional de Educación Pública, permitiendo el traspaso de recursos públicos a estudiantes de instituciones de formación en educación privada» (Fum Tep actual, 2022t). Es esto, en definitiva, lo que deriva en que «no quede claro el límite entre lo público y lo privado» (Fum Tep actual, 2022t) y en la promoción de «un sistema de cooptación típico de las empresas privadas» (Fum Tep actual, 2022t).

Al mismo tiempo, coincidiendo con la ATD del CFE, desde FUM-TEP identificaron que lo propuesto le otorga al MEC «un rol protagónico en la toma de decisiones que debilita la autonomía de los entes de la educación (ANEP-Udelar-UTEC) consagrada en la Constitución de la República» (Fum Tep actual, 2022t). Por otro lado, en el mismo sentido propuesto por dicha ATD, resaltan que las direcciones generales creadas conllevan a «barrer más de un siglo de conducción colectiva» (Fum Tep actual, 2022t) y son ejemplo de un «proceso centralizador de la toma de decisiones» (Fum Tep actual, 2022t). A su vez, declaran una gran preocupación ante «la persecución sindical y la caza de brujas hacia profesionales de la educación comprometidas y comprometidos con la educación pública uruguaya» (Fum Tep actual, 2022s). Esta federación entiende que el accionar de primaria «demuestra la discriminación» (Fum Tep actual, 2022e) y, a la vez, «ataca a una larga trayectoria en su historia con Maestros como Miguel Soler, Julio Castro, Abner Prada, y otros tantos que con sus huellas marcaron el camino de la Educación Rural» (Fum Tep actual, 2022e).

Por último, respecto a la pospandemia, enfatizan que en el país se «llegó a niveles de niños y niñas bajo la línea de la pobreza y [...] no existió ninguna política que atienda esa situación» (Fum Tep actual, 2022k), así como tampoco «alternativas para la labor de las escuelas que enfrentaron las consecuencias de la pandemia en las infancias que se expresaron en ausentismo, deserción, violencia y retrasos en los aprendizajes» (Fum Tep actual, 2022k). Sumado a esto, indican que «los recortes presupuestales provocan una disminución del gasto [...] que afecta negativamente la



educación» (Fum Tep actual, 2022k) y a las infancias y que la transformación «opera en detrimento de la educación pública, donde se expresa que la centralidad está en el alumno, pero sin inversión» (Fum Tep actual, 2022k).

## 6.6 Perspectivas de actores vinculados a los colectivos organizados sobre el derecho a la educación

Las discusiones sobre la obligatoriedad son relevantes en relación con el derecho a la educación y el lugar que el Estado asuma como garante de ese derecho. En este marco, las interrupciones a la obligatoriedad en el contexto de la pandemia fueron destacadas en forma enfática por FOLP y FOEP. Como señala Ana Garmendia, desde FOLP se entendió que

en el peor momento hubo algo básico y fundamental que es el derecho a la educación que no se vio asegurado, nosotros vimos que se vio vulnerado de varias maneras sobre todo en ese período en que no se dio la presencialidad obligatoria en las escuelas y liceos (*TV Ciudad*, 2022).

De modo similar, FOEP señala que «durante el año 2020 y parte del 2021 la obligatoriedad de enviar a las niñas y niños a la escuela fue suspendida, el fundamento para ello, según las autoridades, recaía en la situación de emergencia sanitaria» (FOEP, 2022c). Y agrega que «en ese periodo se experimenta la aplicación del artículo 127 de la LUC; vimos muchos bancos vacíos» (FOEP, 2022c). Para FOEP,

algunos indicadores dieron cuenta de que la infancia sufrió abandono, mala alimentación, maltrato, rezago educativo y dificultades de socialización. Vimos cómo el derecho a la educación puede quedar fácilmente fragilizado y los impactos negativos se agravan con el tiempo. El Estado no fue capaz de dar las garantías para el cumplimiento de esos derechos (FOEP, 2022c).

En coincidencia con los colectivos de familias organizadas en relación con la emergencia sociosanitaria y la LUC, FUM-TEP afirma que

los derechos de las niñas, niños y adolescentes son intocables, existen ya demasiadas y diferentes formas de violencia hacia la niñez, en la coyuntura nacional donde son miles las niñas y niños que carecen de alimentos y de una vivienda digna (Fum Tep actual, 2022o).

Por otra parte, ante la transformación educativa, la ATD de primaria reivindicó «una escuela en proceso de transformación, proceso que se vive y se construye en la cotidianidad de la escuela» e indicó que en ella «la centralidad del estudiante debe ser uno de los pilares que sostienen la escuela pública uruguaya, pero esa premisa no puede ser un slogan» (ATD, 2022b, p. 99).

Además, enfatizó que en los ámbitos escolares se «debe concebir a niños y niñas como sujetos de derechos, en donde la escuela sea ese ESPACIO que garantice el acceso a lo cultural que por derecho les pertenece» (ATD, 2022b, p. 99). De un modo si-



milar, la ATD de formación docente agregó que se requiere un «Estado que garantice el efectivo derecho a la educación sobre los principios de igualdad, gratuidad, obligatoriedad y laicidad» (ATD, 2022d, p. 67).

## Referencias bibliográficas

Bordoli, E. (2022). Pinceladas sobre el caso uruguayo. *Quehacer Educativo*, (172), 15-24.

Gentili, P. (2022). Una mirada sobre la dinámica de las reformas educativas. *Quehacer Educativo*, (172), 25-33.

## Fuentes

Administración Nacional de Educación Pública. (2021). *Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d/plan-desarrollo-educativo-2020-2024-ANEP>

Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>

Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Formación en Educación. (2022). *Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. Documento en construcción*. Recuperado de [http://iinn.cfe.edu.uy/images/ATDLocal/A37\\_C012\\_E\\_8482-22\\_Documento\\_Marco\\_curricular\\_de\\_Formacin\\_de\\_Grado\\_de\\_Los\\_Educadores\\_1.pdf](http://iinn.cfe.edu.uy/images/ATDLocal/A37_C012_E_8482-22_Documento_Marco_curricular_de_Formacin_de_Grado_de_Los_Educadores_1.pdf)

Asamblea Técnico Docente. (2022a). *Asamblea Nacional de Delegados Extraordinaria*. Luisa Cuesta y Ma. Emilia Islas. Maldonado: Autor. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/atd/ResolucionesATDExtraordinaria2022c.pdf>

Asamblea Técnico Docente. (2022b). *Asamblea Nacional Extraordinaria. Noviembre 2022*. Maldonado: Autor. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/atd/ResolucionesAT%20ExtraordinariaNov2022.pdf>

Asamblea Técnico Docente. (2022c). *XXXI Asamblea Nacional de Delegados y Delegadas de ATD-DGEIP*. Maldonado: Autor. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2023/atd/ResolucionATDNacionaldic2022c.pdf>

Asamblea Técnico Docente. (2022d). *XXIX Asamblea Nacional de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. Maldonado: Autor. Recuperado de [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/atd\\_xxix\\_2022.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/atd_xxix_2022.pdf)

Asamblea Técnico Docente. (2022e). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación «Profesora Leticia Soler»*. Maldonado: Autor. Recuperado de [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/librillo\\_atd\\_ext10\\_2022.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/librillo_atd_ext10_2022.pdf)

Asamblea Técnico Docente. (2022f). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. Lavalleja: Autor. Recuperado de [https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/libro\\_atd\\_ext\\_9\\_2022.pdf](https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/libro_atd_ext_9_2022.pdf)

Colectivo de familias de la escuela pública llama a derogar artículo de la LUC que cambia redacción sobre obligación de asistencia a centros educativos. (2022, marzo 13). *La Diaria*. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/3/colectivo-de-familias-de-la-escuela-publica-llama-a-derogar-articulo-de-la-luc-que-cambia-redaccion-sobre-obligacion-de-asistencia-a-centros-educativos/>

Familias Organizadas Escuela Pública. (s. f.). *¿Cuáles son nuestros fines?* [Página web]. Recuperado de <http://www.familiasorgep.uy/>



- Familias Organizadas Escuela Pública. (2022a, enero 31). *Conversatorio. 2022: Tercer año de educación en pandemia* [Archivo de video]. Recuperado de [https://www.youtube.com/live/Cp\\_nvSckadE?feature=share](https://www.youtube.com/live/Cp_nvSckadE?feature=share)
- Familias Organizadas Escuela Pública. (2022b). *Relatoría de la mesa de diálogo «Impactos negativos de la aplicación del Art. 127 de la Ley 19889, LUC»*. Recuperado de <http://www.familiasorgep.uy/eventos/ Mesa-de-dialogo-impactos-negativos-de-la-aplicacion-del-art-127-de-ley-de-urgente-consideracion/2022-03-21%20Relator%C3%ADa%20Mesa%20de%20Diálogo.pdf>
- Familias Organizadas Escuela Pública. (2022c, abril 30). *2022-04-0-30. Encuentro con la Dra. Magdalena García* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=4RxaF8W-8WA>
- Familias Organizadas del Liceo Público. [del\_familias]. (2022a, setiembre 6). *Ante tanto ruido las familias de la #educación media #pública nos centramos en nuestros/as hijos/as y nos preguntamos sobre la #TransformaciónEducativa* [Actualización de Twitter]. Recuperado de [https://twitter.com/del\\_familias/status/1567337022573973505](https://twitter.com/del_familias/status/1567337022573973505)
- Familias Organizadas del Liceo Público. [del\_familias]. (2022b, junio 30). *Seguí #EnVivo el #Conversatorio: #Presupuesto #Educativo y #Violencias* [Actualización de Twitter]. Recuperado de [https://twitter.com/del\\_familias/status/1542645262539177985](https://twitter.com/del_familias/status/1542645262539177985)
- Familias Organizadas del Liceo Público. [del\_familias]. (2022c, marzo 26). *#EnDefensaDeLaEducaciónPública* [Actualización de Twitter]. Recuperado de [https://twitter.com/del\\_familias/status/1507730223701266434](https://twitter.com/del_familias/status/1507730223701266434)
- Fum Tep actual. (2022a, diciembre 23). *Que no nos roben el futuro. Próximo martes 27/12 desde las 10 am llenamos las barras* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid037sPBjeEhLRhfC2AW9gTLf33CpwwQtguR9whh5kdXwPzMVNZpEEoigxmTvZrEr-twSl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid037sPBjeEhLRhfC2AW9gTLf33CpwwQtguR9whh5kdXwPzMVNZpEEoigxmTvZrEr-twSl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022b, noviembre 29). *Foro de Educación Rural. Jornada de reflexión, reivindicación y lucha. En defensa del Departamento de Educación Rural. Contra la persecución antisindical* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0kELn1oiqwhD-VXxoapzkZhE xBKX44eyfXZSWQvhzod4UjoXEGZqpv1aYaMYNk7pFl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0kELn1oiqwhD-VXxoapzkZhE xBKX44eyfXZSWQvhzod4UjoXEGZqpv1aYaMYNk7pFl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022c, noviembre 25). *Compartimos el documento presentado al Parlamento con la posición de la FUM-TEP sobre la reforma de la seguridad social* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid02t6BcNX5yXRbvf4cibq1mDivB1BWqETel6vkyq-QLqV3RpZmuoykDzjknM6YqViYxl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02t6BcNX5yXRbvf4cibq1mDivB1BWqETel6vkyq-QLqV3RpZmuoykDzjknM6YqViYxl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022d, noviembre 22). *Esta reforma no soluciona los problemas, genera nuevos* [Actualización de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=1320408842115162>
- Fum Tep actual. (2022e, noviembre 12). *Declaración pública* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0WLv8PtusNsgz3uS9tRWVnNRZo46Y9qNC-9zhXRvovh5RZwuTbmuHoAtMh5EorbaEpl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0WLv8PtusNsgz3uS9tRWVnNRZo46Y9qNC-9zhXRvovh5RZwuTbmuHoAtMh5EorbaEpl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022f, octubre 29). *Declaración pública del Secretariado de la FUM-TEP* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0RzXrAmMokMhg-QusL5cjERzibeWw2pg2zTHNFg31DF3eF839q9HrnRnb72iBru1kXl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0RzXrAmMokMhg-QusL5cjERzibeWw2pg2zTHNFg31DF3eF839q9HrnRnb72iBru1kXl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022g, octubre 24). *Próximo miércoles 26 de octubre paro y movilización de FUM-TEP* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid02i73R-Mmj8P78LJvqbKyhSShYmg6V9sZGL21Vn9D6gZETk8N9qi9yqo2M4eMAVK35jI&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02i73R-Mmj8P78LJvqbKyhSShYmg6V9sZGL21Vn9D6gZETk8N9qi9yqo2M4eMAVK35jI&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022h, octubre 17). *FUM-TEP en conflicto* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=3198565783806792&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3198565783806792&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022i, octubre 3). *Jueves. Que no te dé lo mismo* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid02TtwiSVnuLt1r79ze8LQNheFovFE-jw1m6xYXRdz3B87fiQK9FNwfCWG3ohnMNPzl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02TtwiSVnuLt1r79ze8LQNheFovFE-jw1m6xYXRdz3B87fiQK9FNwfCWG3ohnMNPzl&id=1528376134159107)



- Fum Tep actual. (2022j, setiembre 30). *Las reformas educativas y la responsabilidad social del Estado. Transmisión en vivo* [Actualización de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/100064745796491/videos/503993121570827/>
- Fum Tep actual. (2022k, setiembre 27). *Declaración pública* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid034ZPgmMQuG3mXVvwFYPcFrYws5HKBF-nuzZhWKTdbwjHoLTcxNMMxGhMMv5Wcreigl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid034ZPgmMQuG3mXVvwFYPcFrYws5HKBF-nuzZhWKTdbwjHoLTcxNMMxGhMMv5Wcreigl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022l, setiembre 15). *Conferencia de prensa. Paro nacional 15/9 «En contra del modelo de la desigualdad»* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0YwdL6p5xNFzFHyHn1hs8RiQPt9yHrM8TTP5zN5zGGBvzdmkCgEs53wzMQsZS-twLdl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0YwdL6p5xNFzFHyHn1hs8RiQPt9yHrM8TTP5zN5zGGBvzdmkCgEs53wzMQsZS-twLdl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022m, agosto 22). *Mañana. ¡Todas y todos a la marcha! Presupuesto digno. Participación real. ¡Basta de plagios, censura y persecución!* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid031bPKQv4mEjcga38QYNb36hMEbF5EE1mo3t12LGH-86FB1wctADwvCxLTz1BPN9VtKI&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid031bPKQv4mEjcga38QYNb36hMEbF5EE1mo3t12LGH-86FB1wctADwvCxLTz1BPN9VtKI&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022n, agosto 17). *Trabajadorxs y estudiantes en defensa de la educación pública* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=3148301542166550&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3148301542166550&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022ñ, agosto 14). *14 de agosto. El 12 de agosto de 1968 en el contexto de una movilización es herido por la espalda* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0fvMoLfvD4r9UwPQaXUduXj9swUucDGB17a5XWpt8WGgGEpPnDwDwCZ3eX7tC-dxP9l&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0fvMoLfvD4r9UwPQaXUduXj9swUucDGB17a5XWpt8WGgGEpPnDwDwCZ3eX7tC-dxP9l&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022o, julio 12). *Rechazamos el proyecto de ley de corresponsabilidad en la crianza* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0e-1HxTnZvkh6qjw9vzYaKtktBp6KFXnNF86ooR8kYjCivFZ6rFVYE5V88LiQcGPxHl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0e-1HxTnZvkh6qjw9vzYaKtktBp6KFXnNF86ooR8kYjCivFZ6rFVYE5V88LiQcGPxHl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022p, junio 1). *15 de junio Marcha Nacional Educativa. Por recuperación salarial y creación de cargos* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid033VFWWoL3BE4Pdd3Mrhn3r3qigvfvLmdWLSmpdfwYqxH6432XbnweCcXcEXj5Rvt-fl&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid033VFWWoL3BE4Pdd3Mrhn3r3qigvfvLmdWLSmpdfwYqxH6432XbnweCcXcEXj5Rvt-fl&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022q, junio 1). *¿Qué está pasando con el salario docente? ¿Qué está sucediendo con el presupuesto para la educación?* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid02R7y4Ti1zVMb62RqbPWLvtyKZo42EQDYWpXUZ3Q2Dd8FDyj-fSP52YEsilTkgfRQqil&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02R7y4Ti1zVMb62RqbPWLvtyKZo42EQDYWpXUZ3Q2Dd8FDyj-fSP52YEsilTkgfRQqil&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022r, mayo 13). *Informamos: Compartimos informe de la Secretaría General de FUM-TEP Mtra. Elbia Pereira* [Actualización de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/watch/?v=489831606225640>
- Fum Tep actual. (2022s, mayo 5). *Compartimos el discurso de nuestra compañera Elbia Pereira* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=3069162506747121&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=3069162506747121&id=1528376134159107)
- Fum Tep actual. (2022t, marzo 10). *Síntesis hace su aporte a la marea rosada* [Actualización de Facebook]. Recuperado de [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid0nzzLghJDjaeVr9ppKFrqZ-t17wwGhGDPFK3Vo7Q19KMJrWoZryBCrMMBWAeMv5zkXI&id=1528376134159107](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid0nzzLghJDjaeVr9ppKFrqZ-t17wwGhGDPFK3Vo7Q19KMJrWoZryBCrMMBWAeMv5zkXI&id=1528376134159107)
- Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*. Recuperado de [https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Politica%20Educativa%20Nacional%202020-2025\\_1.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Politica%20Educativa%20Nacional%202020-2025_1.pdf)





- Ministerio de Educación y Cultura. (2022, marzo 28). *Resolución MEC. (Resolución n.o 0355/022)*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/0355-022%202022-11-0001-0719.pdf>
- MVD Noticias. [MVDNoticias] (2021, setiembre 22). *#InformeCapital. En el marco del día de la educación pública, que se conmemoró ayer, desde el colectivo @del\_familias se sostuvo* [Actualización de Twitter]. Recuperado de <https://twitter.com/MVDNoticias/status/1440804840452476933>
- M24. (2022, noviembre 14). *Hay muchas dificultades para dar contención a la salud mental de los estudiantes, pero no hay presupuesto para eso, reclaman Familias*. [Página web]. Recuperado de <https://administrador.m24.com.uy/hay-muchas-dificultades-para-dar-contencion-a-la-salud-mental-de-los-estudiantes-pero-no-hay-presupuesto-para-eso-reclaman-familias/>
- TV Ciudad. (2022, noviembre 8). *Ciudad viva. La transformación educativa y la visión de familias organizadas* [Archivo de video]. Recuperado de [https://youtu.be/yZpQT\\_zx4I](https://youtu.be/yZpQT_zx4I)
- Uruguay. (2008). *Ley n.o 18.437: Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2009). *Ley n.o 18.508: Ley de Negociación Colectiva en el Marco de las Relaciones Laborales en el Sector Público*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18508-2009>
- Uruguay. (2020). *Ley n.o 19.889: Ley de Urgente Consideración*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>



## 7. Consideraciones finales

A continuación, recogemos los principales aportes generados a lo largo del informe y señalamos diferentes aspectos en los que se ha visto afectado el efectivo ejercicio del derecho a la educación en nuestro país. Apuntamos a enriquecer el debate respecto a la construcción de una educación más participativa, más democrática y más justa.

En primer lugar, interesa resaltar las modificaciones introducidas con la LUC en materia de gobierno de la enseñanza, caracterizadas por una concepción gerencialista que sustituye a los consejos desconcentrados de la ANEP por direcciones generales unipersonales, salvo en los casos del Codicen y el CFE, en los que se mantiene el carácter colegiado con representación docente. Asimismo, la LUC otorga un lugar preponderante al MEC en la orientación de la política pública nacional. De este modo, se disminuye el principio de participación y se fortalecen las competencias del MEC en diversos campos que históricamente fundamentaron el sentido de la autonomía de los entes de enseñanza como organismos especializados. Ejemplos de esto son la forma de designación de las autoridades del Codicen y el procedimiento para otorgar el carácter universitario a la formación docente.

Por otra parte, en cuanto a las políticas de inclusión educativa nos interesa resaltar el proceso retrospectivamente a mediano plazo. En la Administración progresista hubo una proliferación de políticas de inclusión educativa que produjo diferentes modalidades de extensión del tiempo pedagógico y modificaciones al formato escolar tradicional para sostener las trayectorias educativas de los sujetos. Este proceso condujo, en mayo de 2015, a la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE). La actual Administración de la educación plantea continuar con las políticas sobre trayectorias educativas en el país desde una visión sistémica de preservación de las políticas que se entienden válidas para el acompañamiento de las trayectorias más complejas y que posibilitan un entramado de acciones educativas que intenta sostener la continuidad y, con ello, extender el ejercicio del derecho a la educación. Ejemplo de ello es la prueba Acredita Ciclo Básico elaborada por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa en diciembre de 2018, cuya primera edición se desarrolló en el mes de febrero de 2020 y hoy se encuentra ya en su cuarta edición.

Sin embargo, una particularidad que le ha impregnado esta Administración al monitoreo institucional de las políticas de trayectorias educativas es un enfoque que prioriza una racionalidad cuantitativa, densamente estadística. Este sesgo se comprende desde la planificación del Estado, pero desde una mirada pedagógica nos cuestionamos si esos análisis se traducen necesariamente en políticas articuladas de protección de trayectorias que efectivicen el ejercicio del derecho a la educación o si esta tendencia a la estadística refuerza la responsabilidad en los individuos. En esta línea, algunas construcciones de sujeto que sustentan las propuestas pedagógicas



a partir del nuevo gobierno de la educación corren el riesgo de reforzar concepciones en torno a la responsabilización individual sobre las trayectorias educativas. En este sentido, al respecto de los Centros Educativos María Espínola, que se presentan como un formato modelo para la nueva Administración, nos preguntamos sobre las posibilidades y los límites de las estrategias de extensión del tiempo para atender las trayectorias de los sujetos. A su vez, el Reglamento de Evaluación del Estudiante se apoya principalmente en Acompañamientos Pedagógicos Específicos para sostener el proceso del estudiante y promover la acreditación. Esta propuesta se plantea como forma alternativa a la repetición en un formato flexible y centrado en el estudiante, por lo que resulta complementaria con el énfasis dado al aprendizaje en términos de política curricular y al enfoque centrado en las competencias.

En tercer lugar, interesa hacer referencia a la Transformación Curricular Integral para el sistema educativo de enseñanza básica que lleva adelante esta Administración y en la que se agudizan y tecnifican algunos procesos comenzados sobre todo en el último quinquenio de la era progresista.

Esta transformación se presenta como el quid de los cambios del sistema educativo a partir de un diagnóstico que instala de forma permanente la idea de una gran crisis educativa. Se plantea mediante la estructuración de un currículum basado en competencias como la principal herramienta de cambio, lo que profundiza la sustitución de la enseñanza por el aprendizaje. A su vez, se produce un énfasis en la medición y el control de la educación a través de estandarizaciones internacionales que toman las competencias como producto observable y medible. Esto genera un efecto de vaciamiento de los contenidos en las aulas y establece una mirada reduccionista del acto educativo.

Los modos de participación para llevar adelante estos procesos de cambio curricular son de una tónica más individualizada y consultiva que de procesos colectivos de participación sustantiva. Los principales cuestionamientos de los colectivos docentes a esta transformación se pueden categorizar en tres ejes: 1) falta de tiempo para procesar y discutir los cambios educativos, lo que ha llevado a una gran improvisación; 2) estandarización y tecnificación del acto educativo, con el consecuente estilo propagandístico con el que se difundió a la población; 3) aproximación del rol docente al de un técnico y distanciamiento de una perspectiva que lo ubique como intelectual transformador.

En lo referente a los lineamientos de política educativa en los que se inscriben los cambios curriculares, sostenemos que el desarrollo de políticas focalizadas puede terminar por reforzar los procesos de estigmatización social y educativa, más que propiciar la concreción del efectivo derecho a la educación. Estas políticas se inscriben en el discurso de la «equidad» y se desarrollan bajo el supuesto de que los sujetos en situaciones de pobreza requieren diseños curriculares diferenciales y prácticas de enseñanza específicas.

Como se ha planteado, el diseño de estas estrategias ha implicado la modificación de algunas de las políticas de «inclusión educativa» desarrolladas en el contexto de los gobiernos progresistas, así como el diseño de otras propuestas focalizadas que,



si bien se presentan en el marco del discurso de la innovación, trabajan sobre la base de propuestas que ya se implementaban. Entre otros aspectos, estas propuestas ponen acento en la gestión, en el discurso de la autonomía vinculado a una lógica de responsabilización, en la organización curricular por competencias y en las habilidades socioemocionales.

Con respecto a los cambios curriculares en la Formación en Educación es posible concluir cuatro cuestiones. En primer lugar, la política y las estrategias escogidas por las nuevas autoridades del CFE en el proceso de elaboración del marco y las mallas curriculares han apuntado a jerarquizar los estamentos técnicos e individuales de docentes seleccionados y se han basado en un enfoque *top-down*. Al mismo tiempo, se ha buscado reducir al mínimo los procesos deliberativos y propositivos de los ámbitos colectivos, tanto los vinculados a las estructuras institucionales del CFE —Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, departamentos e institutos académicos— como a las Asambleas Técnico Docente establecidas por ley. Este proceso de elaboración contrasta con los del período precedente, en el cual se institucionalizaron y promovieron diversos ámbitos de consulta y participación colectiva. En segundo lugar, la política y las estrategias de cambio del marco curricular llevadas adelante por esta Administración no condicen con los parámetros y la tradición universitaria pública latinoamericana, en la que los diferentes órdenes —docentes, estudiantes, egresados— y las diversas estructuras institucionales —salas docentes, comisiones, claustros y consejos— garantizan amplios procesos de participación, debate y elaboración de las propuestas curriculares. En tercer lugar, la política y las estrategias de cambio del marco curricular desarrolladas están en consonancia con las modificaciones que introduce la LUC referidas a la nueva y original modalidad de otorgar carácter universitario a la formación docente. En cuarto lugar, el paradigma de las competencias que estructura el marco curricular se ciñe a una noción particular de este concepto que se une con la de «ser competente», «eficiente» y «responsable». A su vez, la concepción de investigación-acción que se presenta aparece subordinada al enfoque de *accountability* y se aleja de cualquier perspectiva hermenéutica o crítica existentes en el campo curricular.

Respecto a las condiciones de trabajo docente, en los años 2021 y 2022 se observa un recorte presupuestal en la ANEP que las afecta fuertemente y, por consiguiente, repercute en las condiciones de enseñanza y aprendizaje del estudiantado. En particular, se asiste a una caída del salario real, a una reducción de la cantidad de horas docentes y a un aumento de la cantidad de estudiantes por grupo en términos generales. Asimismo, se observan afectaciones a las condiciones de trabajo en los programas de inclusión educativa que se desarrollan en los diferentes subsistemas. Entre otros ejemplos, los casos más notorios son los del Programa Maestros Comunitarios, el Plan de Formación Profesional Básica y las horas de tutorías en educación secundaria.

Con relación a las discusiones en torno a la laicidad, en los últimos años se han suscitado diversos cuestionamientos a docentes y organizaciones sindicales, en el marco de discursos que promueven una fuerte desconfianza y una gran hostilidad hacia estos actores. Los múltiples eventos que se han producido en torno a la laici-



dad y las discusiones provocadas a partir de ellos tienden a regular y limitar la práctica docente, jerarquizan un enfoque jurídico sobre una perspectiva pedagógica para poner acento en una lógica de vigilancia y control y niegan el carácter político de la educación y de las y los docentes en tanto profesionales de la educación.

Finalmente, recuperamos lo planteado por las Asambleas Técnico Docente, la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de la Educación Primaria, la Asociación de Maestros del Uruguay, los colectivos Familias Organizadas de la Escuela Pública y Familias Organizadas del Liceo Público y UTU, y presentamos algunos elementos que consideramos relevantes. Varios de ellos coinciden con la mirada expuesta en los otros capítulos. En primer lugar, destacamos la preocupación de estos colectivos por los efectos que tuvo y tendrá la pandemia en términos educativos y sociales, así como por la vulneración de los derechos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En segundo lugar, los colectivos cuestionan la pérdida de espacios de participación docente en los diferentes ámbitos de gobierno de la educación. En tercer lugar, resaltan el corrimiento hacia el aprendizaje en el marco de la «transformación educativa». Desde su mirada, no se trata de menospreciar la preocupación sobre los aprendizajes, pero entienden que para atenderlos es fundamental considerar las acciones de enseñanza como hecho social y político de primer orden para el desarrollo de una democracia. Por último, expresan una preocupación respecto a la sostenibilidad de una transformación educativa desarrollada sin procesos sustantivos de participación, ni de tiempos y espacios adecuados para que las y los docentes como actores directamente involucrados puedan plantear sus posiciones.

Este conjunto de factores —pandemia y sus efectos sociales y educativos, el corrimiento de la enseñanza como dimensión sustantiva de la actuación docente, la no participación del colectivo docente en las políticas educativas y su erosión como sujetos políticos con capacidad de transformación— constituyen aspectos significativos para que una transformación educativa pueda ser sostenible.

A modo de síntesis, un tema sustantivo que atravesó la mirada en todos los capítulos, desde los cambios normativos y curriculares hasta las reivindicaciones de los colectivos organizados, refiere al debilitamiento de la participación en los procesos de cambio educativo. Desde la Administración se habilitó la participación mediante mecanismos individuales o consultivos, no así mediante la inclusión directa de los actores en espacios de decisión y su intervención sistemática en el proceso. A su vez, en cuanto a la concepción del docente, y en el marco de los procesos de reforma curricular, se aprecia un enfoque tecnicista que privilegia el avance de dicha reforma a través de documentos producidos fundamentalmente desde los ámbitos técnicos de la ANEP y que debilita la participación docente y su incidencia en las discusiones políticas. Se relega el rol docente al de ejecutor de la política y, en lo que refiere a las prácticas educativas, se refuerzan lógicas vinculadas a la estandarización del trabajo docente y a una primacía de la gestión sobre la dimensión pedagógica.

Desde nuestra perspectiva, los ejes transversales de todos estos cambios en educación, que profundizan procesos que vienen de gobiernos anteriores, son producto de una mirada gerencialista. A partir de la instalación de un discurso de crisis educa-



tiva, que no se ve reflejada en los informes que la propia Administración ha publicado, se apuesta a una transformación cuyos criterios centrales son la gestión desde un enfoque gerencial y jerárquico de la gobernanza que confronta los procesos de participación en la producción de las políticas, una racionalidad cuantitativa con preponderancia de los aspectos observables y medibles, un énfasis instrumental basado en la mirada técnica y una concepción del individuo meritocrática, que responsabiliza al propio sujeto de aprendizaje. Desde nuestra perspectiva, estas tensiones debilitan y empobrecen las respuestas políticas y pedagógicas que se pueden construir para producir el derecho a la educación.



[fhce.edu.uy/oded](https://fhce.edu.uy/oded)

[observatorio.dereduy@gmail.com](mailto:observatorio.dereduy@gmail.com)