

**Aportes de las ATD del CES
al
III Congreso Nacional de Educación**



Congreso Nacional
de Educación

Enriqueta Compte y Riqué

1- Aportes para la elaboración del Plan Nacional de Educación

- Pertinencia.
- Alcance general y objetivo del Plan.
- Metodología de la elaboración: camino y ámbitos para el logro de consensos.
- Marco temporal de vigencia del Plan. Evaluación institucional y seguimiento del Plan. Mecanismos de participación de la sociedad.

2 – Democratización, universalización y educación de calidad

- Territorio y comunidad local.
- Educación para todos en todo el país.
- Marco Curricular.
- Atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años.

3 – Educación, diversidad y diversificación

- Líneas transversales de la Ley General de Educación: educación en derechos humanos, educación ambiental para el desarrollo humano sustentable, educación artística, educación científica, educación lingüística, educación a través del trabajo, educación para la salud, educación sexual, educación física, recreación y deporte, educación técnica y tecnológica.
- Propuestas educativas inclusivas para contemplar la diversidad social y de las personas.
- Producción y desarrollo del conocimiento, nuevas formaciones y especializaciones para el país.
- Modalidades y formatos de enseñanza y aprendizaje (presencial, virtual, formal, no formal, carreras largas, cortas, otras).

4 – Los desafíos de la educación

- Universidad de la Educación. Titulaciones, profesionalización, carrera docente, formación continua, rol del docente, valoración social.
- Participación de la sociedad (docentes, estudiantes, padres, otros).
- Articulación: Interciclos, Autonomías y Sistema Nacional de Educación Pública.
- Complementariedad educación formal, no formal y mundo del trabajo: Propuestas educativas, movilidad docente, integralidad de conocimiento (científica, humanística, artística, técnica y tecnológica), recursos administrativos, edificios, infraestructura técnica y tecnológica, otros.
- Flexibilización: equivalencias recíprocas, modalidades, tránsito estudiantil y reconocimiento de saberes no formales.

Ejes temáticos

1- Aportes para la elaboración del Plan Nacional de Educación

- Pertinencia.
- Alcance general y objetivo del Plan.
- Metodología de la elaboración: camino y ámbitos para el logro de consensos.
- Marco temporal de vigencia del Plan. Evaluación institucional y seguimiento del Plan. Mecanismos de participación de la sociedad.

XXXIII ATD NACIONAL
I ASAMBLEA EXTRAORDINARIA PERÍODO 2012-2014
Solís, 9 al 12 de octubre de 2013

COMISIÓN: PROPUESTAS EDUCATIVAS DE ATD: MARCO TEÓRICO

APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PLAN ÚNICO NACIONAL DE EDUCACIÓN (PUNED)

I) Consideraciones introductorias

A) Es preciso en el comienzo de nuestro trabajo, establecer con claridad el carácter preliminar, necesariamente incompleto y abierto de nuestras reflexiones. Se trata de proponer algunos puntos de partida que orienten, desde la teoría, el diseño y la implementación del Plan Único Nacional de Educación (PUNED).

Debemos señalar también la insuficiencia y la vulnerabilidad de la educación, y -más específicamente- de un plan educativo, cuando éste debe ser desarrollado en un contexto social muy complejo, signado por contradicciones estructurales que generan pobreza y exclusión. No hay una política educativa que pueda trascender por sí sola estas realidades, pero sí cooperar en su superación. Para concretar en la práctica un plan, éste debe formar parte de un proyecto educativo más amplio, elaborado de un modo participativo y democrático. No se trata sólo de las imprescindibles articulaciones entre subsistemas, sino de una política que dispense coherencia al Sistema Nacional de Educación Pública. Se debe contar además con las condiciones organizativas y presupuestales para desarrollar y alcanzar los objetivos del proyecto.

B) Al verse jaqueada por contextos adversos, como la pobreza y ciertos rasgos de la cultura hegemónica (el hiperconsumo, el individualismo, etc.), la educación no debe tratar de adaptar servilmente su lenguaje y sus prácticas a esos contextos. Cuando esto ocurre, sostiene Sandino Núñez, “se desarticula la educación misma como posibilidad de producir lenguaje, autonomía y soberanía crítica”. Debemos reivindicar, también en estas circunstancias la concepción de la educación liberadora, que (lejos de aplicarse a reproducir lo dado y a invisibilizar los conflictos que determinan la existencia) contribuya a la formación de sujetos

capaces de intervenir críticamente en esos conflictos, y transformar la realidad mediante su pensamiento y su trabajo. Podríamos afirmar que la idea de educación liberadora contiene y desarrolla uno de los principios fundacionales de nuestra educación pública: la laicidad. Nos apoyamos nuevamente en Sandino Núñez: “por eso la educación hoy (...) es el lugar de una resistencia, el lugar de una esperanza. Resistencia de lo político ante la embestida de la globalización en el capitalismo tardío”. (2012)

II) La educación como Derecho Humano

Históricamente la ATD ha partido de la concepción de la educación como un Derecho Humano, tal como fue consagrado por la ONU en 1948 y ratificado por la Unesco en 1960. No se trata, meramente, de suscribir en lo declarativo, al orden jurídico internacional. Es necesario dotar esta concepción de contenido político. El Estado debe garantizar la materialización y la universalización de este derecho, para que toda persona –más allá de condicionamientos de cualquier índole- pueda ejercerlo.

III) Universalidad

El punto de partida consignado en el numeral anterior nos remite al principio de Universalidad. Consideramos este principio en dos dimensiones:

a) En el sentido ya mencionado: el derecho a la educación debe llegar a todos. Es el Estado – como se ha dicho- quien debe garantizar sus condiciones de posibilidad mediante la aplicación de políticas que concreten el acceso universal e igualitario a la Educación Pública, y que aseguren que el sistema educativo se aplique a la especificidad de sus objetivos, libre de actividades compensatorias y asistencialistas. La Obligatoriedad y la Gratuidad de la educación (y más concretamente, de la educación media básica y superior), tal como lo establecen la Constitución y la Ley, son instrumentos jurídicos y dispositivos políticos al servicio de la Universalidad.

b) En lo relativo a los contenidos, un Plan Único de Educación debe imponerse la tarea política de seleccionar un corpus e instituirlo como universal, más allá de las contingencias del contexto. El sujeto que la educación pública tiene que contribuir a formar debe hacerse cargo críticamente de la cultura y de la civilización de la cual es parte: “...desde una perspectiva humanista integral, consideramos en cambio, que trabaje donde trabaje el hombre del futuro,

en su actividad predominarán las funciones de creación y de búsqueda, cuya realización exigirá que se domine el patrimonio teórico cultural acumulado (...)”. (ATD, 2001)

IV) Educación Integral

Un Plan Único de Educación enmarcado en los principios que estamos describiendo, necesariamente debe orientarse hacia la educación integral, que no menoscabe alguna de las múltiples dimensiones de lo humano: “...simultáneamente tecnológica, histórica, social, humanística, filosófica y artística” (Mészáros, 2009). La educación liberadora que proponemos

debe ser también una educación integral, que no divorcie la teoría de la práctica y que enfrente y supere la dualización del mundo del trabajo. En ese sentido la ATD propuso: “creemos haber encontrado en el concepto clásico de humanismo científico (concepción que ni se opone ni desconoce la relevancia de la formación técnico profesional) un encuadre y una perspectiva que propician y legitiman teóricamente nuestro enfoque. El punto de arranque de dicho posicionamiento radica en señalar la necesaria preponderancia de la idea de formación integral (...)” (2001)

V) **Autonomía y Cogobierno**

La elaboración de un plan que ponga en marcha la impostergable refundación de la Educación Pública debe sustentarse en las tradiciones educativas nacionales. Los principios de Autonomía y Cogobierno son un componente central de esta tradición. Debemos distinguir la autonomía del sistema educativo, que debe instituirse y realizarse políticamente, del concepto restringido de la autonomía, tal como se viene presentando en las propuestas actuales. Estas reducen el alcance de este principio a la autonomía de centro, acompañada de categorías tales como territorialización y flexibilización que, bajo pretexto de descentralizar, fragmentan y desnacionalizan el sistema educativo. Tampoco debe trivializarse esta cuestión amparándose en la libertad de cátedra, limitándola a una responsabilidad individual que cada docente ejerce en el aula, puertas adentro. El principio de autonomía-reiteramos- debe partir de una decisión política y consagrarse jurídicamente. Los profesores reafirmamos nuestra reivindicación de la autonomía política, financiera y técnica, y de una participación efectiva en el gobierno de la educación. Remitiéndonos a la tradición autonomista que señalábamos, recordamos al Prof. Arturo Rodríguez Zorrilla:

“La autonomía de las distintas ramas de la enseñanza constituye una conquista invaluable en el proceso institucional del país en cuanto protege la independencia de los procesos culturales respecto de las pasiones y los cambios accidentales de las luchas políticas, por lo cual ese principio, lejos de ser retaceado, debe ser ampliado y vigorizado. La autonomía del ente no es la causa del lento desarrollo de las reformas educacionales, sino que lo explica la complejidad de una materia tan delicada, la acelerada extensión social de la enseñanza secundaria y lo escaso de los recursos obtenidos de los poderes políticos para atender satisfactoriamente sus exigencias materiales. La autonomía es en cambio, un bien, pues ella permite el estudio técnico de esos problemas sin apresuramientos que obedezcan a sugerencias del momento, lo que sería difícil de evitar si su discusión se llevara a los cuerpos políticos. La verdadera reforma de la enseñanza debe provenir del ejercicio pleno de la autonomía por parte de los distintos entes, de la permanente consulta al profesorado sobre los problemas docentes; del ejercicio de los derechos de los distintos órdenes en el gobierno de la enseñanza, de respeto del poder político por los intereses de la misma, sin la intromisión de las influencias partidistas”(Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria de Uruguay, 2001).

XXXIII ATD NACIONAL
I ASAMBLEA EXTRAORDINARIA PERÍODO 2012-2014
Solís, 9 al 12 de octubre de 2013

**COMISIÓN DE LINEAMIENTOS BASE PARA UN PLAN ÚNICO NACIONAL DE
EDUCACIÓN (PUNED)**

Algunos lineamientos

Siguiendo los aportes del pedagogo Henry Giroux, entendemos importante tener presente algunas consideraciones. La educación es un ámbito en el que se procesan formas de reproducción y promoción de las desigualdades, pero a la vez es un espacio relevante para los procesos de resistencia y transmisión de formas alternativas de ver el mundo e intervenir sobre él. La educación debe tomar en cuenta la recuperación de los educandos como sujetos políticos que portan una historia y construcciones culturales particulares vinculadas a posiciones de género, clase social, etc. Los docentes somos intelectuales y trabajadores de la cultura, y no aplicadores de recetas como postulan las pedagogías tecnicistas y la visión desvalorizadora promovida por los sectores socialmente dominantes. La construcción de la educación como una esfera pública es fundamental para el desarrollo y la profundización de una sociedad radicalmente democrática (Martinis, P. 2012).

Al emprender la tarea de delinear un Plan Único Nacional de Educación, es de orden tener presentes algunos lineamientos sobre los que la ATD ha venido trabajando durante años, buscando una sistematización del proceso de conformación conceptual del mismo.

Un Plan Único de Educación debe estar enmarcado en un sistema regido por los principios de autonomía y cogobierno, que posibilite su continuidad en el tiempo más allá de los avatares políticos. Nuestro proyecto no va de la mano de las exigencias del gobierno de turno; responde y se enriquece desde los aportes docentes. No concebimos la existencia de un plan que no emane del cuerpo docente.

“Un Proyecto Educativo es mucho más que una malla curricular, es la expresión pedagógica de una concepción de la sociedad. El Proyecto Educativo de esta asamblea se integra, como lo señalamos antes, a un programa popular de lucha por la emancipación; es la expresión pedagógica del proyecto contra-hegemónico en el campo educativo y tiene como principal objetivo la libertad y la igualdad.” (Comisión de Proyecto Educativo XXVII ATD Nacional, Mendoza- Marzo 2010, pág. 58).

Este Plan responde a una consideración de los fines de la educación en función de un modelo de sociedad deseable, pero con raíces en la realidad actual. Los principios rectores del PUNED se sustentan en una concepción humanista y universalista de la educación.

Esto no implica la uniformización de la enseñanza sino que el plan sea de aplicación general para todas las instituciones de educación media (públicas y privadas, para jóvenes y adultos,

para contextos urbanos y rurales, etc.) abarcando a todo el país, lo cual está directamente vinculado al principio de igualdad, no de equidad.

Ciclo único y Educación Media.

La Ley de Educación actual prevé la partición del CES, en un nuevo Consejo de Educación Media Básica, que incluiría el Ciclo Básico de UTU y del CES, y otro de Educación Media Superior.

Esta ATD reitera su rechazo a la separación de estos Consejos y se pronuncia en contra de la idea de un ciclo básico terminal, reivindicando el derecho de todos los individuos a acceder a todos los niveles del sistema educativo. Sostenemos la necesidad de un ciclo secundario como una unidad desde primer a sexto año en cada liceo, en una continuidad que sea tanto en el plano académico, pedagógico, como en el plano edilicio. La convivencia de estudiantes de diferentes niveles en el mismo liceo genera en aquellos el sentido de responsabilidad y autosuperación personal y académica, teniendo en sus otros pares un horizonte referente. Asimismo se incorporan y afianzan hábitos que contribuyen en el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Sostenemos la importancia de la existencia de dos itinerarios posprimarios, uno a cargo del CES y otro del CETP, que puedan tener fluidos pasajes horizontales entre uno y otro. Asimismo los bachilleratos públicos deben conservar su fin propedéutico, para posibilitar la continuación de estudios superiores.

Desde la visión de una formación integral y permanente la ATD ha sostenido históricamente una enseñanza disciplinar. Ello debe acompañarse de una formación docente de grado que contemple una formación disciplinar, con un componente pedagógico, uno didáctico y otro en investigación.

Hacemos nuestra la importancia del concepto de educabilidad manejado por Martinis: "... un antídoto importante contra el fatalismo de la política que condena presuponiendo el fracaso del otro- al modo de una profecía que sienta las bases de su propio cumplimiento- lo constituye una revalorización de la idea de educabilidad. En definitiva, se trata de pensar el futuro como algo que está abierto, nunca totalmente predeterminado, y actuar en consecuencia. Posiblemente este sea el lugar desde el cual cobra sentido pensar en el encuentro con el otro" (Martinis, P., 2005.)

Esta concepción va en contra de la premisa de un posible reajuste improvisado por parte de las autoridades, con las que tenemos puntos de partida opuestos. Las actuales políticas educativas parten de una visión fatalista de todos los jóvenes y se define el perfil del estudiante actual en forma homogénea. Estas surgen de una visión naturalizada de la realidad social, en la cual se responsabiliza al docente del caos del sistema educativo y se ve al estudiante como incapaz de asumir su propio proceso académico.

Un plan único de educación no puede sustentarse sobre la base de la resolución de la tensión entre lo que la persona trae y lo que el sistema educativo pretende de ella por medio de

flexibilizaciones curriculares que atenten contra la unicidad como principio rector y contra el derecho de las personas a educarse plenamente. La educación no debe adaptarse a la sociedad actual, sino que debe proponerse cambiarla.

La posibilidad de educabilidad de todos los sujetos depende de la interacción de dos planos: uno inherente al individuo y otro inherente a las condiciones sociales en que está inmerso. Comenzando a definir líneas de responsabilidades de los diferentes actores sociales frente a la educabilidad, debemos volver a reafirmar que al profesor le corresponde la responsabilidad frente a lo pedagógico; las otras responsabilidades quedan en la órbita de la familia y del Estado.

2 – Democratización, universalización y educación de calidad

- Territorio y comunidad local.
- Educación para todos en todo el país.
- Marco Curricular.
- Atención y educación de niñas y niños desde el nacimiento a los seis años.

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO DIVERSIFICADO Y ESTUDIANTES ADULTOS Y EXTRAEDAD

Introducción

El año 2016 comenzó con la implementación de modalidades de carácter reformista, poco fundamentadas y con importantes problemas de instrumentación. Nuestra intención como Comisión es analizar en profundidad los pilares que sostienen estas propuestas y su aterrizaje en algunas prácticas que pretenden generalizarse.

Estas prácticas tergiversan y vacían de contenido conceptos pedagógicos que son propios del colectivo docente. Desde las prácticas cotidianas tienen un significado diametralmente opuesto al que se le pretende atribuir. Se proponen como acciones “innovadoras”: el trabajo interdisciplinar, colaborativo, integrador, en vínculo con la comunidad, que los docentes vienen desarrollando sin la necesidad de convertir los espacios de aprendizaje en experimentos “a la carta”. Estos se centran, en el entretenimiento, la adaptabilidad al mundo laboral (que puede verse en el análisis de propuestas centradas en competencias), la disposición de los recursos materiales, la labor docente al servicio de la contención, el “coaching” y la Pedagogía del ocio.

Territorialización y currícula abierta

Otro de los aspectos medulares de las propuestas del 2016, ha sido la territorialización de la currícula. Ante esto nos preguntamos: ¿es lo mismo territorializar que contextualizar una currícula?

En el documento analizado se declara que: “se proponen formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otras instituciones estatales y de la sociedad civil”, así como “acciones que integran el sistema educativo como un todo en un proyecto centrado en el territorio.” Esta articulación entre la institución educativa y los objetivos en torno al territorio, conllevan el condicionamiento de lo educativo a los intereses económicos, como podemos visualizar en el proyecto del primer liceo de tiempo completo, base para la elaboración de esta propuesta.

Entre los objetivos iniciales encontramos: “Brindar herramientas que permitan al estudiante integrarse activamente al mundo laboral de su entorno.”

Los intereses externos, o requerimientos laborales (familiares o empresariales) no deben condicionar los objetivos de la institución educativa. No puede, en suma, ser un ensayo para la vida laboral.

El planteo de objetivos, adecuaciones curriculares y modificación de la currícula, determinadas por el territorio y por los intereses circunstanciales, propende a la inclusión (y no a la integración, tal como se considera desde la A.T.D.) y su “éxito” es relativo y temporal. Ese objetivo inclusor refuerza la segregación a la que dice atacar.

Relacionada con el territorio, aparece la concepción peligrosa de currícula abierta, en cuanto la modificación de la misma es circunstancial y puede responder a la necesidad de la comunidad de dotar de habilidades al estudiante, en relación a sus necesidades económicas. Quedan olvidados los principios de una educación liberadora y emancipadora del estudiante. Desde la perspectiva de Pinto Contreras:

Las manifestaciones históricas de la opresión y de una educación que contribuyen a su reproducción social y cultural, no son sólo una problemática local: son una práctica social que se instala en una sociedad que deshumaniza el trabajo y la propia vida, por el hecho de favorecer la acumulación del capital y la explotación de aquellos que no poseen los capitales materiales y culturales para ser considerados o reconocidos como sujetos sociales inacabados. Concebimos la educación como acción transformadora, del sujeto y su mundo.

Si bien la interacción de la institución educativa con la comunidad es importante, debemos priorizar el desarrollo pedagógico integral y profundo.

Sobre un falso supuesto de la interdisciplinariedad, las duplas y los tríos pedagógicos

Desde el documento 56 que se analiza, se propone la necesidad de plantear “nuevas estructuras curriculares, más flexibles, que permitan que profesores y alumnos tengan posibilidades de desarrollar un trabajo más transversal e interdisciplinario, con diversas metodologías de enseñanza, prácticas pedagógicas, recursos didácticos y contenidos educativos”. Acto seguido se relaciona esta idea con la “socialización, alimentación, cuidado de la salud y orientación en problemáticas relacionadas con el entorno familiar y social de los estudiantes”, como si, gracias a esta incorporación de funciones sociales, la educación se tornara integral. Hablar de integralidad en educación debería tener como eje central los aprendizajes integrales.

El planteo de integralidad e integración implicaría el desarrollo de la autonomía del estudiantado, el incremento de sus posibilidades de elección, y no la mera asistencia. Por otra parte, llama la atención que se considere el trabajo interdisciplinario como una innovación cuando es inherente a la práctica docente, y en segundo término, que esta innovación consista precisamente en la “unión” de asignaturas, en detrimento del desarrollo de contenidos.

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. Si observamos la propuesta de “grilla horaria”, presentada para los liceos de Tiempo Completo (tabla orientadora) podemos visualizar el ejemplo del trío Química/Física/Biología para tercer año, en el que de las tres horas de cada asignatura, dos son compartidas por las mismas. Es decir, que los contenidos específicos a desarrollar, según esta propuesta, deberán abordarse (con la complejidad que requiere el trabajo interdisciplinar) en una hora semanal de cada una de las asignaturas.

En la práctica no se sigue un criterio unificado, se tiende a la improvisación en cada centro donde se aplica, con criterios tales como la conveniencia de horarios o la empatía personal.

Tomando el planteo realizado por la XXXV A.T.D. Nacional Ordinaria de Febrero del 2015 Solís, podemos afirmar que: “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.”

El rol del docente en esta propuesta

Este marco supone la reconfiguración del rol docente. El requerimiento de flexibilidad, adaptabilidad y creatividad, que desde la lógica de las competencias se exigiría a los estudiantes, aparece también en esta nueva concepción del rol. Sumado esto a la necesidad de contención antes mencionada, y a su requerimiento de una propuesta “atractiva”, se traslada el eje de la tarea, de lo conceptual a lo actitudinal y procedimental. La evaluación por competencias supone -más que la abstracción y el aprendizaje significativo- el entretenimiento y la regulación de conductas.

La ampliación del tiempo pedagógico que plantea esta propuesta, asigna una carga horaria de asignaturas curriculares equivalente a las horas de taller. Esto habla de la relevancia que se le otorga a estas últimas, para las que no aparece la exigencia de la formación docente. Para atenderlas, se incorpora la figura del “tallerista”, con propuestas socioeducativas, artísticas, recreativas y deportivas. La forma en que se busca implementarlos y sus objetivos obliga a preguntarnos cuál es el rol docente, y qué valor se le otorga a su formación y profesionalización. Por otra parte, cabe plantearse cuál es la finalidad de los talleres, y cuál es su marco pedagógico.

Asimismo, se promueve la reestructura de la figura y la función del docente, e incorpora la figura del tallerista como dinamizador y agente social. Por otra parte parece relevante que tanto los talleres como los “proyectos” impulsados para el trabajo “interdisciplinar” partan del interés del estudiantado y se agoten en él. Corresponde preguntar con cuáles herramientas conceptuales, técnicas y educativas en general, cuenta el estudiantado para tomar estas decisiones. El interés o desinterés no pueden ser dimensionados como variables de carácter

pedagógico. Si a esto agregamos que de acuerdo al desinterés y/o ausencia de estudiantes, las direcciones de los centros educativos, pueden cesar o sustituir los talleres y a sus responsables, se visualiza claramente la flexibilización y precariedad laboral a la que estamos expuestos, situación que la A.T.D. no puede avalar.

XXXI ATD NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Solís, 17 al 24 de agosto de 2012

COMISIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA RURAL

La Educación en el medio rural - La educación que queremos

La educación en el medio rural debe posibilitar el conocimiento por parte del individuo de su lugar en el mundo: la toma de conciencia de su rol social, de la proyección histórica del mismo y de la asunción del protagonismo que le corresponde, como agente transformador de su propia realidad. Educar para la vida, para la libertad, para la autonomía y no para el mercado laboral.

Propendemos a una educación universal, que no estigmatice a la persona que vive en el medio rural, sino que trabaje para superar la dicotomía entre lo urbano y lo rural.

Somos parte de un proyecto de educación universalista: no una educación para el joven rural y otra para el joven de la ciudad; no una educación para el pobre y otra para el rico; no una educación teórica y otra puramente práctica: defendemos una **educación universal contextualizada**.

Rechazamos el concepto de equidad social que reproduce y conserva el statu quo existente, naturalizado y asumido como el único posible. La implementación de cursos técnicos para el joven rural que facilitan su inserción en el mundo laboral, divorciados del encuadre emancipador, lo condena a continuar siendo asalariado rural "siete oficios", funcional al modelo social que se conserva sin cambios.

La alternativa que proponemos es una formación realmente integral. De diversas maneras nuestros jóvenes manifiestan, como lo transmite el Informe de la ATD del Liceo Rural de Bernabé Rivera (Yacaré, como así lo reivindica la comunidad), que no quieren estudiar para ser cuidadores de lombrices, de ovejas y de vacas de los demás. No aspiran a prepararse para la mera optimización del uso de los recursos humanos y para maximizar el lucro de otros. Nuestros alumnos exigen una formación para superar frustraciones, temores y angustias; que el liceo posibilite compartir alegrías, convivir con otros, conocerse a sí mismos y conocer al otro. Quieren "aprender a soñar más allá de los miedos impuestos por el medio"²⁷, el miedo a lo desconocido, el miedo a sus limitaciones, y sobre todo el miedo a ser libres.

El liceo que queremos

Demandamos un liceo en el medio rural con el ciclo completo, que sea articulador y movilizador de un proyecto de construcción de sujetos reflexivos y autónomos. Necesitamos una institución educativa donde los estudiantes de las zonas rurales sean protagonistas y encuentren satisfacción a sus necesidades formativas. Jóvenes y adultos que, conscientes de su capacidad de saber y poder, sean capaces de construir una lógica antagónica a la del sistema y de la cultura dominante. En definitiva, una institución educativa que interactúe críticamente con su entorno.

El docente al que aspiramos

Como mencionábamos anteriormente, entendemos que el lugar del docente hoy en día se vincula con la formación de individuos que logren despertar en sí mismos la capacidad de comprender el medio que les rodea, interactuar con éste y enfrentarlo críticamente.

Por lo tanto, si un docente no se halla capacitado para reflexionar sobre sus prácticas, con una visión autocrítica de las mismas, tampoco puede educar desde una posición en la que

sostenga que su desempeño garantice una educación integral, comprometida y de calidad para con sus educandos.

De esta manera consideramos que la creación de un perfil docente para el contexto de la Educación Media rural, no debe entenderse como algo desconectado de lo que respecta a la propia labor en Educación Media, sin discriminar el contexto en el que aquel se desempeñe, sea este urbano o rural; pues se debe apuntar a una única formación.

Reivindicamos la formación docente específica por asignatura, y entendemos que un docente profesional es capaz de contextualizar su labor, atendiendo a la diversidad de situaciones y sujetos que pueda encontrar, sin perder los objetivos de la asignatura.

Sugerimos por esta vía que las ATD liceales se expidan y propongan:

- Caminos para mejorar la formación docente para el medio rural.
- Definición del perfil del colectivo educativo.
- Definición del perfil del docente de las AAM.

XXXVII ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
Piriápolis, 19 al 25 de febrero de 2017

Comisión de Propuestas Educativas

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.

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:

Mar, 02/07/2017 - 14:45 #2

jghersi

Años atrás, trabajé apoyando la consulta realizada a la población sobre la nueva ley de educación. LAMENTABLEMENTE buena parte de la opinión de la gente y de los docentes no se tuvo en cuenta, priorizando intereses y visiones políticas de la educación.

¿Cuántas consultas y respuestas tuvieron los Sres. Consejeros resultado de las ATD? ¿A cuántas propuestas se las tuvo en cuenta?

¿Qué seguridad se nos da ahora de que nuestra opinión será tenida en cuenta realmente?

Mar, 02/07/2017 - 16:37 #3

Comisión MCRN

Se ha asumido un compromiso por parte de los niveles de gestión educativa pero también de todos los colectivos involucrados con el tema de iniciar una etapa de construcción compartida para pensar alternativas viables y pertinentes que apuesten a un cambio necesario e impostergable. El documento de partida fue elaborado con esa intención, sumando la experiencia y la participación de representantes de los desconcentrados y sus respectivas ATD, pero apostando a la participación y aportes desde todos los lugares y actores posibles con la finalidad y la esperanza de lograr un acuerdo nacional en torno al tema en el que todos nos sintamos parte y tengamos autoría. Ante su inquietud podemos confirmar la firme decisión y la voluntad expresa de los responsables de la conducción educativa de sostener ese compromiso y trabajar en su viabilidad.

Comisión MCRN

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 interdisciplinariedad 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.

XXXVII ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL
PIRIÁPOLIS, febrero de 2017

COMISIÓN CICLO BÁSICO-BACHILLERATO

REFLEXIONES ACERCA DEL DOCUMENTO QUE ALUDE A UN MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

INTRODUCCIÓN

Se resolvió analizar este documento a partir de los distintos elementos presentes en los lineamientos que ha establecido la ATD para un Plan Único Nacional de Educación (PUNED), contraponiéndolas con las que aparecen en el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN).

El CODICEN ha presentado este documento en la página web www.anep.edu.uy, habilitando un espacio para la consulta acerca del mismo. Aparecen algunos foros en los que cualquier persona puede opinar sobre el documento.

La primera parte del documento MCRN coincide casi totalmente con el "Documento conceptual preliminar sobre MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL" elaborado por una comisión integrada, entre otras instituciones, por la ATD del CES. El representante de ATD presentó un informe en minoría, por no estar de acuerdo con lo elaborado en el documento.

Nos llama la atención que ese documento en minoría no se encuentre en la página de ANEP, formando parte de la consulta. Asistimos nuevamente a la demagogia de la participación que por un lado plantea el compromiso institucional con la consulta a todos los involucrados, y por otra parte omite una declaración alternativa al documento.

REFLEXIONES CURRICULARES GENERALES

El MCRN está estructurado en dos grandes partes. La primera contiene seis puntos:

- 1- Introducción
- 2- Antecedentes
- 3- Fundamentos y claves conceptuales
- 4- Principios para orientar la construcción del MCRN
- 5- Bases para la organización del MCRN
- 6- Recomendaciones

Mientras que la segunda parte del documento presenta cinco puntos:

7- Antecedentes

8- Concepto de perfil

9- Educación formal obligatoria: propuesta de perfil de egreso

10- Anexos

11- Recomendaciones

De la lectura de la Introducción y Antecedentes se observa que el análisis realizado en el documento compara experiencias de otros países, pero solamente da cuenta de datos obtenidos mediante pruebas de evaluación internacionales estandarizadas (PISA y otras).

La ATD ha manifestado en reiteradas ocasiones su posición contraria a estas pruebas internacionales de evaluación. No estamos de acuerdo con los fundamentos, la implementación y la metodología utilizados en las pruebas PISA, es por eso que no avalamos los resultados. En este documento se utilizan los resultados para justificar que la educación uruguaya está en crisis y necesita una reforma.

El documento plantea la pertinencia de un MCRN basándose en la realidad actual, para ello se realizan comparaciones entre Educación Primaria y Educación Media Básica, como se puede observar en la página 11 del mismo, señalando las dificultades existentes en Educación Media.

No se puede comparar la situación actual del sistema educativo con la de épocas pasadas, debido a que la cobertura no llegaba a todos los estudiantes que egresaban de primaria (60 años atrás). Tampoco es válido comparar los niveles de deserción y bajos resultados de los estudiantes entre uno y otro subsistema, en el entendido de que debemos tener en cuenta la asimetría de 3000 escuelas comparada con los 300 liceos que en primer año reciben a dichos egresados, originando como consecuencia grupos superpoblados, uno de los factores que inciden en la deserción.

Con respecto al punto 3: "Fundamentos y claves conceptuales", el documento mantiene una postura de privilegiar la enseñanza por competencias, contraria a la enseñanza por contenidos. Esto nos retrotrae a los años 90 y a la reforma impuesta que culminó con la implementación del Plan 96, al que nos hemos enfrentado firmemente. Hoy, veinte años después, podemos observar las consecuencias negativas que ha sembrado dicho plan en nuestra educación. Por lo tanto, vemos con muchísima preocupación el afán de continuar estas nefastas políticas educativas. Todo este documento es prueba de ello.

A modo de ejemplo, el MCRN presenta conceptos de interdisciplinariedad, diseño curricular, evaluación, acreditación y metodología de forma muy imprecisa, es decir, que permitirían un sin fin de posibles lecturas. Ante esta vaguedad reafirmamos los conceptos históricamente defendidos como colectivo.

Consideramos que la interdisciplinariedad no se tiene que acotar necesariamente al trabajo en duplas o tríos. Actualmente muchos docentes generan prácticas interdisciplinarias con fines específicos en el momento que con sus colegas lo consideren pertinente.

Con respecto a la interdisciplinariedad y diseño curricular, citamos de la ATD:

"A nuestro entender, el trabajo interdisciplinario implica contar con una profundización en los contenidos y su interrelación real, con la complejidad que esta implica, pero con una primordial condición: el dominio de la disciplina. " (ATD 2016 Piriápolis: 116).

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, responden a modelos filosóficos y políticos antagónicos.

Reivindicamos las disciplinas como forma de estudio sistemático del mundo. Consideramos que para la interdisciplinariedad es imprescindible, primero, conocer lo más profundamente posible una disciplina. Sin desmedro de esto es posible abordar un trabajo interdisciplinar que enriquezca el abordaje de los temas. (ATD Solís 2015:59)

Es necesario resignificar las coordinaciones para que permitan un enfoque interdisciplinario que sólo puede darse cuando, desde cada asignatura se profundiza en la singularidad de sus diferencias. Así desde cada asignatura, sin perder la lógica de la producción de la disciplina y visualizando la complementariedad del área, se acuerda la necesaria integración que permita abarcar la complejidad de la reconstrucción del conocimiento.(ATD Flores 2011)

En cuanto al diseño curricular, reafirmamos que el mismo debe basarse en lo disciplinar. Es necesario conservar la estructura asignaturista del currículo de Educación Secundaria y la prioridad de sus contenidos.

El currículo por asignaturas asegura la jerarquización de los contenidos y el conocimiento. La asignatura se corresponde a la disciplina, cada disciplina tiene su campo específico de estudio y produce conocimiento con una lógica que le es propia y conceptos que se construyen dentro de esa especificidad metodológica. La reconstrucción que se hace desde la didáctica debe procesarse teniendo en cuenta esos parámetros específicos. La franja etaria a la que va dirigida la educación secundaria necesita esa especificidad metodológica, pues aún el estudiante no puede diferenciar por sí solo métodos y conceptualizaciones.

El MCRN establece que la evaluación "...está en función de garantizar el derecho a la educación" (p.23), y que evaluar y acreditar son procesos desvinculados entre sí. No podemos comprender en qué situación la evaluación podría atender contra los derechos ya que consideramos que es una parte fundamental del proceso de aprendizaje (en todas sus formas: autoevaluación, coevaluación y evaluación docente) y es además, una de las herramientas que nos permite visualizar de forma clara si el alumno adquiere los conocimientos del curso para obtener la acreditación del aprendizaje.

Con respecto a la metodología de clase, el documento plantea como modalidad el trabajo con proyectos. Es importante aclarar que si bien el trabajo con proyectos está presente en la actividad del docente, ya sea individual o interdisciplinario, este no debe dejar de lado los contenidos. El aprendizaje por proyectos no debe ser considerado como la única modalidad de trabajo en el aula.

El docente - el estudiante

El concepto de centralidad del estudiante, del modo en que está planteado en este documento, desplaza el rol profesional de nuestra labor, y por lo tanto, el papel organizador del conocimiento en la educación. En su lugar, pone el centro en el aprendizaje como experiencia inmediata.

Desde un marco de derechos entendemos que la centralidad deberá ubicarse en los estudiantes (en cuanto ciudadanos que tienen derecho a un legado cultural, así como a construir y reconstruir cultura), lo que implica desde nuestra perspectiva centrarnos en los aprendizajes de los que deberán apropiarse los estudiantes. Esta es una opción fundamental a los efectos de avanzar en una lógica garantista de derechos. (p. 21)

En este documento no aparece la profesión docente, los conocimientos se desdibujan en los aprendizajes, y la centralidad del estudiante, el eje del discurso, tergiversa la esencia del rol del estudiante. Históricamente, la ATD y los colectivos docentes en general, hemos planteado una educación que forme personas libres, de espíritu crítico y reflexivo, capaces de comprender la realidad y de construir alternativas de vida digna, justa y solidaria. Esto implica ir más allá de los contextos iniciales y la inmediatez, para trascender hacia una visión prospectiva. Sin esto, no se garantiza la realización del derecho a la educación y sus respectivos fines.

En relación directa con el foco que este documento pone en el estudiante, surge el concepto de perfil (de tramo y de egreso). Como elemento para definir este concepto, se suma a las ideas ya desarrolladas de derecho a la educación y centralidad del estudiante, la de trayectorias educativas. Se consideran trayectorias educativas a los recorridos de los estudiantes reconocidos por el sistema educativo en el marco de la ley de educación, considerando también tramos intermedios. Esto nos preocupa particularmente, ya que la existencia de perfiles por tramo puede habilitar las certificaciones parciales, o incluso el avance en “las trayectorias”, aun siendo insuficientes los “aprendizajes” del tramo. Esto se conecta directamente con la problemática de la repetición.

Como broche final de este documento los autores desarrollan un perfil de egreso. El mismo, como se plantea en el propio documento, no incluye saberes, sino “desarrollos y logros de aprendizaje”. Estos surgen de la articulación de las líneas transversales establecidas en el art. 40 de la Ley de Educación, y del perfil de egreso elaborado por el CODICEN en 2013. Y como era previsible, los perfiles presentados consisten en un listado de competencias: emprender y llevar a cabo proyectos personales y colectivos; ejercer de manera plena su ciudadanía; comunicar y comunicarse; usar las tecnologías para crear, construir, informarse y pensar solo y junto a otros; apropiarse de la matemática, las ciencias y las tecnologías para resolver problemas y actuar en la complejidad; vivir y comprender el arte; habitar e intervenir en el mundo.

Entendemos que no son más que un conjunto de habilidades, vinculadas a distintos ámbitos concretos de acción o quehaceres. En este sentido, retomamos lo ya aprobado en la XXXV ATD Nacional (2016):

El vaciamiento de contenidos que este modelo genera despoja de conocimientos y saberes al estudiante, sin los cuales, no sólo no está en condiciones de responder a interrogantes sobre sí mismo, sobre el mundo, sino que jamás estará en condiciones de plantearse los. (p. 59).

Para finalizar el análisis de este documento, entendemos que el mismo atenta, desde su elaboración y contenidos contra los principios defendidos por este colectivo.

Reafirmamos nuestra reivindicación histórica de autonomía y cogobierno como forma de garantizar la participación real de todos los actores de la educación.

Informe en minoría correspondiente a la ATD del CES para la Comisión de Marco Curricular Nacional

Nuestro informe señala algunos aspectos que han sido laudados en la Asamblea en una tarea de construcción del conocimiento pedagógico creado de manera colectiva por los profesores que están en el aula. En cuanto a la definición de un marco nacional de referencia debemos señalar que la ATD defiende un Plan Nacional único con contenidos definidos para todo el país y que la flexibilización y adaptación debe quedar en el trabajo de aula.

Los profesores hemos realizado propuestas de planes que enfocan la continuidad educativa y son flexibles sin vaciamiento de contenidos. Esta es una respuesta clara y contundente para las críticas que señalan que los profesores no proponemos nada y que nos negamos a los cambios. En la historia de la enseñanza secundaria el Plan Martha Averborg, el Plan 2013, el Plan Piloto 1963 y la Micro Experiencia fueron también propuestas docentes atinadas y efectivas en sus contextos.

Nos corresponde tratar de continuar la tarea enorme de construir una educación pública integral con aprendizajes excelentes, que despierten la creatividad artística y que incluyan las herramientas metodológicas para llegar a tener una educación liberadora de ciudadanos iguales en oportunidades y derechos.

El Marco a crear debe exigir las condiciones institucionales para lograr lograr esa propuesta, número de estudiantes por clase, salones en condiciones, instalaciones complementarias para estar y permanecer en los liceos apropiadas y dignas.

Los profesores creemos que la enseñanza secundaria es una herramienta valiosa para el crecimiento personal y el establecimiento de una conciencia ciudadana amplia, plural e integradora; que más allá de la prédica parcial de algunos medios de comunicación, realizamos nuestra tarea junto a los estudiantes y reclamamos como base estructural institucional la herramienta del cogobierno.

Los profesores creemos en el valor cognitivo y la mirada enriquecedora de un abanico amplio de asignaturas, nos hemos pronunciado, por el valor de la educación humanista con la persona como centro, es por esa razón que creemos y defendemos que el estudiante que realiza sus estudios secundarios pueda conocer las distintas disciplinas para mejorar sus procedimientos cognitivos.

Es en la defensa de estos principios, que vemos importante en la enseñanza el hecho de incluir en el currículo un abanico de asignaturas.

Con eso defendemos el derecho a la educación, el derecho a conocer distintas disciplinas y en la profundización de inquietudes del saber tan propio del ser humano.

Extraído del discurso de apertura de la XXXVI Nacional del CES. “Es muy frecuente que los proyectos o programas educativos focalizados incluyan de manera tácita o explícita la defensa del aprendizaje por competencias y la consecuente demonización de los contenidos educativos. Esto genera (junto al imperativo contencionista) un menoscabo de la dimensión pedagógica. Las prácticas de aula, la especificidad profesional del educador, y la formación cultural y ciudadana del educando, pasan a un segundo plano. Lo divertido, lo amigable –como formas de continuidad y de reproducción de la lógica del mercado y de la industria del entretenimiento- de la mano de la flexibilización curricular y del carácter cada vez más permisivo del sistema de evaluación, avasallan día a día lo estrictamente pedagógico, produciendo un desdibujamiento del rol del docente, del estudiante y de la propia institución.

Como corolario de este breve esbozo crítico, creemos que es tarea de la ATD, tanto por vía de las Comisiones Permanentes como de las Asambleas Liceales, reflexionar y elaborar lineamientos que permitan trascender la precariedad y la emergencia de las políticas educativas focalizadas. Debemos encaminarnos hacia la construcción colectiva de una propuesta de reconstrucción de nuestro sistema educativo público basada en la elaboración de instrumentos político-pedagógicos emanados del conjunto de los profesores del país” (XXX ATD NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. INFORME DE LA COMISIÓN: SEGUIMIENTO Y ESTUDIO DE PROPUESTAS EDUCATIVAS, LINEAMIENTOS TEÓRICOS) .

Otras, “PROPUESTAS ELABORADAS POR SALAS DOCENTES LICEALES

Entendemos las instancias colectivas de reflexión educativa como espacios horizontales y de elaboración de propuestas. En el presente contexto, esta modalidad de trabajo adquiere

particular importancia en la urgente tarea de desplazar la implementación de propuestas focalizadas, que se camuflan bajo el nombre de Plan o Proyecto. Éstas se han venido instalando, recurriendo a un principio de autoridad no explicitado, vaciando los contenidos académicos y desconociendo la participación real de los docentes. A la vez, presumen de brindar habilidades y competencias necesarias al mercado laboral, subordinando la educación a los vaivenes de una economía siempre incierta, fomentando así falsas expectativas en los sectores más vulnerables de la sociedad. Estas políticas focalizadas continúan agudizando la fragmentación, la atomización y el menoscabo tanto de los sujetos como de los colectivos que ellos integran y van en desmedro de una concepción de educación universalista, que socialice el conocimiento de manera crítica.

Este último concepto se fundamenta en la igualdad y el derecho a la educación que hacen a una democracia real en clave de derechos humanos.” (XXXI ASAMBLEA TECNICO DOCENTE NACIONAL-COMISIÓN DE CICLO BÁSICO, BACHILLERATO, ADULTOS Y EXTRAEDAD-BALNEARIO SOLIS, AGOSTO 2012) .

En resumen en los puntos de un currículo flexible adecuado a los contextos no acordamos, en poner el acento en el desarrollo de habilidades o conocimientos generales como meta educativa tampoco acordamos, porque reivindicamos la enseñanza organizada en asignaturas.

En los demás planteos no tenemos objeciones, como la centralidad de la acción del docente y su libertad profesional.

3 – Educación, diversidad y diversificación

- Líneas transversales de la Ley General de Educación: educación en derechos humanos, educación ambiental para el desarrollo humano sustentable, educación artística, educación científica, educación lingüística, educación a través del trabajo, educación para la salud, educación sexual, educación física, recreación y deporte, educación técnica y tecnológica.
- Propuestas educativas inclusivas para contemplar la diversidad social y de las personas.
- Producción y desarrollo del conocimiento, nuevas formaciones y especializaciones para el país.
- Modalidades y formatos de enseñanza y aprendizaje (presencial, virtual, formal, no formal, carreras largas, cortas, otras).

http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=462

Libro de la XXVI ATD

COMISIÓN DE POLÍTICAS COMPENSATORIAS Y DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

1. CONSIDERACIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En primer lugar, reafirmamos lo expresado en las anteriores ATD y sintetizado en Arapey 2007,^z en relación a las condiciones para una educación inclusora.

Ratificamos también, nuestro rechazo a todas las políticas focalizadas de inclusión, que procuran “acreditar” rápidamente, en desmedro de la formación integral del alumno. Éstas no aseguran la inserción laboral y producen una precarización del trabajo, reproduciendo los círculos de pobreza. Dichas políticas buscan además, mejorar los resultados estadísticos.

Concebimos toda política inclusora, como estatal y universal, como deber indelegable del Estado.

La inclusión social no es sinónimo de inclusión educativa, ésta es la herramienta fundamental e imprescindible, pero no suficiente para una efectiva inclusión social.

Para contribuir desde la educación a la inclusión (y no excluir al incluir), debemos atender diferencialmente a los tres grupos vulnerables definidos por la ATD de Arapey 2007, a saber: aquellos con dificultades de aprendizaje, capacidades diferentes y dificultades socio-económicas. Para ello es necesario que previamente se cumplan determinadas condiciones:

1. Económicas. Mejoramiento sustancial del presupuesto asignado a la Educación, que no debe ser inferior al 6% del P.B.I.
2. Laborales. Para que en un aula la educación sea inclusora, el número de alumnos debe permitirle al profesor realizar una tarea que atienda a la heterogeneidad de situaciones, con un trabajo personalizado. Formación y actualización permanente de los docentes para poder atender efectivamente a la diversidad planteada.

3. Designación de profesionales y técnicos especializados para el tratamiento de las diferentes problemáticas que acompañan la labor docente.

3. **LA INCLUSIÓN EN EL MARCO DE LA LEY DE EDUCACIÓN**

En consonancia con los postulados históricos de la ATD, esta Comisión rechaza enfáticamente la Ley General de Educación 18.437, en el entendido que desconoce las resoluciones emanadas del Congreso Nacional de Educación, Maestro Julio Castro, dónde todos los actores sociales se expresaron democráticamente.

Analizados los artículos de la Ley General de Educación referidos a la inclusión⁸, esta comisión manifiesta que:

- Del articulado se desprende la tercerización de la educación en algunos de sus aspectos, frente a la cual ratificamos nuestro rechazo. La ATD ha expresado que los ejes para las políticas educativas deben estar sólo en manos del Estado.⁹
- Vinculado a lo anterior, identificamos en ellos, que se ha habilitado la transferencia de algunas competencias de la educación formal, hacia la no formal; en especial en lo referido a la alfabetización, que es un deber ineludible del Estado.

El texto de la Ley es ambiguo en lo referente a la distribución de los recursos que se destinarán para aquellos educandos con capacidades diferentes, cuando éstas afectan al aprendizaje.

XXXVI ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA
Piriápolis, 11 al 17 de setiembre de 2016

COMISIÓN DE PROPUESTAS EDUCATIVAS

Análisis crítico de la concepción teórica por competencias que fundamenta la Propuesta 2016

Introducción

Las propuestas de cambio en educación han estado ligadas claramente a un escenario en donde permanentemente tanto desde los discursos político partidarios como de los mediáticos se ha cuestionado la eficiencia y la eficacia del gasto en educación. La educación constituye una inversión, pero no ya simplemente una inversión en la formación de las futuras generaciones de hombres y mujeres, sino en capital humano³⁰, fuente de crecimiento económico de los Estados y supuesto nudo gordiano de las posibilidades de desarrollo. La noción de competencia sirve como el nexo perfecto entre la teoría del capital humano y una nueva racionalidad educativa. Esta es vista como una inversión utilitaria realizada por las instituciones educativas así como también por parte de los propios individuos. Que concebidos en tanto recursos humanos, se convencen que en la adquisición de competencias valorizan su capital personal, transformándose así en una especie de empresarios de sí mismos. El nuevo management empresarial, mediante el enfoque por competencias, deviene en un didactismo funcional a los intereses del capital.

Es fundamental recordar los orígenes del enfoque por competencias que, con el paso del tiempo, se ha ido perfeccionando y disimulando sus aristas más filosóficas. El informe SCANS, hito de este nuevo paradigma, plantea la concepción política en su carácter descarnado de clase:

Los niveles de competencia son lo que dan contenido a los conocimientos. El verbo “leer” casi carece de sentido hasta que se le añade un objeto, tal como “un manual de computadora”.

¿Cuál es el nivel mínimo para entrar en un lugar de trabajo de alto rendimiento: poder leer un manual de instrucción o un ensayo erudito sobre Física Avanzada? ¿Qué necesita entender el trabajador novato: lo que dice un cliente que se queja o una conferencia sobre Física avanzada? (SCANS, 1992:30).

Análisis crítico de la Educación Pública concebida por competencias

Planteamos cuatro dimensiones en las cuales podría dividirse un análisis crítico de las propuestas educativas, a saber:

- Epistemológico
 - Concepciones políticas
 - Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje
 - Nociones de educabilidad
-
- **Epistemológico**

Al realizar el análisis y la discusión de la concepción presente en las diversas propuestas, problematizamos la conformación de un paradigma 31 que toma fuerza en los 90.

Posteriormente se va presentando con algunas variaciones, pero siguiendo siempre con una misma lógica. Más allá de una tónica discursiva que procura cubrir lo que se concibe como un “flanco débil”, esto es, el lugar secundario que se le otorga al saber, surge claramente que las habilidades prácticas pasan a un primer plano. Todo el planteo se estructura en base a una especie de velo discursivo que tiene como objetivo esconder el papel instrumental y operativo del saber.

No se trabaja a partir del saber. El saber está supeditado a un aprestamiento, al desarrollo de un saber-hacer. No se trata ya de la interpretación de autores clásicos sino de la intelección de manuales donde se debe decodificar instrucciones generales de cómo poner en práctica determinadas habilidades para resolver situaciones específicas.

En la línea de una filosofía utilitarista, lo bueno es útil, lo que no es “útil” es descartado, o, en el mejor de los casos, desvalorizado. Se construye de este modo una situación de enseñanza con individuos egoicos y desconectados los unos de los otros. Angélique del Rey califica esta situación como “autismos educativos”. Así,

(...) la “autoeducación”, la “autoenseñanza” y el “autoaprendizaje” del estudiante actor educativo y protagonista del aula, y sujeto tan principal como casi exclusivo de su propia formación, relegando al profesor a la condición de facilitador. Qué lejos quedamos de concebir al profesor, más bien, como un “dificultador”, el que descubre las dificultades al alumno que cuanto más difíciles son los conocimientos que comprende más se desarrolla su inteligencia (del Rey, Sánchez-Parga, 2011:236).

Por otra parte, el rol mediador que genera el vínculo con el saber queda roto y desaparece de la escena educativa el sujeto político. No hay sujetos, hay individuos. No hay saberes críticos, solo situaciones que simulan propiciar el despliegue de habilidades prácticas con la mira puesta en un futuro desempeño laboral.

• Concepciones políticas

La inspiración teórica de todas estas propuestas educativas es, como hemos afirmado previamente, la teoría del capital humano. Dos principios orientan toda la política educativa: a) uno de los factores críticos del desarrollo económico es la formación de personas dotadas de atributos de empleabilidad; y, b) el sistema educativo debe ser evaluado bajo el parámetro de costos y beneficios. Schultz define al capital humano como:

(...) aquel que incluye componentes cualitativos, tales como la habilidad, los conocimientos y atributos similares que afectan la capacidad individual para realizar un trabajo productivo, los gastos introducidos para mejorar estas capacidades aumentan también el valor de la productividad del trabajo y producirán un rendimiento positivo (1972).

En este marco ideológico, la educación se concibe como un factor clave en la formación de capital humano pensado de dos maneras, como consumo y como inversión. Un consumo y una inversión que se mide en términos de costos y beneficios. Así, la consecuencia directa es que la racionalidad educativa se ve mercantilizada.

Los criterios con los cuales se pretende medir la democratización de la educación pasan por la cantidad de estudiantes que acreditaron un nivel o por el nivel de inserción en el mercado de trabajo, o sea, por el índice de empleabilidad logrado. En otras palabras, el éxito de la empresa educativa se mide por los niveles que obtienen los individuos en su inserción al mercado laboral.

La educación por competencias tiene como fin acoplar los sistemas educativos a las demandas del mundo empresarial.

Es imprescindible destacar el marco institucional en que se desarrollan estas propuestas y señalar los compromisos asumidos por el gobierno de turno con organismos internacionales. Solamente así podemos comprender que existe una temporalidad que apremia a las autoridades y explican la magnitud de las improvisaciones así como el apresuramiento por montar dispositivos que permitan alcanzar algunas metas. Lo que sigue es ilustrativo. Se trata de una serie de compromisos asumidos por el gobierno uruguayo en el año 2010, en el marco de las “Metas 2021” OEI-BID,

META ESPECÍFICA 8. Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias.

INDICADOR 11. Porcentaje de escolarización y de finalización de la educación secundaria básica.

Nivel de logro: En 2015, entre el 60% y el 95% de los alumnos están escolarizados en educación secundaria básica, y entre el 70% y el 100% lo está en 2021. Entre el 40% y el 80% del alumnado termina la educación secundaria básica en 2015, y entre el 60% y el 90% la concluye en 2021. (OEI, Metas 2021, 2010:153).

También existen compromisos asumidos con la adopción del enfoque por competencias (en lo que refiere a la formación y evaluación),

META ESPECÍFICA 10. Mejorar el nivel de adquisición de las competencias básicas y de los conocimientos fundamentales por parte de los alumnos.

INDICADOR 13. Porcentaje de alumnos con niveles satisfactorios de logro en competencias básicas en las pruebas nacionales e internacionales (ibídem).

En síntesis, el Estado uruguayo asume con los organismos internacionales un compromiso con la adopción del enfoque por competencias y la obtención de ciertos logros, para lo cual no escatima en la improvisación de dispositivos que le permitan cumplir con lo asumido. En cinco años el Estado deberá alcanzar un porcentaje de culminación del ciclo de enseñanza secundaria básica en torno a un 90% y la “propuesta 2016” va en esa dirección.

•Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje

Entendemos que desde una lógica empresarial y en aras de contribuir a un eficientismo utilitarista, se destruye cualquier posibilidad de pensar y actuar desde un espacio político. El acto de enseñanza, en tanto acontecimiento educativo que implica un compromiso ético con el otro es desplazado. En cambio, esta lógica insiste en aislar al individuo en una rutina utilitaria donde el pensamiento, la reflexión y la abstracción, y por lo tanto, la posibilidad de incidir en su medio es inexistente.

El enseñante, el que presenta, transforma y propicia el encuentro con el saber, el responsable de generar el acontecimiento y el devenir del encuentro educativo, desaparece. En su lugar, irrumpe un coach, un guía, un mediador que debe montar un escenario o simplemente instrumentarlo. Además, siente una responsabilidad práctica no ética, ayuda con una receta, indica un procedimiento. No trabaja con un saber ni se implica en los objetivos pedagógicos; fija objetivos prácticos y accesorios a la resolución de problemas específicos.

En línea con esta concepción, los objetivos curriculares vienen previamente prescriptos, pues la evaluación es anterior a la selección de contenidos. El enseñante queda supeditado a los requerimientos de la evaluación. Así,

El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar los conocimientos (del Rey Sánchez-Parga, 2011:235).

El acople de las concepciones educativas y las del mercado se produce mediante una misma racionalidad,

Esta especie de realismo educativo subordinado a las determinaciones del mercado, que proscribiera toda ruptura radical con el contexto y plantea la educación como una continuidad amigable del contexto, limita el alcance de cualquier proyección utópica, lo trivializa y lo reduce a mera fantasía insustentable. Cuando esta concepción llega al desamparo (presupuestal, profesional, académico) en que trabajamos buena parte de los profesores, aparece en forma de desencanto o dejadez. Entonces el docente abandona toda oportunidad de discusión, se recluye en su rol de aplicador rutinario (y hasta entusiasta) de la novedad de turno. Desde ese lugar, los docentes suelen estimar que toda discursividad que se proyecte hacia el deber ser de lo educativo, el no-lugar hacia el que debemos orientar nuestras prácticas (la utopía) es sólo retórica metafísica en la cual no vale la pena distraerse de la realidad cotidiana (Informe de la Comisión Permanente, 2016, Ver Anexo 1).

Al establecer las competencias como eje sobre el cual se programan un didactismo tecnicista y una evaluación estandarizante, los contenidos son pulverizados lacónicamente y solapadamente. Esta operación es sumamente peligrosa ya que afecta lo que sucede dentro del aula, amenaza la profesionalización y valoración social de la labor docente. La relación con el conocimiento se ve afectada de la misma forma, así como también el papel de las instituciones educativas.

Desde ya, una necesaria derivación de esto se observa en la formación del profesorado. De acuerdo al Banco Mundial urge “introducir cambios en la matriz fundacional de la Formación

Docente” (Banco Mundial, 2015:48) que acompañen esta nueva moda pseudopedagógica. No parece nada enigmático poder imaginar la línea filosófica en la que se profundizarán esos cambios. En palabras de Danae Sarthou:

El perfil del docente debe derivar según el Banco Mundial del perfil del alumno y deben definirse las competencias y habilidades que necesitan los docentes para desarrollar el perfil de egreso del alumno.

¿Qué repercusiones pueden tener estas concepciones sobre el aula concebida como un espacio público?

Si la competencia es individual, entonces la resolución del problema será individual. Los estudiantes son aprendices, que deben dar cuenta de resolver problemas, deben recibir una cualificación. Cuando aparece la cuestión colectiva no se habla de grupos, sino de equipos, lo que se evalúa es la capacidad de liderarlos o de ser liderado, reafirmando así, que en definitiva lo que se evalúa es una competencia individual. La lógica se asemeja mucho a la formación que puede brindar una empresa a sus empleados. Eso sí, esto tiene un beneficio para el mundo empresarial, los costos de esta formación corren por cuenta de fondos públicos.

El discurso ideológico con el que se procura cooptar al profesorado parte de la elaboración de un discurso pseudopedagógico de tintes progresistas, donde se habla de la centralidad del estudiante, del estudiante como un sujeto activo-creativo, se utiliza fraseología escolanovista. todo ello para justificar una reforma global neoliberal.

De las aulas como espacio público es desalojada la palabra. El acontecimiento educativo concebido como una práctica dialógica desaparece en aras de la productividad, de lo útil y lo instrumental. La competencia, en su dimensión absolutamente utilitarista termina por hipostasiar la reflexión. Esta lógica insta que lo medible es práctico, es observable y por ende evaluable. Así, la práctica socava la posibilidad de reflexión y por lo tanto, también de la praxis. La salida de la dimensión dialógica de la escena educativa es el fin de la pedagogía.

•Nociones de Educabilidad

Estas parten de una profunda incredulidad. En realidad, el mismo concepto de educabilidad nace desconfiando de las posibilidades del sujeto. Se lo concibe como carente y huérfano de dimensión política ya que otros saben lo que es mejor para él.

Un ser adaptado a un eterno presente no tiene esperanza ni utopía, sino mera adaptación: adaptación del individuo a sus condicionantes estructurales.

Un individuo flexible a los cambios en el mercado laboral de una economía capitalista periférica profundamente desigual y excluyente, asegura la conservación del propio sistema.

Reflexionando a partir de esta concepción de sujeto y en relación a la noción de educabilidad, nos preguntamos: ¿podemos concebir la educación sin una dimensión utópica? La renuncia al objetivo emancipador en aras de una supuesta eficiencia del aprendizaje parece ser una clara respuesta del camino que se ha tomado.

Nos hacemos otra pregunta: ¿Podemos concebir la educación desde desigualdades naturalizadas, consolidadas y asumidas como inmutables? Uno de los pilares sobre los que se erige todo el edificio de propuestas de cambio es la existencia del fenómeno de la segregación educativa, entendiendo por tal, la “separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos, que brindan condiciones de aprendizajes, expectativas de socialización y saberes asimétricamente diferentes” Ninguna propuesta pretende alterar la situación. Es más, el tema segregación educativa está fuera de agenda, naturalizado, invisibilizado y normalizado.

Es ilustrativo que el Monitor Liceal no haya sido utilizado para analizar este fenómeno aún cuando sus efectos son evidentes, sino que ha sido manipulado para justificar la necesidad de propuestas educativas discriminatorias. La generación de ofertas educativas diferenciales para pobres se justifica así por la existencia de este fenómeno. Liceos con entornos socioeducativos pobres recibirán una propuesta educativa adaptada al medio. Esto se evidencia claramente en la concepción que sustenta la propuesta 2016, que será objeto de análisis ulterior.

La consecuencia inevitable es la profundización de la brecha educativa y la agudización del reparto diferencial del conocimiento socialmente relevante.

- **A modo de colofón**

Muchas cuestiones están en juego, la subordinación absoluta de la educación al mercado implica la renuncia a una praxis emancipadora. La aceptación del utilitarismo y el pragmatismo implica la renuncia al humanismo. El enseñante devenido en coach, el técnico aplicador de las evaluaciones socava la profesionalidad transformándose en un aplicador desresponsabilizado de las dimensiones políticas. Simplemente presionado por los resultados de una prueba.

En definitiva,

Nos preocupa la forma acrítica como se incorpora a la enseñanza la educación por competencias socavando la profesionalidad, la idoneidad técnica de los profesores, reafirmando la condición de meros aplicadores que hegemónicamente se ha venido promoviendo en muchas partes del mundo, desensibilizando a quienes deben formar a las futuras generaciones sobre los fines de la educación casi obligando a apoyar acríticamente un proyecto global de educación que se ha recibido y divulgado sin la más mínima discusión pedagógica. Todo ello implica además generar una ruptura con una riquísima tradición de los educadores uruguayos como interlocutores de primer orden ante cualquier cambio en el sistema educativo. Otros escribirán la historia de este proceso, debemos intentar no perder la perspectiva y reflexionar qué escribirán sobre nosotros, sobre la actitud que adoptamos en este trascendente cruce de caminos, esto es, si fuimos acríticos y pasivos espectadores o, en cambio, si procuramos ser interlocutores informados críticos y activos (Sala docente Historia y Geografía Liceo N° 65, respuesta al documento sobre expectativas de logro, por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES).

Finalmente, consideramos que cualquier propuesta educativa entendida y concebida como proyecto humanista, emancipador y crítico debe reivindicar el lugar del conflicto en el aula, entendido como factor constitutivo de la vida en sociedad. En este sentido, es ineludible reivindicar a la pedagogía en tanto praxis, reivindicarla como práctica objetiva y subjetiva a la vez que moviliza un compromiso político del profesor con el carácter liberador del acontecimiento educativo.

La enseñanza por competencias invierte los objetivos de la enseñanza, al supeditarlos a los de la evaluación, convirtiéndose ésta en el criterio principal del aprendizaje, y no éste en criterio de la evaluación: según esto el estudiante debe ser evaluado para mejor aprender y no aprender para ser evaluado (del Rey, A. En: Angélica del Rey, Sánchez-Parga).

Ya realizada la crítica a la “Propuesta 2016”, creemos necesario ser enfáticos en los siguientes puntos del REPAG:

En cuanto al lugar del estudiante en el REPAG

Se cuestiona la posibilidad real que pueden llegar a tener los estudiantes de efectivizar la navegabilidad entre planes vigentes, esto es, si un estudiante acostumbrado a la promoción total de la “Propuesta 2016” puede realmente hacer frente a otros planes de mayor exigencia académica.

Es imprescindible alertar sobre las consecuencias doblemente discriminatorias. Lo que se define como “proceso de tránsito” o simplemente “en proceso”, carece de una definición precisa, constituyendo una indeterminación por la cual los sujetos parecen estar suspendidos en el tiempo. Con esto se genera una especie de pasillo paralelo o, para ser más gráficos, el gueto en el gueto.

En cuanto a la acreditación

Para el fallo final se establecen tres posibilidades: acredita, en proceso y desvinculado. El término “en proceso” con el que se designa la situación de estos estudiantes que no alcanzaron la acreditación supone una versión temerosa, que desconfía de las posibilidades del estudiante y procura escapar por medio de un artificio a la posibilidad de fracaso escolar.

El docente es despojado de la posibilidad de una evaluación continua del estudiante, la evaluación queda suspendida e indeterminada. Al estudiante se le fija una posición de asistente, de un individuo que está. Pero nada se dice sobre la continuidad, sobre la definición de un recorrido, sobre la preocupación por la evaluación de las herramientas que efectivamente va adquiriendo para su continuidad educativa. La indeterminación llega aquí al absurdo.

En cuanto al rol del Profesor Tutor

La figura de este docente carece de una definición precisa. Parece concebirse su función a partir de la necesidad de compensar la falta de herramientas necesarias que le permitan a los estudiantes afrontar los desafíos que se le presentarán a lo largo de su recorrido académico. Se desconoce si el rol del profesor tutor se construye a partir de demandas de índole socioeducativa o en torno a dificultades de aprendizaje.

XXXVII ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA Piriápolis, 19 al 25 de febrero de 2017

Comisión de Propuestas Educativas

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. 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”.

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 *“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.

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 enraizar 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)

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". 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.

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 INEE (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.

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 interdisciplinarias 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.

4 – Los desafíos de la educación

- Universidad de la Educación. Titulaciones, profesionalización, carrera docente, formación continua, rol del docente, valoración social.
- Participación de la sociedad (docentes, estudiantes, padres, otros).
- Articulación: Interciclos, Autonomías y Sistema Nacional de Educación Pública.
- Complementariedad educación formal, no formal y mundo del trabajo: Propuestas educativas, movilidad docente, integralidad de conocimiento (científica, humanística, artística, técnica y tecnológica), recursos administrativos, edificios, infraestructura técnica y tecnológica, otros.
- Flexibilización: equivalencias recíprocas, modalidades, tránsito estudiantil y reconocimiento de saberes no formales.

XXXI ATD NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Solís, 17 al 24 de agosto de 2012

COMISIÓN DE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

A.- Profesionalización y Carrera Docente

Análisis de coyuntura

En lo que a formación de grado respecta, no se puede desconocer que se transita la recta final hacia el Instituto Universitario de Educación y que esto va a marcar un antes y un después en la Formación Docente, tendiente a fortalecer y a jerarquizar la profesión. Presentamos toda la información que hemos podido recabar respondiendo a la solicitud de la XXIX Asamblea Nacional además de las Asambleas liceales.

A continuación una síntesis al respecto, tomada de la reunión celebrada entre la Comisión de Educación de Diputados e integrantes de la Mesa Permanente de la ATD del Consejo de Formación en Educación, el 4 de julio del presente año y cuyo contenido queda como anexo en este documento.

El carácter universitario de la Formación Docente es una aspiración de larga data y el tema se ha venido tratando desde el año 98 en las Asambleas Técnico Docentes de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, actual Consejo de Formación en Educación.

En el año 2006, en el marco de una ATD, surge la iniciativa de una Universidad Nacional de Educación, proyecto que por diversas razones y luego de largas negociaciones da lugar al IUDE, pero que de ninguna manera resigna la idea inicial, siendo el objetivo final la Universidad Nacional Autónoma de Educación.

La Mesa Permanente destaca que esta nueva institución debe tender a enriquecer y a transformar la formación del docente sin desconocer la historia que los Institutos de Formación Docente tienen, dado que no se está partiendo de cero y hay que contemplar en el cogobierno las estructuras ya existentes y mantener las individualidades de más de treinta y tres Institutos en todo el país.

Esta vasta red de instituciones es una de las grandes fortalezas del IUDE, recursos edificios, económicos y de personal que hacen a la descentralización de la formación de grado." *En cuanto a la gestión e implementación de esta nueva institucionalidad, las grandes tendencias desde el punto de vista de gestión a veces oscilan entre la centralización y la descentralización. Aquí tenemos posibilidades de descentralización por la diseminación territorial existente. Hay una posibilidad de descentralización en función de Consejos Nacionales. ¿Cuál es la idea? Encontrar los justos equilibrios a través de la representación de los distintos órdenes y no caer*

en la situación de un organismo excesivamente central. Uno no quiere ser crítico, pero a veces piensa que la Universidad en eso está un poco centralizada y queda ajena al resto del país. Pero tampoco se debe caer en la atomización de la fragmentación por cada una de las partes en los institutos designados en cada lugar”.

Se pretende el egreso de profesionales de la educación, así como también atender a la formación permanente considerando que ambas condiciones tienen que estar juntas cuando de profesionales se trata: *“Porque hay grandes definiciones sobre enseñanza, pero para enseñar hay que aprender, y eso no está en ninguna otra de las carreras existentes ”*

De ninguna forma hacemos mención a posicionamientos de las ATD que no sólo no promovieron ni el IUDE ni la creación de una universidad pedagógica sino que apoyaron la moción aprobada en el Congreso Nacional de Educación Julio Castro que promovió una alternativa entre un cuarto consejo o una facultad de educación dependiente de la UdelaR. Ello como solución institucional al problema de la formación docente.

Es importante considerar que frente a la aparición de un ámbito universitario especializado en la enseñanza, la formación impartida por esta institución puede llegar a recortar el perfil definido del Profesor de Educación Media para confundirla en un perfil difuso englobado en la denominación <docente>.

En el marco de la evolución de las denominaciones referidas a la profesión docente se puede ver el enfoque que tiende a la generalización en la formación de docentes de todas las etapas institucionales. En su primera etapa se llamaron respectivamente:

Institutos Normales e Instituto de Profesores Artigas. Las etapas siguientes los nominaron como organismos de <formación docente> para finalmente desembocar en Instituto Universitario de Educación.

De manera concomitante desde el discurso institucional se ha cambiado la referencia a los profesionales de la educación secundaria de <profesor> a <docente>.

Eso representa un riesgo para la profesionalización del profesor, ya que es la parte más débil de la cadena de la actuación didáctica, porque Primaria y la Universidad tienen una fortaleza histórica y de representación social de mayor potencia.

La Comisión rechaza en concordancia con todo lo laudado históricamente por la ATD y el Congreso Julio Castro la apertura dada por las autoridades a instituciones privadas que están expidiendo títulos docentes, lo que alimenta varios interrogantes: ¿nos encaminamos hacia una privatización en la formación docente de los profesores de

Secundaria y la Educación Media en general?; ¿cuál va a ser el destino de la educación pública, tomando en cuenta estas posibilidades y el derecho a la educación como derecho inalienable?

Tal cual está planteada la nueva institución, Instituto Universitario de Educación, esta comisión se plantea las siguientes interrogantes:

¿El IUDE impartirá los cursos de posgrado para las diferentes especialidades de Educación Secundaria?

¿Pasará el IPES a la órbita del IUDE?

XXXI ATD NACIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Solís, 17 al 24 de agosto de 2012

**INFORME DE LA COMISIÓN: SEGUIMIENTO Y ESTUDIO DE PROPUESTAS
EDUCATIVAS, LINEAMIENTOS TEÓRICOS**

ANÁLISIS COMPARATIVO DE POLÍTICAS FOCALIZADAS EN IBEROAMÉRICA

“Las modalidades flexibles en educación a partir del contexto local(...)estuvieron vinculadas inicialmente a la Educación de Adultos”

“Así se comprende que las modalidades flexibles no están sujetas a la calendarización regular del año escolar por lo tanto responden a las particularidades de la población beneficiaria en cuanto a su disponibilidad horaria, espacio de enseñanza, ritmo de aprendizaje y necesidades de formación.

A comienzo de la década de los 90 (...) cuando la población rural, especialmente, se hallaba empobrecida y sin posibilidades de acceder al sistema educativo, el gobierno logró un préstamo con el Banco Mundial para financiar totalmente los [programas] (...).

Como Plan piloto de descentralización de la administración escolar y como estrategia para llegar a las áreas más pobres del país. Entre las modalidades implementadas estaban: las aulas alternativas (...); las aulas de educación especial (...), las escuelas de padres y madres (...); el tele aprendizaje (...), y la aulas aceleradas”.

“En el contexto internacional, dos son las fuentes que pueden identificarse como impulsoras de las modalidades flexibles, especialmente, en América Latina. De un lado, tenemos las reacciones a los problemas de rezago educativo caracterizados por la alta deserción escolar, la repitencia y la exclusión de la población (...) pobre o trabajadora del sistema educativo; de otro lado, tenemos la progresiva reflexión sobre el papel del sujeto como agente de su propia formación. Desde ambas perspectivas se han obtenido insumos para la elaboración de propuestas educativas, recogidas hoy en políticas concretas”.

El texto entrecorillado, que describe un escenario tan similar a la realidad educativa nacional, se toma de “Educación Acelerada. El Salvador”. Allí se fundamenta que esta situación se debe al conflicto bélico en ese país. Sin embargo, en el Uruguay de 1996 se ven surgir los Centros Educativos Integrados y en el 99 los 7º, 8º y 9º pertenecientes al CEIP. Sería ingenuo pensar que la creación de políticas focales, las cuales comienzan en la década de los 90 a nivel continental, se debe al fundamento citado.

La misma fuente, con los mencionados argumentos, realiza un breve estudio comparativo de algunas políticas focales latinoamericanas:

“A inicio de los 90 surgió, primero en Brasil y luego en Colombia, un programa denominado aceleración del aprendizaje, dirigido a atender a niños en situación de extra-edad escolar. El mismo tiene como finalidad nivelar competencias básicas para niños y jóvenes que presentan deficiencias en este dominio o que se encuentran en situación de extra-edad”.

Esto nos induce a concluir que la política crediticia de los organismos multinacionales financia sus propias recetas homogeneizantes, sin distinguir los contextos nacionales. De este modo es que se puede comprender por qué a países con situaciones políticas, sociales, económicas, pero también geográficas e históricas diferentes, se les asignan los mismos objetivos y aplican los mismos proyectos. Así, las estrategias ejecutadas en El Salvador, Brasil, Colombia, México, Argentina o Uruguay, y más recientemente en España y Portugal, se replican acríticamente por sus instrumentadores, generalmente profesionales en economía o teóricos de la educación, ajenos a la realidad educacional.

XXXIV ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE NACIONAL ORDINARIA Piriápolis, mayo de 2014

Comisión Propuestas Educativas

Síntesis del documento “Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos”

“Conviven en espacios educativos democráticos que promueven la participación”.

1) Todos los estudiantes conviven en espacios educativos que promueven la participación; esta situación no es exclusiva de los estudiantes de Plan Tránsito.

Lo que verdaderamente se debe valorar como participación es el convencimiento por parte de los estudiantes de “ser activos” responsablemente de su trabajo como tales.

Debemos reinstalar la conciencia de asumir la responsabilidad de estudiar como la tarea que es propia del estudiante.

“Socializan y participan en forma real”.

2) Todo estudiante es parte de la comunidad educativa y no puede ni debe otorgársele ese derecho solo y exclusivamente a los estudiantes de Tránsito.

Desde una mirada crítica.

Es necesario precisar, una vez más, que la falta de voluntad política en lo que refiere a la concreción de políticas educativas integrales, ha llevado a que las diferentes autoridades de la educación, avatares del poder político partidario de turno, concreten como novedosas, “amigables” y casi mesiánicas un conjunto de políticas educativas focalizadas que redundan en una educación cargada en la transmisión de aptitudes, reduciendo el valor del conocimiento, cuando no se transforman lisa y llanamente en el más absoluto desprecio del mismo. En este sentido, la implementación de Tránsito Educativo, viene a configurar una de las formas más evidentes de improvisación en materia de educación. Con el pretexto de asegurarle al alumno la continuidad entre la educación primaria y la educación media básica sin posibilidad de trauma pedagógico alguno, lo único que se concreta es una emotividad hiperbolizada e inocua. Cuando se justifica la implementación de dicho “plan” se hacen continuas alusiones a sus supuestas fortalezas, a saber: convivencia, socialización, sentido de pertenencia, ampliación de competencias comunicativas, fortalecimiento de las redes sociales entre diferentes sub sistemas, entre otras. Pareciera que Tránsito Educativo fuese uno de los posibles antídotos de la fragmentación y desintegración actual del sistema educativo y social. Lo extraño ya no es que se haga este planteo, lo estrafalario radica en la justificación de dicho “plan”, ubicándolo como parte de la solución necesaria para la modificación de una realidad educativa que ya de por sí es al menos insuficiente. Al mismo tiempo se termina atacando un sistema segmentado, entre otros factores, por la implementación y la tendenciosa evaluación de políticas focalizadas, es decir, las motivaciones fundamentales que llevan al funcionamiento de esta maquinaria se terminan transformando en las causas originarias de su propia devastación.