

COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

INTEGRANTES

Presidente: Rosales, Sebastián (Río Negro)

Secretarios: Rodríguez, Valeria (Paysandú)

Berger, Matías (Salto)

Acasuso, Istra (Montevideo)

Ramos, Silvana (Durazno)

Amaral, Alicia (Rocha)

Rafael, Lucy (Tacuarembó)

Belbey, Elsa (Paysandú)

Revello, Gabriela (Flores)

Caballero, Ana (Lavalleja)

Rivero, Laura (Rocha)

Dini, Analía (Canelones)

Techera, Maricel (Rocha)

Hernández, Shirley (Montevideo)

Vartabedian, Andrés (Canelones)

Leites, Silvia (Tacuarembó)

Vespa, Stella (Canelones)

Porteiro, Shirley (Montevideo)

VOTACIÓN del Informe en General.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	53	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	194,4	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

Régimen de trabajo

Se inicia el trabajo eligiendo Presidente y Secretarios. Posteriormente, se lee el informe de la Comisión Permanente de Propuestas Educativas y se lo hace suyo.

El astuto ardid de la falsa novedad



Introducción: estado de situación

Estamos inmersos en un contexto en el que se vienen desplegando estrategias de divulgación de propuestas educativas que procuran cooptar a los docentes del país para implementar proyectos opuestos a las concepciones de la ATD, y que ponen en peligro la concreción de un plan educativo emancipador que garantice una genuina igualdad de oportunidades.

La ATD históricamente ha defendido una serie de principios que estructuran un Plan Único Nacional de Educación: la Educación como Derecho Humano, la Universalidad, la Integralidad, la Autonomía y el Cogobierno, la verdadera Gratuidad y la defensa irrestricta de la Laicidad.

Estos principios no aparecen en el menú de las directrices de los acuerdos internacionales sobre educación que se han celebrado de un tiempo a esta parte, o si lo hacen, son retaceados, adjetivados o disminuidos en su potencial radical y liberador. Un somero repaso de la evolución histórica reciente puede echar luz sobre esta operación.

Al concluir la Guerra Fría, el capitalismo anunció a viva voz el fin de la historia. La década de los 90 inauguró la pretendida muerte de las ideologías con una conferencia sobre "Educación para Todos" en Jomtien, Tailandia (1990) y reafirmó estas nuevas directrices mundiales en Dakar, Senegal (2000). A partir de ese proceso se fue generando un consenso globalizante, con pretensiones de mundialización, sobre las principales líneas que debía adoptar el discurso educativo, el cual fue incluido en las financiaciones que los organismos internacionales de crédito expandieron por la región en el momento de auge neoliberal y *pax americana* unipolar.

En nuestro país la "reforma Rama" primero, la propuesta de la Comisión TEMS después y la proliferación de proyectos y políticas focalizadas constituyen el aterrizaje de estas directrices en nuestro territorio. El último compromiso asumido por las autoridades políticas del país fue la firma de las Metas 2021 "La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios". En la XXVIII ATD, de octubre de 2010, decíamos al respecto:

"En el documento "Metas 2021" se abre el foso para enterrar una educación emancipadora. Se anquilosan rancias categorías presentes en los discursos bancomundialistas de los 90. Se habla acerca de una educación que consideramos mezquina" (XXVIII ATD, Punta de Este, 2010, pág. 22).

La secuencia de reformas que han proliferado desde entonces acompañadas por fondos del BID o el Banco Mundial necesitaban un marco jurídico que permitiera al Poder Ejecutivo aplicar estos acuerdos con la firma ministerial. Uruguay participaba de las conferencias y, a pesar del interés de suscribir las resoluciones, no tenía el soporte que proporcionó la ley N° 18.437 “Ley general de Educación”. Esta es la ruta por la que transitan actualmente estas políticas educativas transnacionales. No es casualidad que su sanción coincida con la firma de estos compromisos: el 19 de mayo de 2008 se celebró la XXXVIII Conferencia Iberoamericana en El Salvador donde se elaboró el documento para la discusión sobre las Metas; el 12 de diciembre de ese año, siete meses después, se promulgó la Ley de Educación en el parlamento uruguayo.

Recientemente se han actualizado estos compromisos a nivel global en Incheon, Corea del Sur. Entre el 19 y el 22 de mayo de 2015 se llevó a cabo allí el Foro Mundial sobre la Educación 2015.³ El mismo fue organizado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), junto al UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), el Banco Mundial, el UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas), el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), ONU Mujeres, el ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) y la OIT (Organización Internacional del Trabajo).

La prolongación de los lineamientos emanados de organismos multilaterales que esta ATD denuncia asamblea tras asamblea, queda en evidencia una vez más. Este documento, que se presenta como “una nueva visión de la educación para los próximos 15 años”, recae inmediatamente en la asunción de continuidad que estas directrices poseen, y refiere a producciones a las que este cuerpo ya ha denunciado en ocasiones anteriores como parte de esta política global de corte economicista que se intenta imponer permanentemente bajo diversos velos y disfraces.

Es así que establece:

*“En esta histórica ocasión, reafirmamos la visión del movimiento mundial en pro de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, el compromiso más importante en materia de educación en las últimas décadas, que contribuye a impulsar progresos significativos en el ámbito de la educación”.*⁴

Si hasta en la terminología de “movimiento mundial” pareciéramos estar todos incluidos.

Lo mismo sucede al momento de la enumeración de los participantes del Foro: además de los representantes oficiales de Estado y los representantes de organismos multilaterales y bilaterales, se habla de “representantes de la sociedad civil, la profesión docente, los jóvenes y el sector privado”. Podríamos decir, irónicamente, la “inclusión absoluta”.

Desde la propia reiteración e insistencia en el empleo de cierto vocabulario -sustantivos, adjetivos, transformados en conceptos, algunos con apariencia de novedosos- se comprueba, una vez más, el recurrente continuismo de estos lineamientos. La novedad se esfuma. Es así que se puede leer una y otra vez, en uno y otro documento, hablar de

3 UNESCO, PNUD, UNFPA, ACNUR, UNICEF, ONU Mujeres, Grupo del Banco Mundial, OIT. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Incheon, República de Corea, 2016, p. 5.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>. Recuperado: 20/02/2017.

4 *Ibid.*, p. 6.

“inclusión” o “inclusiva”, “equidad”, “sostenible”, “pertinente” o “pertinencia”, “competencias”...

Únicamente a modo ilustrativo, permítasenos anotar algunas cifras referidas al número de oportunidades en que aparecen determinados conceptos en el documento surgido en Incheon, Corea: los términos “pertinente” o “pertinencia” así como “competencias” se pueden leer en 37 ocasiones; “sostenible” se lee 66 veces; “equidad” y “equitativo/a”, 63; “inclusión” o “inclusivo”, 60. “Igualdad social” no aparece en ninguna de las 83 páginas del documento.

Por otra parte, los actores relevantes y fundamentales para la tarea educativa y para llevar adelante cualquier proceso transformador en educación se mencionan escasamente: “profesor/es”, dos veces; “maestro/s”, una sola vez. ¿Podríamos hablar de un sesgo claro, de un perfil definido en documentos de esta índole, solo a partir de estas meras cifras? Quizá no. Pero las consideramos un dato a tener en cuenta.

Es preciso subrayar la concepción educativa que atraviesa este rosario de actualizaciones pseudopedagógicas para evitar confusiones. Esta terminología que prefiere hablar de inclusión antes de integración; que prefiere el término equidad frente al de igualdad; que sacraliza las competencias y olvida displicentemente las condiciones materiales de existencia de nuestros estudiantes, está atravesada desde su origen, cual columna vertebral, por una lógica capitalista con arreglo a fines de mercado.

Tomemos el caso de la tan políticamente correcta aspiración a una mayor equidad y observemos el significado de la palabra. Según el Diccionario de la Real Academia Española, algunas acepciones de equidad son:

4. f. Moderación en el precio de las cosas o en las condiciones de los contratos.
5. f. Disposición del ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece.⁵

Como se puede apreciar, las referencias economicistas inundan el significado del vocablo y establecen un escenario meritocrático en el que difícilmente podamos incluir reivindicaciones basadas en la igualdad de oportunidades. Por ende, esta concepción no se puede enrabar en la tradición humanista y universalista que la ATD defiende.

Estamos sumidos en una etapa en la que el objetivo consiste en generar las condiciones subjetivas para una reforma. El medio fundamental para lograrlo es la saturación: los mismos diagnósticos, los mismos discursos, las mismas soluciones repetidas una y mil veces, generadas desde una perspectiva acorde a los lineamientos de los organismos internacionales.

“Se ha dicho que el núcleo simplificado de este menú de políticas educativas, que se suele referir como reformismo, es la reconversión del campo educativo -sus lenguajes, sus prácticas, sus objetivos- en mercado educativo, o (cuando esa transformación no puede llevarse a cabo de un modo radical) en un aparato auxiliar que facilite el funcionamiento del mercado, que lubrique la lógica del capital. Sin embargo, a pesar de todo lo que se ha gritado y se ha escrito, el reformismo y sus mutaciones viene siendo sostenido por gobiernos neoliberales y posneoliberales” (Espinosa, 2016).

5 En <http://dle.rae.es/?id=FzCUhhq>, actualizado por última vez el 22/02/17.

Estas propuestas han tendido a confundir metodologías y pedagogías, así como también didáctica con pedagogía. Una operación que pretende establecer que las decisiones que toman los docentes son simple y puramente metodológicas, cuando en realidad las definiciones más relevantes son las pedagógicas (Espinosa, 2016).

Se tomen de forma consciente o inconsciente, individual o colectivamente, por convicción ideológica o por descarte descuidado, lo cierto es que la decisión entre estructurar toda una concepción educativa en base a metodologías o en base a una pedagogía es de suma importancia. Constituye el anclaje en un paradigma, una forma de actuar en el mundo, y obliga a poner negro sobre blanco.

Así, agradecemos las posturas que, sin pelos en la lengua, defienden una de estas concepciones. El filósofo y escritor argentino Alejandro Rozitchner, afirma, sin tapujos, su posición radicalmente contraria a la pedagogía crítica. Este asesor del actual presidente argentino Mauricio Macri, afirma que el pensamiento crítico es un valor negativo.

Desde su perspectiva, lo más importante no radica en *"criticar la sociedad y señalar sus defectos"*, sino en desarrollar *"la capacidad creativa, la invención, la comprensión, el deseo, las ganas"*. Su especialidad es la de diseñar y ejecutar "talleres de entusiasmo".⁶ Nos parece observar en estas afirmaciones un posible sustento para el apurado ensayo de estrategias que contiene el Marco Curricular de Referencia Nacional. Finalmente, se explicita así parte de lo oculto de este currículum.

VOTACIÓN en Particular PUNTO 1: "Régimen de trabajo – El astuto ardid..."

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	53	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	195	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

Valoraciones en torno al Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)

*"... un instrumento sin mejores resplandores
que lucecitas montadas para escena..."*

Silvio Rodríguez

El equipo de trabajo que realizó este documento fue designado por el Acta N° 39, Resolución N° 68, Expediente 2016-25, estando integrado por representantes del CODICEN, un integrante de cada Consejo de Educación y de Formación en Educación y un delegado de cada una de las ATD de los distintos Consejos; el equipo fue coordinado por un representante del CODICEN.

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=Fb2lq4SbHZQ>, actualizado el 21/02/17.

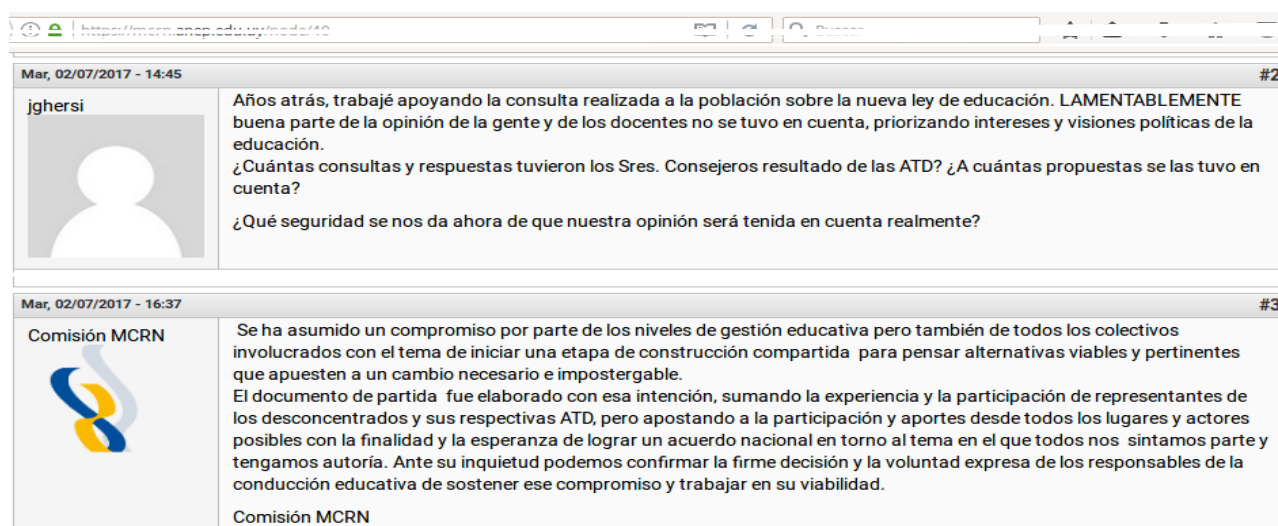
Estas condiciones de integración y de trabajo no aseguraron a la ATD del CES una participación representativa y democrática.

Este equipo se reunió en varias ocasiones antes de que fuese citado el delegado de nuestra ATD. Cabe destacar que dicha citación no fue realizada por las vías oficiales.

El trabajo que este equipo realizó presenta una postura opuesta a la pedagogía crítica que sustenta todos los trabajos y análisis de la ATD Nacional del CES. Por todo lo expuesto, nuestro delegado decidió presentar un informe en minoría, con la postura de este colectivo.

Desde esta asamblea manifestamos un profundo malestar ante el gesto de omisión en el documento, al no publicar el informe en minoría que la coordinadora del grupo de trabajo se comprometió a introducir, ignorando la labor comprometida y continua del colectivo docente.

Aún más, esta asamblea constató que en la página web del MCRN (<https://mcrn.anep.edu.uy>) la Comisión encargada de moderar los intercambios virtuales afirma haber contado con la participación de todas las ATD de los desconcentrados ante el planteo de un forista. La siguiente captura de pantalla ilustra lo siguiente:



Como se puede constatar, una vez más las autoridades educativas se niegan a abrir espacios reales de participación. Se presentan ante la opinión pública con un discurso conciliador, amigable, amparado en un inteligente y seguramente costoso diseño de marketing, que esconde la intencionalidad de cooptar adeptos y establecer una lógica de pensamiento único. ¿Dónde están las otras visiones de la realidad educativa?

Este espacio virtual que se creó es una nueva muestra de falsa participación. No vemos señales de que las próximas instancias de "participación", como las planificadas para desarrollar con las Comisiones Departamentales Descentralizadas, puedan modificar esta matriz que parodia la participación.

El documento emanado de este equipo de trabajo muestra un cuidado excesivo por la forma y la presentación, licuando los contenidos en concordancia con la propia naturaleza ideológica de su propuesta. Coexisten autores de la pedagogía crítica con posturas pertenecientes a paradigmas diametralmente opuestos.

El mismo se encuentra plagado de propuestas metodológicas, con un escaso sustento pedagógico y que en algunos casos se presentan como contradictorios. No puede ser considerado bajo estas circunstancias como un generador de oportunidades y mucho menos como la referencia que estructure a nivel nacional las políticas educativas de los próximos años.

Nos preguntamos: la insistencia en la aplicación de estas pretendidas nuevas metodologías ¿qué esconde? ¿Qué currículum oculto encierra este MCRN?

En esta línea, se hace imprescindible imponer metodologías desde la propia currícula (sean duplas, una interdisciplinaria falseada o la coenseñanza) para cercenar al profesor intelectual crítico y transformador. En este escenario, la libertad de cátedra se vuelve un obstáculo al avance de estas reformas globales.

Otra de las características propias de este documento es la excesiva importancia que se le da a lo emocional y a lo lúdico. La justificación de las dinámicas por sobre los contenidos se presenta como la panacea, desvirtuando así el sentido que debería tener la educación para nuestros estudiantes.

En síntesis, este marco no puede pretender orientar la praxis pedagógica nacional cuando coexisten contradicciones tan flagrantes, vacíos tan significativos y una fundamentación tan laxa y permisiva que habilitaría el arribo constante de los nuevos gritos de las modas pseudo educativas del porvenir.

VOTACIÓN en Particular PUNTO 2: “Valoraciones en torno al MCRN”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	53	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	192,6	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

La repetición, ¿herramienta de evaluación, síntoma, o castigo?

El debate que pretende plantearse desde los documentos enviados por el CES, y la postura que este organismo alienta, simplifican la mirada sobre la repetición en dos posibilidades: en repetición sí o repetición no; esto supone un examen limitado, pobre e ingenuo de una problemática profundamente compleja en la que convergen múltiples factores, algunos de los cuales no son de injerencia del sistema educativo. La temática debe desarrollarse sin ignorarlos, y pensar sobre causas y variables. No podemos desconocer que se trata también de una metodología de evaluación, y en este sentido es una herramienta pedagógica aplicada al alumno dentro del sistema educativo.

La reflexión sobre este tema debe buscar qué aspectos pueden abordarse y transformarse dentro de las instituciones educativas para mejorar esta problemática, pero también comprender que existen causales totalmente ajenas de las cuales debe

responsabilizarse el Estado en el ámbito social y la familia como contexto personal de desarrollo del estudiante.

“La inclusión de todos/as en la escuela requiere de políticas que mejoren las condiciones en que se accede a la escuela y fortalezcan las posibilidades de las familias de desarrollar prácticas de crianza que los pongan en línea con las condiciones de la escolarización. Pero también se requieren políticas que den importancia al trabajo pedagógico en las escuelas y remuevan los obstáculos que impiden desarrollar la enseñanza en mejores condiciones” (Terigi, 2010).

Para afrontar esta problemática es necesario desarmar los análisis de oposición binaria, ya que, como se plantea anteriormente, las causas son múltiples; en este sentido, no se puede desconocer una perspectiva que excede las posibilidades de los centros educativos e incide sobre el fenómeno, transformándolo en un síntoma de circunstancias sociales que se dan a lo largo del país y repercuten en las posibilidades de desempeño educativo de nuestros estudiantes.

La repetición es el síntoma de una enfermedad que, si bien atraviesa nuestras instituciones y estas tienen incidencia sobre su posible “cura”, principalmente reside en nuestro entramado social y en el de toda Latinoamérica, dadas las condiciones socioeconómicas y culturales en las que nuestros estudiantes nacen, intentan desarrollarse y viven.

La amplia bibliografía nacional e internacional que sustenta la posición de que la repetición como práctica debe abatirse, o más radicalmente, abolirse, menciona la importancia de los contextos socioeconómicos y familiares, pero se centra en el abordaje de esta como un problema en sí mismo, y deja de tener en cuenta el peso de estos factores. Intencionalmente, el discurso imperante en la actualidad y sostenido por las autoridades, escamotea estas definiciones y se decanta por un análisis que ve en este fenómeno “un predictor del abandono” (Aristimuño y De Armas, 2012:38) y el origen de “una ruta de fracaso” (Martínez Rizo, 2009:9), ya que repetir aumenta la probabilidad de desertar, aún años más tarde.

Sin embargo, este mismo autor no puede dejar de reconocer en sus conclusiones que “la calidad, desde luego, no se elevará simplemente por dejar de reprobar” (op cit: 23). Citando a Marcel Crahay, propone la analogía con el abandono de la sangría por parte de los médicos, que dejaron de aplicar esta terapéutica aun cuando no contaban con una alternativa más efectiva de tratamiento. Siguiendo esta lógica, el autor señala que la repetición debería abolirse, no porque así mejorarían los aprendizajes, sino porque no empeorarían (op cit: 23).

Con esto, Martínez Rizo se inscribe en una larga tradición que ve a la repetición como un problema en sí, o como una práctica que es vivida como un castigo por los estudiantes que atraviesan esta experiencia.

Como es de esperar en un órgano técnico docente, la preocupación de la ATD es encontrar estrategias que contribuyan a mejorar los aprendizajes, considerados como procesos y no exclusivamente como resultados, sin dejar de tomar en cuenta otras dimensiones que inciden desde lo pedagógico. Por lo tanto, el debate acerca de la

eliminación o no de este fenómeno no es tan crucial como el que se refiere a las limitaciones en el aprendizaje. Desde este ángulo, la repetición no es el problema, ni tampoco una solución, sino un parámetro a considerar en el marco de un abordaje serio de la cuestión educativa.

Por otra parte, la experiencia de aula permite establecer que la repetición como herramienta de evaluación no siempre tiene efectos negativos en el alumnado, ya que puede presentar aspectos que favorezcan su desarrollo cognitivo y le den, además, el tiempo necesario para su desarrollo emocional y biológico. Martínez Rizo sostiene que la repetición se produce por no aceptar que los estudiantes pueden alcanzar “niveles de rendimiento aceptables, pero a ritmos diferentes” (op cit: 3).

No obstante, ese argumento es reversible: reconocer que un estudiante puede requerir un año más que sus pares para reforzar lo aprendido y superar dificultades en su proceso personal es justamente una manera pedagógica de respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, poniendo el acento en las necesidades del alumno y no en las cuestiones económicas que subyacen como crítica a la herramienta de la repetición.

Esto resulta evidente si tomamos en cuenta que los planteos en favor de la disminución de la tasa de repetición no son nuevos: “en Uruguay el informe de la CIDE de 1965 vislumbraba que la repetición era uno de los problemas principales del sistema educativo. Esto llevó a que en el año 1968 se implementara el Plan Varela, que buscaba bajar los índices de repetición en primero sin perder calidad en la educación impartida”, consigna el informe de Pérez y Rodríguez publicado por el INEEd (2013). No es de extrañar que se viera a esta situación como un problema aislado, si tomamos en cuenta que la CIDE era una Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico, un órgano interministerial, cuyo carácter y cometidos, como su propio nombre lo indica, no eran pedagógicos, sino meramente económicos.

En consonancia con lo anterior, parece relevante señalar lo siguiente: la bibliografía que elogia los resultados de los países más desarrollados en las pruebas internacionales estandarizadas, no toma en cuenta que allí se educa a los estudiantes con el objetivo de que obtengan buenos resultados, mediante el “impulso de programas de definición de estándares educativos y pruebas alineadas a ellos” (Martínez Rizo, op cit: 10). Estos autores simplemente relacionan este éxito con la política opuesta a la repetición que en casi todos ellos se practica.

Sin duda, si se adiestra suficientemente al estudiante -si se concibe su educación como entrenamiento para cierto tipo de pruebas de acreditación-, los datos cuantitativos contarán una historia de éxito, porque aumenta significativamente la probabilidad de

hacerles frente con cierta solvencia, adquirida en las ejercitaciones previas. No obstante, desde la base pedagógica que sostiene la ATD, no se sustenta esta visión del proceso educativo. Este colectivo no defiende ni puede defender una educación concebida como adiestramiento, ni orientada a resultados cuantitativos, sino una que gire en torno a la búsqueda de aprendizajes significativos y relevantes para una inserción plena, consciente y crítica en la vida ciudadana.

En esta misma línea de acción, la repetición establece también un límite en la flexibilidad que muchas veces presenta el sistema, y permite al estudiante tomar conciencia y asumir su situación. Repetir le implica reconocer los conocimientos que debe adquirir para continuar su vida como estudiante. De lo contrario, solo continuaría avanzando en el sistema, pero no en sus aprendizajes.

No podemos desconocer en el análisis de esta temática las condiciones estructurales que el sistema educativo actual presenta y que contribuyen a incrementar esta problemática:

- El número de estudiantes por grupo continúa siendo amplio, lo que impide una atención más personalizada y atenta por parte del docente.
- Los estudiantes con dificultades de aprendizaje no cuentan con el apoyo profesional y técnico requerido para estas situaciones particulares.
- Los docentes se han visto obligados a aumentar su carga horaria y sus lugares de trabajo, lo que deriva en una mayor cantidad de alumnos a atender y menos tiempo de dedicación a cada uno.
- Los liceos, en su mayoría, no cuentan con un equipo técnico que oriente a los integrantes de la comunidad educativa para contener o acompañar las situaciones personales de cada estudiante, con el fin de que logre insertarse con solvencia en el centro.

Por otra parte, el alarmismo sobre la problemática de la repetición se da principalmente en Secundaria, ya que la Educación Primaria cuenta con mecanismos que han mejorado los resultados estadísticos, dejando de ser percibidos como un problema. La flexibilización normativa y las presiones que reciben las maestras y maestros derivan en un pasaje de grado que no es representativo de que hayan mejorado los aprendizajes.

El sistema no está funcionando en cuanto a las expectativas de la sociedad y el individuo, pero tampoco puede perder de vista su sentido, que está anclado en los aprendizajes de los estudiantes y su vínculo con el conocimiento y la cultura. Aumentar la carga horaria y asegurar la permanencia física en el centro no logran este cometido.

Para concluir: si pretendemos abordar la problemática de la repetición de manera integral y responsable, es preciso diseñar estrategias integrales con la participación de los docentes, que incluyan acciones institucionales, de revisión de las políticas educativas, prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, métodos de evaluación, así como de convivencia de los jóvenes en el sistema educativo. Para esto es imprescindible que el Estado asuma sus responsabilidades y las autoridades abandonen los discursos facilistas, hipócritas, las pretendidas soluciones mágicas que solo contribuyen a invisibilizar el síntoma y no curan la enfermedad que termina permeando a toda la sociedad.

VOTACIÓN en Particular PUNTO 3: “La repetición...”

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	52	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPTAL.	195	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

La interdisciplinariedad, ¿una práctica nueva?

Retomando el planteo realizado por la XXXVI ATD Nacional Ordinaria de Piriápolis, setiembre de 2016, podemos afirmar:

“Los contenidos disciplinares trascienden las competencias, y se integran holísticamente permitiendo el desarrollo integral de la subjetividad. La enseñanza por contenidos y la enseñanza por competencias responde a modelos filosóficos y políticos antagónicos” (XXXVI ATD Nacional, 118).

La interdisciplinariedad tal como la entiende este colectivo no puede producirse en el marco de una propuesta de aprendizaje por competencias, ya que se diluyen las disciplinas y los fundamentos epistemológicos de nuestra praxis se desdibujan. En este sentido, en la XXXVI ATD agregábamos:

“A nuestro entender, trabajo interdisciplinario implica contar con una profundización en los contenidos y su interrelación real, con la complejidad que ésta implica, pero con una primordial condición: el dominio de la disciplina. Resulta imposible pensar que se considera seriamente el trabajo interdisciplinario cuando se recortan las horas de las asignaturas, y se tiende a vincular aquellas que, en la propuesta de la Reforma del año 1996, se encontraban integradas en las llamadas áreas. Más que una interdisciplinariedad, (cuyo eje han de ser los contenidos disciplinares), se está planteando un simple trabajo por competencias, en el que dos o tres docentes, abordarán la resolución de problemas, sin la posibilidad, entre otras cosas, de trabajar en los contenidos específicos de la asignatura. En relación a la conformación de las duplas o tríos pedagógicos, se advierte que las mismas son conformadas con criterios antagónicos a lo pedagógico y a lo formativo” (XXXVI ATD Nacional, 117).

Las afirmaciones citadas evidencian que este tema ha sido larga y seriamente abordado por la ATD Nacional y, dado que, aun la realidad no ha cambiado tan diametralmente, el análisis mantiene su total vigencia. No se puede pretender que el docente enriquezca su praxis a través de una pseudo interdisciplinariedad forzada, brindándole un tiempo ínfimo para planificar, analizar y priorizar los contenidos a trabajar con las demás asignaturas, y sin haber tenido previamente una formación que lo acompañe para seleccionar y diseñar las propuestas didácticas a poner en juego en el aula.

La forma en que se pretende abordar el trabajo interdisciplinar vuelve a embretar a los docentes en la improvisación con que se instauran proyectos supuestamente innovadores en pos de la mejora educativa, pero que la experiencia demuestra que no funcionan en la práctica. De hecho, resulta contraproducente porque parte de la base del desconocimiento y el desinterés sobre la realidad de docentes, alumnos e instituciones.

La interdisciplinariedad es una práctica que se ha realizado eventualmente entre los docentes, pero no enmarcada en un proyecto determinado. Considerando el número de grupos, estudiantes y horas que un docente debe trabajar, así como la multiplicidad de centros por los que debe desplazarse, es inconcebible la posibilidad real de un trabajo interdisciplinario integral.

Esta situación se puede trasladar al estudiantado. Hasta ahora las prácticas interdisciplinares se han desarrollado más que nada en la Educación terciaria, con

estudiantes que se supone tienen un manejo más profundo de los conocimientos de cada disciplina.

No afirmamos que el alumno de Secundaria no pueda lograrlo; lo que proponemos es reflexionar acerca de las condiciones que necesita y la planificación que implicarían actividades de este tipo si el objetivo realmente es enriquecer los aprendizajes y las miradas de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, la coenseñanza sobre la cual se nos pide expedirnos en esta oportunidad, está enmarcada dentro de las duplas y los tríos ya propuestos en 2014 por las autoridades de la educación, sobre los cuales esta Asamblea ya se ha pronunciado. La consulta que se nos hace en este momento está dentro de la improvisación acostumbrada.

Finalmente, este enfoque superficial, deficitario y frágil -al igual que su implementación aparentemente plural y democrática- alimenta el discurso ilusorio acerca de las mejoras educativas. No es más que un ardid para una falsa novedad que se constituye así en nuevas imposiciones a los profesores en su ya compleja realidad, lo que no producirá más que frustración en el aula y en los actores que en ella se conjugan.

VOTACIÓN en Particular PUNTO 4: “La interdisciplinariedad...”

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	57	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	195	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

Propuestas

1. Continuar con el trabajo de la Comisión Permanente de Propuestas Educativas.
2. Solicitar al CES los recursos necesarios para las actividades de la Comisión Permanente durante el presente período de trabajo (2016-2019).

VOTACIÓN en Particular PUNTO 5: “Propuestas”.

	AFIRMATIVOS	NEGATIVOS	ABSTENCIONES	RESULTADO
COLEGIO NACIONAL	56	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	195	0	0	Afirmativo
RESULTADO: Afirmativo				

Bibliografía

- ATD Educación Secundaria XXVIII Asamblea Nacional, octubre de 2010.
- ATD Educación Secundaria XXXV Asamblea Nacional, febrero de 2015.
- ATD Educación Secundaria XXXVI Asamblea Nacional, setiembre de 2016.
- ARISTIMUÑO, A. Y DE ARMAS, G. (2012). La transformación de la educación media en perspectiva comparada. UNICEF, Montevideo.
- CODICEN (2016). Marco Curricular de Referencia Nacional.
- ESPINOSA, G. (2016). “Invectiva contra el barroco educativo”, en *Hemisferio Izquierdo*.
- MARTÍNEZ RIZO, F. (2009). “¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento?”, en *Páginas de educación*, vol 2, núm 1.
- PÉREZ, M. Y RODRÍGUEZ, F. “Cambiar el foco: el debate sobre la repetición”, en *Boletín del INEE*, mayo de 2013.
- TERIGI, F. (2010). “Educación crítica”, en *Voces en el Fénix*, junio de 2010, núm 1.