

Análisis de los lineamientos de la política educativa uruguaya (2020-2024). Debilitamiento de la participación y erradicación de la disputa político-pedagógica¹

CONDE, Stefania / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República (Uruguay) - stefania.conde0787@gmail.com

FALKIN, Camila / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República (Uruguay) - camifalkin@gmail.com

SÁNCHEZ, Cecilia / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la República (Uruguay) - ceciliansanchezg14@gmail.com

Eje: Educación, Estado y políticas públicas^[1] Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Política educativa - docentes - participación - gestión - reforma curricular

› **Resumen**

La ponencia aborda aspectos de la reforma educativa actual en el contexto uruguayo a partir del cambio político que se produjo en el año 2020 con la llegada al gobierno nacional de una coalición de partidos de derechas. Se caracteriza el escenario en el que se han venido desarrollando los cambios, en el cual se percibe un debilitamiento de la participación, en especial de los colectivos docentes, y una hostilidad hacia los mismos por parte de las autoridades gubernamentales. Asimismo, se analizan rasgos centrales de las transformaciones en curso, enmarcados en las modificaciones introducidas por la Ley de Urgente Consideración N° 19.889: la jerarquización de la gestión, el énfasis en la autonomía, la rendición de cuentas y el avance privatizador. Se aborda también el actual proceso de reforma curricular en clave universal, en el que estos rasgos se reflejan. En el marco de una metodología cualitativa, el ejercicio de análisis se realiza a partir de documentos institucionales de política educativa y declaraciones públicas de actores relevantes en la prensa escrita. En las conclusiones se problematizan el protagonismo que

¹ La ponencia se construye a partir de elaboraciones previas producidas en el marco del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPred) del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Una versión previa fue publicada en el libro “¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador”, coordinado por Pablo Martinis.

adquiere el discurso técnico y el debilitamiento del debate democrático, en detrimento del reconocimiento del carácter político de la educación y del valor de lo público.

› **Presentación**

El escenario político actual está signado por un avance de tendencias neoliberales y conservadoras que acompañaron la finalización de un período de gobiernos progresistas en el continente. En el caso de Uruguay, las elecciones presidenciales realizadas en 2019, marcaron la finalización de un período de tres gobiernos sucesivos del partido de centro-izquierda Frente Amplio y la llegada al gobierno de una coalición de partidos de derechas² liderada por el Partido Nacional. El avance de estas tendencias neoliberales y conservadoras antecede al cambio de gobierno, pero se refuerza con la llegada al gobierno nacional de fuerzas políticas afines a estas perspectivas.

Uno de los efectos más visibles de este avance, impulsado por los sectores neoliberales, se observa en la clara profundización de un proceso privatizador de la educación pública, que se había instalado en los años precedentes de un modo incipiente o “latente” (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017) y que ha recibido actualmente un fuerte impulso (Martinis, 2020; Martinis y Rodríguez, 2020) y adquirido un estado manifiesto (Bordoli y Conde, 2020).

En este contexto, se ha instalado con fuerza en el debate la idea de que la educación pública se encuentra en un estado de crisis. Este diagnóstico ha sido uno de los principales ejes argumentales sobre los que giraron las últimas campañas electorales en el país. La progresiva instalación en Uruguay de la idea de una crisis educativa ha generado un terreno fértil para el desarrollo de propuestas privatizadoras y mercantilizadoras, que se presentan como la solución evidente ante la emergencia (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020). Como ha sido analizado en otro trabajo (Conde, Rodríguez y Falkin, 2020), estas propuestas se han plasmado en las modificaciones introducidas por la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (LUC) (Uruguay, 2020) y el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020), documento que establece los lineamientos estratégicos para el período. Este diagnóstico, que ha sido expresado en términos de una “emergencia educativa” (Coalición multicolor, 2019), contrasta con el estado de situación

² La coalición de partidos políticos que resultó ganadora en las elecciones nacionales en el año 2019 en Uruguay, denominada Coalición Multicolor, está integrada por el Partido Nacional, el Partido Colorado, el Partido Independiente, el Partido de la Gente, y Cabildo Abierto.

descrito en documentos de política educativa actual y con la modestia de las metas propuestas para el período (ANEP, 2020; MEC, 2021). El discurso de la crisis ha servido como un instrumento político para generar condiciones propicias para el desarrollo de ciertas transformaciones, mediante una reacción política de “escandalización” (Steiner-Khamsi, 2003) que subraya exclusivamente las debilidades del sistema educativo.

En este contexto, las y los docentes han sido responsabilizados por los resultados educativos, y los colectivos docentes organizados acusados de obstaculizar los procesos de cambio.

Este trabajo se apoya en un abordaje metodológico cualitativo que prioriza el análisis textual a partir de documentos oficiales de política educativa y declaraciones públicas de autoridades y actores relevantes en prensa escrita. El mismo se organiza en cuatro apartados y las consideraciones finales. En primer lugar, se desarrollan los modos a partir de los cuales la política educativa produce un debilitamiento de la participación docente. En segundo lugar, se hace hincapié en algunos eventos que expresan una fuerte hostilidad hacia los colectivos docentes. En tercer lugar, nos centramos en algunas lógicas desde las cuales se están procesando los cambios en materia educativa: énfasis en la gestión, autonomía, rendición de cuentas y avance privatizador. Finalmente, se analizan los cambios curriculares actuales en clave universal, poniendo énfasis en la forma en que la “reforma curricular integral” se está llevando a cabo, con escasa participación de los docentes.

› ***Debilitamiento de la participación como eje transversal de la política educativa***

Un eje central de la política educativa actual está marcado por la concepción de democracia defendida desde las esferas gubernamentales. Desde la perspectiva que reivindican algunos actores políticos, se entiende que la única vía legítima para efectuar los cambios es a través de los gobernantes electos democráticamente. En palabras del Presidente de la República, Luis Lacalle Pou, “la decisión [sobre la reforma curricular] les corresponde a aquellos que fueron designados por la población para gobernar” (Lacalle en La diaria, 2021a). Ello ha redundado en una significativa reducción de los espacios de debate y participación social, en los que confluyen diferentes visiones y podría canalizarse la disputa existente con relación a las temáticas educativas. Excluir la participación directa bajo el argumento de la representatividad de las autoridades electas, supone una visión restrictiva que debilita la complementariedad de las

formas de participación implicadas en los procesos democráticos. En este marco más amplio, un eje que transversaliza los cambios en materia de política educativa planteados por esta administración es el debilitamiento de la participación, acompañado por una retórica que la exalta.

El mecanismo por el que ha optado el gobierno para desarrollar los principales cambios en diversas áreas del Estado, entre ellas la educación, ha sido la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (LUC). Esta ley implica un debilitamiento de la participación en dos sentidos: en la forma y el contexto en el que fue aprobada y en los contenidos que introdujo en materia educativa, entre otras.

En lo que refiere a su forma de aprobación, el haber recurrido a la declaratoria de urgencia prevista en la Constitución implicó una restricción de los tiempos de análisis parlamentario, con incidencia negativa en lo que respecta al debate democrático. Importa recordar además que su promulgación se produjo en un contexto de emergencia sanitaria con consecuencias sociales y económicas, que a la vez fue acompañada por medidas por parte del gobierno que limitaron la movilización social.

En términos de su contenido, uno de los cambios sustantivos planteados en esta normativa refiere a la supresión de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico-Profesional de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), y su sustitución por Direcciones Generales unipersonales, con la consecuente eliminación de las y los representantes electos por las y los docentes. Otro cambio en ese sentido lo constituye la modificación de la convocatoria al Congreso Nacional de Educación que, según establecía la Ley General de Educación N° 18.437, era obligatoria y como mínimo una vez en cada período de gobierno. A partir de lo establecido en la LUC (Art. 143), su convocatoria pasó a ser opcional y como máximo una vez por período (Uruguay, 2020).

La exclusión de los representantes electos por las y los docentes en los consejos desconcentrados se apoya en una idea de eficiencia que centraliza la toma de decisiones en detrimento de la discusión, que es vista como un obstáculo para procesar los cambios educativos. Según la Directora Sectorial de Planificación Educativa de la ANEP, la gobernanza introducida por la LUC “apunta a fortalecer la conducción y desactivar una serie de gobiernos colegiados que no estaban siendo todo lo eficientes y proactivos que se deseaba” (Aristimuño en La diaria, 2020).

Otro argumento que opera por parte de autoridades de la educación se vincula a una particular concepción de la educación y del/la docente. Desde esta perspectiva, se los visualiza desde un enfoque tecnicista, que reniega de su carácter político. En palabras del Consejero del Consejo Directivo Central (CODICEN) 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” (Gabito en La diaria, 2021b). La exclusión de docentes en los ex-consejos de educación se inscribe en una visión del/la docente como ejecutor/a de la política.

En este contexto, un ejemplo del debilitamiento de la participación docente es el proceso que se viene realizando en términos de una “reforma curricular integral” que las autoridades prevén implementar en marzo de 2023. En este proceso, se observa la opción realizada desde la administración actual en lo que respecta a los mecanismos de participación privilegiados para la toma de decisiones. Por una parte, no se realizó una convocatoria al Congreso Nacional de Educación y, por la otra, se escogieron inicialmente espacios selectivos y cerrados de participación a título individual. En cuanto a las y los docentes se han priorizado herramientas de consulta individual, como la encuesta, y si bien posteriormente se desarrollaron ámbitos de discusión colectiva como las Asambleas Técnicas Docentes (ATD), la posición contraria de las mismas no ha sido tenida en cuenta. Al respecto, el ministro insistió con que el gobierno tiene “un mandato ciudadano” que cumplir y afirmó que están “dispuestos a explicar, convencer, a recoger objeciones, a discutir problemas de aplicación”, pero “no a revisar el rumbo” (Da Silveira en La diaria, 2022).

› ***Desconfianza y hostilidad hacia los colectivos docentes***

En el escenario educativo actual, se ha instalado una fuerte desconfianza hacia las y los docentes, en un contexto de gran hostilidad hacia los colectivos organizados. Estos actores han sido responsabilizados cuando los resultados educativos no han sido los esperados, y acusados de resistir y obstaculizar los procesos de cambio. De acuerdo con el actual Ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira, en relación al sindicato de profesores de la educación secundaria: “ya sabemos que FeNaPES [Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria] no es parte de la solución, es parte del problema” (Da Silveira en El Observador, 2021).

La hostilidad hacia las organizaciones sindicales atraviesa las distintas áreas de política y niveles educativos. En educación media, y especialmente en educación secundaria, ha ido escalando en intensidad. Al respecto, bajo el argumento de la “defensa de la laicidad”, se han venido desarrollando diversas acciones por parte de las autoridades de la educación tendientes a limitar la discusión, expresión, manifestación y participación docente, que acaban condicionando su labor. A modo ilustrativo, enumeramos algunos de los eventos que se han sucedido en el último tiempo: presentación del proyecto de ley “Educación sexual en instituciones educativas”³; prohibición de la Dirección General de Educación Secundaria sobre el uso de tapabocas con la leyenda “#EducarNoLUCrar” por parte de docentes y estudiantes (CES, 2020); cuestionamiento a los paros docentes y eliminación de pintadas con reclamos por presupuesto en liceos; sumario, separación del cargo y retención de haberes a funcionarias/os docentes y no docentes por haber participado en una campaña de fotografías contra la reforma constitucional “Vivir sin miedo”, entre otros. Una de las máximas expresiones de este proceso ha sido la presentación de un proyecto de ley que propone la creación de un Consejo de Laicidad⁴, concebida esta última desde un lugar de neutralidad. En esta propuesta es posible apreciar la subordinación de una perspectiva pedagógica a un enfoque jurídico, así como una lógica ligada al control y la vigilancia.

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.

En este escenario de cuestionamiento a las y los docentes, especialmente la FeNaPES se ha convertido en un enemigo a combatir desde una mirada que la concibe como un problema. Un ejemplo de ello ha sido la instalación de una comisión investigadora en la Cámara de Representantes del Poder Legislativo para el estudio de las licencias sindicales solicitadas por parte de integrantes de la FeNaPES en el período 2015-2019 y su posterior tratamiento por parte del Poder Judicial. Una investigación administrativa se tornó un asunto de debate parlamentario,

³ El proyecto de ley y su recorrido parlamentario puede consultarse en:

https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/143046/ficha_completa

⁴ Para ampliar en este punto: <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2021/5/apuntes-sobre-el-proyecto-de-ley-de-creacion-del-consejo-de-laicidad/>

centrado específicamente en un sindicato, lo cual sienta un precedente complejo en relación a la persecución sindical.

Este contexto de oposición entre el gobierno y los sindicatos de la educación, conjugado con el debilitamiento de la participación como eje transversal de la política, otorga un marco en el que se desarrollan una serie de transformaciones en el gobierno de la educación, la gestión del sistema educativo, las condiciones de trabajo docente y las políticas curriculares.

› ***Gestión, autonomía, rendición de cuentas y avance privatizador***

La LUC constituye el marco en el que se han venido desarrollando las principales transformaciones en relación con las condiciones de trabajo de los docentes. En esta línea, el artículo 193 de dicha ley introduce cambios sustantivos. Allí se establece, en el marco de la posibilidad de modificación de las normas estatutarias o de creación de regímenes especiales, que las y los docentes podrán acceder a “compensaciones o complementos salariales y otros beneficios” (Uruguay, 2020), supeditado al cumplimiento de metas de política pública. Esto supone una responsabilización directa de las y los docentes por los indicadores de éxito de las políticas, lo que implica una mirada reduccionista sobre los procesos educativos (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020) e introduce un mecanismo gerencial que anuda el salario docente a su “productividad”.

El mismo artículo de esta ley establece que las y los directores/as de los centros educativos podrán conformar planteles estables e instituir disposiciones de orden funcional, como el compromiso por parte de las y los docentes con una metodología de trabajo o un proyecto de centro, como requisito para el acceso o la permanencia en su lugar de trabajo. Entendemos que, por una parte, se produce una afectación de la autonomía docente, en la medida que para mantener u obtener su puesto de trabajo podrían tener que aceptar lineamientos educativos definidos por la dirección liceal; por otra, esta modificación da lugar a la introducción de mecanismos gerenciales que asemejan a las y los directores/as de los centros educativos a directores de una empresa que pueden seleccionar a su equipo de trabajo.

El concepto de autonomía resulta clave para entender y analizar los cambios planteados por las actuales políticas educativas. Los usos de este concepto se encuentran asociados a un énfasis en la gestión en detrimento de la dimensión pedagógica, y a una desresponsabilización del Estado que se ve acompañada por la responsabilización de las escuelas y los y las docentes.

El énfasis en la gestión se visualiza en la exaltación de los equipos directivos como líderes, así como en la promoción de herramientas de gestión para el monitoreo de resultados y el desarrollo de procesos de autoevaluación. Asimismo, este concepto de autonomía se vincula con la lógica de rendición de cuentas en su modelo gerencial. Esta lógica que ha adquirido un carácter hegemónico en el campo educativo, se basa, de acuerdo con Parcerisa y Villalobos (2020), en tres ideas centrales: a) que docentes, directivos y/o escuelas son responsables de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, b) que los aprendizajes pueden y deben ser evaluados a través de pruebas estandarizadas, y c) que directivos, docentes y escuelas, necesitan estímulos extrínsecos para mejorar su productividad y con ella los resultados de aprendizaje del alumnado (2020: 2428). Estas ideas se sostienen en la concepción de que existe una correspondencia lineal entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que los aprendizajes pueden ser totalmente capturados a través de procesos estandarizados de evaluación.

Asimismo, resulta paradójico la convivencia de, por una parte, el debilitamiento de los espacios de participación docente y, por la otra, un incremento de su responsabilización por los resultados educativos. Es decir, las y los docentes tienen cada vez menos incidencia sobre la definición de la política, a la vez que se las/os culpabiliza en mayor medida cuando los resultados educativos no son los esperados. La modificación introducida por el mencionado artículo 193 de la LUC, que permite bajo ciertas circunstancias el pago de incentivos a los docentes por cumplimiento de metas —habitualmente medidas en relación con resultados educativos— constituye un ejemplo de este proceso de responsabilización lineal.

La introducción de lógicas del sector privado en la educación pública supone un debilitamiento de lo público y, por ende, un avance privatizador. Algunos ejemplos que emergen de la LUC respecto a la introducción de estas lógicas son, entre otros, los siguientes: se asemeja al director/a de centro educativo a director/a de una empresa; se condiciona el salario docente en función de una lógica de “productividad”, medida por logro de determinados resultados educativos, se prioriza la gestión frente a aspectos pedagógicos y se incorporan actores del ámbito privado en la conducción de la educación pública.

- › ***Reforma curricular en clave universal: definiciones adoptadas y escasa participación***

En la política educativa actual, los cambios en el currículo se están procesando en términos focales y universales. En términos universales, se está procesando una “reforma curricular integral” que se prevé implementar en 2023. En este proceso de transformación curricular, se planteó trabajar en un marco curricular que incluye la definición de los perfiles de tramo y de egreso, en las progresiones de aprendizaje y en los planes y programas, concebido todo esto como “una línea lógica y cohesiva” (ANEP, 2020: 196).

Recientemente se aprobaron los documentos “Marco Curricular Nacional” (ANEP, 2022a) y “Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral” (ANEP, 2022b). En el primero de ellos se expresan los principales lineamientos que seguirá el cambio curricular propuesto, en él se define el perfil de egreso de la educación obligatoria y diez competencias generales a partir de las cuales se organiza la reforma curricular.

En el Marco Curricular Nacional se expresa que “una educación que apunta a la equidad debe garantizar los recursos y apoyos necesarios para que cada estudiante se desarrolle plenamente y de forma competente en los escenarios que se le presenten” (ANEP, 2022a: 19). Consideramos que la educación está siendo entendida como un proceso individual, y que el énfasis en la igualdad de oportunidades hace recaer en los sujetos la responsabilidad frente a sus resultados educativos, ya que, en última instancia, son quienes toman o dejan pasar las oportunidades que se le ofrecieron a todos por igual. Además, el desarrollo “competente” en los “escenarios que se le presenten” puede implicar la restricción de la educación a la adquisición de competencias para la construcción de respuestas frente a escenarios establecidos, pero en los que los sujetos no intervienen, haciendo énfasis en la dimensión de adaptación a las necesidades, por sobre la posibilidad de transformar el espacio que se habita. A su vez, en el documento se expresa que “el interés del estudiante como meta curricular sólo se alcanzará si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes, y se actúa desde ellas hacia metas comunes” (ANEP, 2022a: 24-25).

Dentro de esa lógica individualista, si el punto de partida de la política educativa es la contemplación de las “diferencias individuales y contextuales” según los intereses del estudiante, podría aumentar tanto el riesgo de crear circuitos educativos paralelos y reforzar desigualdades. En el documento se observa un desplazamiento del derecho social a la educación al derecho individual a la adquisición de competencias, lo cual permite dar cuenta de una perspectiva de la

educación que resulta problemática en términos de su democratización y construcción de lo común.

El lugar destacado que se le asigna a la organización curricular por competencias se vincula con los lineamientos impulsados por el Banco Mundial a través de un préstamo otorgado a Uruguay para fortalecer la pedagogía, la gobernanza y la infraestructura de los centros educativos uruguayos de educación primaria, secundaria y técnico-profesional (Banco Mundial, 2021). En el proyecto del préstamo se explicitan con mayor claridad algunas perspectivas presentes en las políticas educativas actuales que en los documentos nacionales se han presentado de modo solapado. El mismo se posiciona abiertamente desde la teoría del capital humano, perspectiva desde la cual se fundamenta la necesidad de organizar el currículo por competencias vinculadas a las necesidades productivas del país, con énfasis en el ingreso de los estudiantes al mercado laboral, particularmente de los sectores más vulnerables.

No es posible disociar la organización curricular por competencias de otro conjunto de lógicas que operan en los lineamientos de política educativa actual: evaluaciones estandarizadas, rendición de cuentas, restricción de la concepción educativa a una lógica de resultados. En el documento se observa una linealidad entre el diseño de metas de aprendizaje en formato de competencias, y la necesidad de monitorear y evaluar para alcanzar resultados evidenciables en procura de “mejorar la calidad de la educación” (ANEP, 2022a: 30), y “rendir cuentas ante la sociedad” (ANEP, 2022a: 61).

En este marco, cabe advertir y problematizar respecto a la concepción docente que subyace en la propuesta, ligada a una lógica de vigilancia y control sobre los aprendizajes de los estudiantes, aspecto que debe comprenderse en función del carácter restrictivo que asume lo educativo en función de la tendencia resultadista fundamentada en evidencia. Como se expresa en el documento, el docente “ocupa un lugar privilegiado de vigilancia que le permite recoger evidencia y tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso para alcanzar los logros previstos (ANEP, 2022a: 59).

› **Consideraciones finales**

En el análisis realizado hemos puesto acento en la forma en que se está procesando la reforma, a la vez que discutimos la instalación de ciertas lógicas desde las cuales estos cambios se fundamentan.

En cuanto al primer aspecto, el escenario de la reforma se caracteriza tanto por la reducción de espacios de participación así como por la hostilidad y desconfianza hacia los colectivos docentes, lo que conlleva a su exclusión de los espacios de definición de política educativa, siendo un ejemplo el actual proceso de reforma curricular.

Con respecto a esto último, el modo como se está formulando el nuevo currículo va en detrimento de su propio contenido y de su implementación, ya que desconoce los valiosos aportes que podrían realizar los actores implicados en el proceso educativo, al tiempo que aumenta la probabilidad de que la puesta en acción del currículo en las escuelas diste mucho de lo que se pretende al formularlo. En este escenario, se parte de una noción de participación que la concibe desde una perspectiva fundamentalmente individual y consultiva, en detrimento de la construcción de procesos de discusión y decisión colectiva. Esto supone una visión restrictiva de la democracia, que entiende que el hecho de que los gobernantes hayan sido electos democráticamente es suficiente para garantizar los cambios por ellos propuestos.

En cuanto al segundo aspecto, vinculado a las lógicas que atraviesan la construcción de la política educativa, subyace a los actuales lineamientos de política una visión de la autonomía que supone una transferencia de responsabilidades a los centros educativos, con la consecuente desresponsabilización por parte del Estado a nivel central. Esto se ve acompañado por una lógica de estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una reducción de los márgenes que las y los docentes tienen para desarrollar su trabajo y tomar definiciones en materia pedagógica.

En un contexto en el que ha tenido un nuevo impulso el discurso de la crisis de la educación pública, se presenta como solución la instauración de lógicas propias del sector privado en el funcionamiento del sistema educativo, las cuales no necesariamente se apoyan en criterios de igualdad, justicia o derecho. Estas lógicas que privilegian el discurso técnico e invisibilizan el carácter político de la educación, tienden a eliminar la disputa y las diferencias y retiran a la educación de la esfera del debate público y democrático.

Bibliografía

- Bordoli, E y Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15. Disponible en: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15343>.
- Conde, S., Rodríguez, G. y Falkin, C. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Montevideo, FeNaPES. Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1hjA-Y_fIMkb9JUXjIEyBgzkBxG0e68Anns6IRMQ2JFA/edit
- Martinis, P. (2020). Disputas en torno al carácter de la educación pública en Uruguay: de la privatización latente a la privatización impuesta. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77559>.
- Martinis, P. y Rodríguez, G. (2020). Ofensiva conservadora y educación en el Uruguay. *Revista Temas em Educação*, 29(3), 155-180. Disponible en: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/issue/view/2560>.
- Martinis, P (coord.) (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Montevideo: Sujetos.
- Parcerisa, L. y Villalobos, C. (2020). *Movimientos sociales y resistencia al accountability en Chile: estrategias discursivas, identidad y acciones de la campaña Alto al SIMCE*. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2020/222284/Parcerisa_Villalobos2020.pdf
- Steiner-Khamsi, G. (2003). "The Politics of League Tables". En: *Journal of Social Science Education*, [s.l.], v. 2, n. 1.
- Verger, A, Moschetti, M y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Internacional de la Educación.

Fuentes

- ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVO%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP (2022a). Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7.pdf>
- ANEP (2022b). Progresiones de Aprendizaje Transformación Curricular Integral. Montevideo: ANEP. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf>
- Banco Mundial (2021). *Documento de evaluación del proyecto sobre propuesta de préstamo por un importe de 40 millones de dólares estadounidenses a la República Oriental del Uruguay para el fortalecimiento de la pedagogía y la gobernanza en las escuelas públicas uruguayas. Proyecto*. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/228361643156045621/pdf/Uruguay-Strengthening-Pedagogy-and-Governance-in-Uruguayan-Public-Schools-Project.pdf>
- CES (2020) Acta 22, resolución n°114, de fecha 17 de junio de 2020. Disponible en: https://www.ces.edu.uy/files/2654_2020.PDF
- Coalición multicolor (2019). *Compromiso por el País*. Disponible en: <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>
- El Observador (2021). "Ya sabemos que Fenapes no es parte de la solución, es parte del problema", dijo Da Silveira. *El Observador*. Disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/ya-sabemos-que-fenapes-no-es-parte-de-la-solucion-es-parte-del-problema-dijo-da-silveira-2021101917428>

La diaria (2020). *¿Cómo va a ser el futuro de la educación? Con Adriana Aristimuño, que lidera el proceso de reforma educativa.* La diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2020/12/como-va-a-ser-el-futuro-de-la-educacion-con-adriana-aristimuno-que-lidera-el-proceso-de-reforma-educativa/>

La diaria (2021a). *Lacalle Pou responsabilizó a los sindicatos por la falta de alimentación escolar durante el paro del miércoles.* La diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2021/8/lacalle-pou-responsabilizo-a-los-sindicatos-por-la-falta-de-alimentacion-escolar-durante-el-paro-del-miercoles/>

La diaria (2021b). *Gobierno advierte que reinstalación de consejos con participación docente en subsistemas de la ANEP pondrá en riesgo la reforma educativa.* La diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/10/gobierno-advierte-que-reinstalacion-de-consejos-con-participacion-docente-en-subsistemas-de-la-anep-pondra-en-riesgo-la-reforma-educativa/>

La diaria (2022). *Da Silveira sobre la reforma educativa: “Estamos dispuestos a explicar, no a revisar el rumbo”.* La diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2022/8/da-silveira-sobre-la-reforma-educativa-estamos-dispuestos-a-explicar-no-a-revisar-el-rumbo/>

MEC (2021). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025.* Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/calendario-actividades/presentacion-del-plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>.

Uruguay (2008). *Ley N° 18.437: Ley General de Educación.* Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Uruguay (2020). *Ley N° 19.889: Ley de Urgente Consideración.* Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.