



ANEP

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Directora General Lic. Prof. Jenifer Cherro

Subdirector: Prof. Óscar Yáñez

MESA PERMANENTE NACIONAL

Presidenta: Profesora Estela Gramajo

Vicepresidente: Profesor Andrés Galeano

Secretaria: Mag. Profesora Leonor Berná

Secretaria: Profesora Shirley Porteiro

Secretario: Profesor Rooney Teruel

I ATD NACIONAL EXTRAORDINARIA DEL PERÍODO 2019-2021 23 al 26 de noviembre de 2022

Rincón 707 Teléfono 29032488
Correo electrónico atdces@gmail.com

Tabla de contenido

MENSAJE DE APERTURA DE LA MESA PERMANENTE A LA I ASAMBLEA NACIONAL EXTRAORDINARIA	3
PALABRAS DE LA FEDERACION NACIOANL DE PROFESORES	5
COMISIÓN DE PODERES.....	7
PROPUESTA DE TEMARIO Y RÉGIMEN DE TRABAJO DE LA I ATD NACIONAL EXTRAORDINARIA DEL PERÍODO 2019 – 2021.....	8
INFORME DE LA COMISIÓN PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRADA Y PROGRESIONES DE APRENDIZAJE	9
INFORME DE LA COMISIÓN DE ANÁLISIS DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE (REDE).....	61
INFORME DE LA COMISIÓN DE MALLA CURRICULAR Y PROGRAMAS	53
ANEXOS.....	57
Asamblea Permanente de Educadores Musicales de Enseñanza Secundaria	57
Colectivo de Profesores de Comunicación Visual	59
Colectivo de profesores de las asignaturas de Física y Química.....	59
Colectivo Nacional de Docentes de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología del Uru-guay.....	63
Asociación de Profesores de Historia del Uruguay	67
Asociación Nacional de Profesores de Geografía.....	68
PALABRAS DE DELEGADOS AL AMPARO DEL ART.70	71
MOCIONES DE RESOLUCIÓN	71
1. Declaración pública de la Asamblea Técnico Docente Nacional Extraordinaria de Educación Secundaria.....	71
2. Acto de entrega de informes con libros y producción histórica de ATD.....	73
3. Declaración en el día internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres.....	73
4. Reconocimiento	74
PALABRAS DE CLAUSURA	74

MENSAJE DE APERTURA DE LA MESA PERMANENTE A LA I ASAMBLEA NACIONAL EXTRAORDINARIA

Salto, 23 al 26 de noviembre de 2022.

Autoridades presentes,
Estimadas profesoras y profesores:

Al comenzar la I Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes de Educación Secundaria, la Mesa Permanente les da la bienvenida. Se inicia un nuevo espacio de reflexión y producción pedagógica, que nos encuentra en un momento histórico muy particular y en el que una vez más se renueva nuestro compromiso con la Educación Pública Estatal.

La tarea de esta Mesa Permanente se ha extendido, por diversas razones un lapso mayor de lo previsto. Es por esto que nos encontramos en esta asamblea extraordinaria con los delegados promulgados en el 2019.

Luego de aprobarse la Rendición de Cuentas, que nuevamente escatimó los recursos necesarios para la Educación, los temas referentes a la Educación Pública, han estado presentes en la agenda política del país. En este sentido, observamos con suma preocupación la creciente injerencia del Ministerio de Educación, con avasallamiento de la autonomía del ente.

Si bien en el 2021 empezamos a ver algunas señales de los cambios que promovía la Transformación Educativa (con los llamados a directores e inspectores), éste ha sido el año donde, con cuentagotas, marchas y contramarchas, se han presentado los documentos que sustentan la reforma educativa. Las autoridades de la educación sostienen que estos documentos son “preliminares” y que cumpliendo con el artículo 70 de la Ley General de Educación las ATD serán preceptivamente consultadas. Por lo tanto, esperamos que los aportes que emanen de esta asamblea, que recogen las consultas a todas las asambleas liceales del país, sean tenidas en cuenta por las autoridades.

En mayo, este colectivo docente se reunió para analizar el nuevo Marco Curricular Nacional, en asambleas por centro y también en la XL Asamblea Nacional y se manifestó en contra del documento, por forma y contenido. Luego tomamos conocimiento de otros documentos como las Progresiones de Aprendizaje, el Plan de Educación Básica Integrada, los programas de las asignaturas y talleres y finalmente la propuesta preliminar del Reglamento de Evaluación de Estudiantes.

Vimos con asombro que la implementación del nuevo plan no se realizará en forma piloto en algunas instituciones de enseñanza, sino que comenzará de forma universal en todos los centros educativos del país, en siete niveles a la vez (niveles 4 y 5 de Educación inicial, 1° y 2° de Educación Primaria y en los tres primeros años de educación media básica, que pasarán a llamarse 7°, 8° y 9°).

Si bien la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas de CODICEN convocó a las ATD de Primaria, Secundaria y Utu para integrar las comisiones de elaboración de programas, no se brindaron las condiciones para que estas pudieran trabajar adecuadamente. Toda la propuesta estaba determinaba por una educación basada en competencias y esta

asamblea ya se había manifestado en contra de ese modelo. Inicialmente se había dicho que los programas estarían prontos a mediados de octubre, pero hasta el día anterior de la ATD liceal, 10 de noviembre, los profesores no tuvimos conocimiento de ellos; lo cual implica tiempos de lectura y reflexión insuficientes para abordar propuestas curriculares que, en muchos casos, difieren sustancialmente con los programas que rigen actualmente.

El tema que nos convoca

En esta asamblea nacional extraordinaria, convocada por CODICEN, dejaremos testimonio de nuestra posición frente a la reforma educativa llevada adelante por el gobierno.

La trayectoria de nuestra ATD se ha identificado con los principios históricos de la rica tradición humanista que ha caracterizado a nuestro sistema educativo. Hoy el perfil ético-político que identifica a esta "transformación" toma un rumbo diametralmente opuesto. En nombre de una supuesta imprescindible modernización, la concepción de sujeto se altera y con ella el concepto de sociedad, desde la cual se construye una condición humana que se encuentra en las antípodas de lo que este colectivo ha defendido. En esta subjetividad neoliberal, la civilización retrocede a un "feudalismo 2.0".¹

El discurso de las autoridades sostiene el imperativo de no retroceder en los cambios del modelo competencial. En el marco de un recorte presupuestal, de conocimientos devenidos en acumulación de información, esta reforma se impone sin argumentos que justifiquen, ni siquiera que correlacionen de qué manera este nuevo currículo y en particular la introducción de competencias debería influir en la mejora de la segregación educativa y de los indicadores de la mentada "calidad de la educación", eufemismo para ocultar el sobre costo, la falta de eficiencia y eficacia - en los términos de los tecnócratas-, que implica que un alumno permanezca un año más en el mismo curso.

Como sostiene Carlos Cullen, "el mayor *logro* de estas reformas -con su corolario de antiintelectualismo, infantilización y *ludificación*- ha sido condenar al alumnado a la servidumbre laboral. La infantilización no aplica solamente a los estudiantes, el primer curso de sensibilización para docentes en el marco de la Transformación Curricular Integral de la ANEP, es una muestra de la infantilización dirigida también a los profesores. Una práctica irrespetuosa con la que se denigra la profesión docente, en la que se obliga a un curso de sensibilización cuando el nuevo plan de estudio aún no ha sido aprobado. Pero la irrespetuosidad no termina aquí, también se evidencia en el cambio del Régimen de Evaluación y Pasaje de Grado un par de semanas antes de la finalización de los cursos, sin la consulta de las Atd se procede a una estafa pedagógica sin precedentes.

En este perfil ético político el sentido de la educación no puede ser otro que el sentido del mercado, el poder emancipador no es otro que el poder de adaptabilidad en una sociedad de "libres" competidores y la construcción colectiva se reduce a la construcción de más individualismo. Nos preguntamos ¿es posible conciliar diálogo con autoritarismo? ¿Es posible conciliar participación con un modelo cerrado y blindado por los organismos internacionales? Frente a dos modelos educativos antagónicos se impone el poder sobre la razón. La pedagogía de los mesocratas sobre la experticia de los profesionales de la educación.

¹ Fernández, Carlos; García, Olga y Galindo, Enrique; Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda. Akal, 2017.

Los protagonistas de la acción educativa se han dejado al margen, siendo esta una decisión política unilateral, que en nombre de un republicanismo convenientemente significado, actúa de espaldas a maestros y profesores y a las ATD que los representan. La soberanía educativa ha sido diezmada y con ella la libertad de cátedra, la laicidad y la autonomía pedagógica, principios caramente conquistados.

Esta Asamblea Nacional no cuenta con el poder mediático de las autoridades, pero no seremos cómplices con nuestro silencio. Lo que en esta asamblea se resuelva tendrá sin duda un carácter histórico. Una vez más sabremos cumplir con la responsabilidad y el compromiso que hemos asumido con la educación pública. Una vez más nuestra independencia político-partidaria defenderá la concepción pedagógica de una humanidad que entiende la libertad y el derecho a una educación igual para todos como principios irrenunciables, porque aún sostenemos que otro mundo mejor es posible.

Auguramos un debate y síntesis fructífera; esperamos que la voz de la primera ATD extraordinaria sea tenida en cuenta, ya que es el sentir de la comunidad docente de Educación media de Uruguay. Que se escuche fuerte y claro que ninguna "Transformación educativa" jamás debería existir sin la participación de todo el cuerpo docente.

PALABRAS DE LA FEDERACIÓN NACIONAL DE PROFESORES

Compañeras y compañeros, buenos días. Seré breve porque creo que el mensaje leído por la Mesa recién es contundente. No queríamos dejar de estar en un momento tan importante, en un momento histórico de tal complejidad. Creemos que la Federación, que hoy cumple 59 años de lucha, no podía estar en un mejor lugar, el día de hoy, que en la Apertura de esta ATD, que tiene una tarea fundamental por delante. Acá están representados el gremio docente y los verdaderos constructores de política educativa, que saldrán con los documentos más potentes, que tendremos que salir a defender, a publicitar, a inundar las salas de profesores de todo el país, para enfrentar una transformación educativa que implica un profundo retroceso.

En ese marco, no podemos obviar lo que está pasando a nivel nacional, el recorte que estamos viviendo no tiene sólo un marco en la educación, tiene un marco general y creemos que lo que se elabore aquí tiene que ser patrimonio de toda la clase obrera. Por eso, uno que a veces es un poco ajeno a este espacio, recordaba hace unos días algunos textos de mi abuelo. Él supo estar en este lugar, en un momento histórico donde también había persecución y se quería silenciar al gremio docente. Posteriormente se destituyó a cientos de docentes y este espacio, junto con el sindicato, fueron capaces de enfrentar al fascismo y estar a la altura de las circunstancias.

No tenemos la menor duda de que de acá saldrá un fuerte rechazo a la transformación educativa y compañeras y compañeros, más allá de los matices, saldremos más unidas y unidos que nunca, porque la historia es nuestra. Así que a trabajar, a producir, agradecer por el espacio, capaz que fue un poco desordenado porque el cansancio nos trae mal.

Viva la ATD como espacio de reflexión, viva la Federación Nacional de Profesores de la cual ustedes también hacen parte, y a pelear, a pelear porque no hay plan B, esto se resuelve en la calle, con correlaciones de fuerza y con las trabajadoras y trabajadores elaborando la política educativa que logre defender las mejores tradiciones de nuestro pueblo.

Muchas gracias.

Emiliano Mandacén, secretario general de la FENAPES.

Compañeras y compañeros, buenos días. En verdad es para nosotros siempre un compromiso estar en este espacio. Recién decía Emiliano, hoy estamos cumpliendo 59 años de fundación de la FENAPES, que no fue Bianchi la que la creó. En ese recorrido histórico hubo siempre una preocupación especial por un trabajo articulado entre la creación de propuestas por parte de la Fenapes y las viejas Asambleas art. 40. Porque hay que recuperar la memoria histórica compañeros, porque el ciclo que se está cerrando hoy de dominio ideológico político partidario sobre la educación ha recorrido un largo proceso, que por lo menos hay que ubicarlo con la Ley 14.101 como primer acto de orden jurídico que comenzó ese proceso, pero que se ha ido profundizando en estos más de 50 años en sucesivos gobiernos, dictadura mediante.

Hay que recordar que la reinstalación de las Asambleas Técnico Docentes, un viejo compromiso que a la salida de la dictadura se había alcanzado en la CONAPRO (aquella especie de búsqueda de consensos para reinstalar cierta institucionalidad), estuvieron precedidas por una huelga porque el Partido Colorado de la mano de Julio María Sanguinetti, una vez más, no las reinstaló y hubo que esperar al año 1992 para su reinstalación. Obviamente con potestades recortadas, que también se plasmaron en la Ley General de Educación del 2008, con la aparición de instituciones que hoy son la punta de lanza de los procesos de privatización y mercantilización, particularmente el INEED, particularmente por fuera de la ley el Plan Ceibal y su Fundación.

Por lo tanto, hay una rica historia de construcción colectiva entre el espacio pedagógico que significaban las viejas Asambleas por art.40, las Asambleas por art.19 posteriormente, y la propia acción de la Federación, que en todo ese proceso tuvo enfrente a actores y sectores que han tomado la educación como un botín de guerra y no han tenido ningún empacho, no solamente en desprestigiar al cuerpo docente, no solamente de desatender sus propuestas, sino como bien decía Emiliano, en ciertos contextos hasta de reprimir, al punto de la desaparición o el asesinato.

Hoy es necesario recomponer esta memoria histórica porque de lo contrario estaríamos contribuyendo a un proceso de disputa de la hegemonía cultural donde quienes gobiernan construyen sentido, y el sentido que están construyendo es en contra de la educación pública estatal y es en contra de los docentes. Por lo tanto, en el momento en que nos encontramos, es de una importancia sustantiva de lo que aquí surja, que será sin lugar a dudas, la voz y el patrimonio del cuerpo docente a nivel nacional y que como Federación comprometemos nuestra tarea de replicar a lo largo y ancho de todo el país, los contenidos y las resoluciones que de aquí surjan; porque son sustantivas, como lo fueron en otros momentos, como lo fueron en los noventa, como lo fueron en el rechazo a la Ley General de Educación del 2008 y como lo seguirán siendo, porque aquí está expresada realmente la capacidad técnico pedagógica del organismo y no por mercenarios al servicio del capital. Muchas gracias compañeras y compañeros, éxito en la tarea.

José Olivera, presidente de la FENAPES.

COMISIÓN DE PODERES

Salto, 25 de noviembre de 2022

Presidente:Maurente, Mónica
Secretario:Vartabedian, Andrés
Vocal:.....Merki, Carlos

En la Primera Asamblea Nacional Extraordinaria, los integrantes de la Comisión de Poderes agradecen la confianza depositada en ellos, destacando la valiosa colaboración y disposición de los delegados en las acreditaciones, así como todo lo que les fue requerido.

Se hace constar que, a la fecha de la elaboración del presente informe, se registran, 109 delegados de 190, lo que representa el 57,4% de asistencia; conformado de la siguiente manera: 45 delegados departamentales y 64 delegados nacionales

La distribución por departamento es la siguiente:

Artigas	2
Canelones	5
Cerro Largo	1
Colonia	5
Durazno	2
Flores	1
Florida	Sin delegatura
Lavalleja	2
Maldonado	2
Montevideo	5
Paysandú	5
Río Negro	1
Rivera	4
Rocha	1
Salto	2
San José	2
Soriano	1
Tacuarembó	2
Treinta y Tres	2

Se solicita a las/los asambleístas, la colaboración en la puntualidad y permanencia en los plenarios a fin de mantener el quórum necesario para una fructífera labor.

En el transcurrir de los siguientes plenarios se informará sobre constancias y trámites inherentes a esta comisión.

Carlos Merki

Mónica Maurente

Andrés Vartabedian

VOTACIÓN EN GENERAL

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	50	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	212,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

PROPUESTA DE TEMARIO Y RÉGIMEN DE TRABAJO DE LA I ATD NACIONAL EXTRAORDINARIA DEL PERÍODO 2019 – 2021

Conforme a la resolución 2114/022, por la cual el Consejo Directivo Central encomendó analizar “el nuevo Plan de Estudios para la educación obligatoria y los programas” de Educación Media Básica y atendiendo a que el Art. 10.6 del Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas Docentes establece que las propuestas de temario realizadas por el CODICEN de la Administración Nacional de Educación Pública o por el Consejo respectivo deben ser preceptivamente consideradas; la Mesa Permanente propone el abordaje de estos temas a través del trabajo de tres comisiones:

1. Plan de estudios de Educación Básica Integrada.
2. Malla curricular y Programas preliminares
3. Nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante (REdE).

RÉGIMEN DE TRABAJO, HOTEL HORACIO QUIROGA, SALTO, 23 al 26 de noviembre de 2022

Miércoles 23/11

08:00 a 9:30 Desayuno
08:00 a 10:30 Acreditaciones
10:30 a 11.30 ACTO DE APERTURA
11:30 a 12:30 PRIMER PLENARIO
12.30 a 13.30 Almuerzo
14:00 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES
18:00 a 18:30 Café
18:30 a 21.30 TRABAJO EN COMISIONES
21:30 a 22:30 Cena

Jueves 24/11

07:30 a 8:30 Desayuno
8:30 a 13:00 TRABAJO EN COMISIONES
13:00 a 14:00 Almuerzo
14:30 a 18:00 TRABAJO EN COMISIONES
18:00 a 18:30 Café
18:30 a 21:00 TRABAJO EN COMISIONES

21:00 a 22:00 Cena
22:00 a 23:30 TRABAJO EN COMISIONES

Viernes 25/11

07:30 a 8:30 Desayuno
8:30 a 13:00 TRABAJO EN COMISIONES
13:00 a 14:00 Almuerzo
14:30 a 17:30 SEGUNDO PLENARIO
17:30 a 18:00 Café
18:00 a 21:00 TERCER PLENARIO
21:00 a 22:00 Cena
22:00 a 23:30 CUARTO PLENARIO

Sábado 26/11

08:30 a 9:30 Desayuno
10:00 a 12:00 ACTO DE CLAUSURA
12:00 a 13:00 Almuerzo

VOTACIÓN EN GENERAL – Informe comisión Plan de estudios EBI y progresiones de aprendizaje

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	49	0	0	Afirmativo

COLEGIO DEPARTAMENTAL	74,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INFORME DE LA COMISIÓN PLAN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA INTEGRADA Y PROGRESIONES DE APRENDIZAJE

Integrantes:

Presidente: Oddone, Julio (Montevideo)

Secretarias: Charbonnier, Milena (Soriano) y Pena, Fiorella (Montevideo)

Machado, Nicolás (Montevideo)

Abogadro, Cecilia (Soriano)

Vieira, Ana (Montevideo)

Coimbra, Marcos (Artigas)

Devesi, Elsa (Artigas)

Conze, Gonzalo (Montevideo)

Chocho, Soraya (Soriano)

Machado, Andrea (San José)

Hellbusch, Gustavo (Colonia)

Echeverría, Paula (Colonia) Urriza,

Rafael (Colonia)

Martirena, Daniel (Canelones)

Ostocchi, Oscar (Colonia)

Gutiérrez, Yamandú (Cerro Largo)

Márquez, Mariony (Montevideo)

Damico, Carlos (Paysandú)

González, Nelson (Tacuarembó)

Falero, Flavia (Maldonado)

Cardoso, Daniela (Maldonado)

Da Col, Marcela (Salto)

Pírez, Julia (Tacuarembó)

Marangos, Mariela (Maldonado)

Dalmao, Leonardo (Salto)

Mallo, Mabel (Canelones)

Lucia, Iliana (Maldonado)

Rodríguez, Gabriela (Rocha)

Yurramendi, Luis (Cerro Largo)

VOTACIÓN EN GENERAL – Informe comisión Plan de estudios EBI y progresiones de aprendizaje

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	48	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	212,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Régimen de Trabajo

La comisión tuvo a su cargo el estudio de los documentos de la ANEP Educación Básica Integrada (EBI) y Progresiones de Aprendizaje tal como se solicita en la Propuesta de Tema de la I Asamblea Nacional extraordinaria 2019 - 2022.

Se decide tomar como insumo de base el documento elaborado por la Comisión Permanente de Propuestas Educativas durante este año y luego, con el trabajo de estas jornadas, se elabora un informe de acuerdo al temario propuesto.

También se recibieron y procesaron los documentos de los aportes producidos en las diferentes ATD Liceales del pasado 10 de noviembre.

Introducción

Para sofocar de antemano cualquier revuelta, no hay que utilizar la violencia [...] Basta con desarrollar un condicionamiento colectivo tan poderoso que la idea misma de la revuelta ni siquiera pase por la mente de la gente.
Günter Anders

En su libro *La obsolescencia del hombre*, Günther Anders nos proporciona algunas pistas para entender las características de cómo se procesan y desarrollan los “condicionamientos colectivos”.

El aspecto de la transformación educativa que esta comisión analiza conecta directamente con procesos que ya fueron objeto de análisis desde autores como Anders (2011) y que hoy aportan una carga conceptual vigente a la hora de profundizar la lectura de los presentes documentos.

Al respecto, en *La obsolescencia del hombre*, Anders dice:

Lo ideal sería condicionar a los individuos limitando sus capacidades biológicas innatas desde el nacimiento. Luego, se continuaría el proceso de condicionamiento reduciendo drásticamente la educación para reconducirla a una forma de integración en el mundo del trabajo. Un individuo inculto sólo tiene un horizonte de pensamiento limitado y cuanto más se limiten sus pensamientos a preocupaciones mediocres, menos podrá rebelarse.

En los “condicionamientos colectivos” inciden elementos importantes que los conforman y los ponen en marcha. Los medios de comunicación, los modelos de consumo y la obsolescencia programada inciden en esos condicionamientos y se convierten en intérpretes y predicadores de la realidad.

La radio y la pantalla se convierten en mesa familiar negativa; la familia se convierte en el público en miniatura. Los acontecimientos vienen a nosotros, no nosotros a ellos. El disperso vive sólo en el ahora. Los aparatos producen esquizofrenia artificial. El *individuum* se convierte en *divisum*. (Anders, 2011, 109 - 143)

Anunciado hace ya más de sesenta años y con claridad, se advertía este proceso de desacople entre la realidad y el análisis del mundo mirado a través de los cristales de los medios. Podemos observar cómo se ha hecho uso del recurso propagandístico por parte de la administración como elemento clave para ganar más adeptos a la causa, mediante enunciados generales vacíos de contenido.

El autor también advertía que, paralelo al proceso de desacoplamiento, se produciría un fenómeno de banalización permanente para referirse al proceso de convertir todo lo lejano y extraño en algo aparentemente doméstico.

El mundo suministrado en casa está banalizado. La banalización es una forma de camuflaje del extrañamiento mismo. En general, nos aseguraremos de desterrar la seriedad de la vida, de ridiculizar todo lo que se valora y de defender constantemente la frivolidad: para que la euforia de la publicidad se convierta en la norma de la felicidad humana y en el modelo de la libertad. El condicionamiento producirá así una integración tal que el único temor -que debe mantenerse- será el de quedar excluido del sistema y, por tanto, no poder acceder a las condiciones necesarias para la felicidad. (Anders, 2011, 124 - 130)

Los modelos de consumo propuestos por el sistema son otros de los elementos que se destacan al incidir en los “condicionamientos colectivos”.

La idea de obsolescencia programada propone el reemplazo de lo viejo y lo caduco de forma regular y acelerada. Así como las mercancías adolecen de obsolescencia, también pasa a hacerlo el conocimiento. En base a este concepto se generan las lógicas de vaciamiento de contenidos en el sistema educativo, donde lo frívolo y lo efímero se refuerzan ante este vaciamiento.

Así también la obsolescencia programada genera las condiciones para una mayor producción y un mayor consumo propiciando el escenario ideal para el desarrollo del fenómeno del consumismo, base del actual modelo capitalista de producción.

El consumo de masas tiene lugar hoy de manera solitaria. Cada consumidor es un trabajador doméstico no pagado al servicio de la formación del hombre-masa. El hombre masa producido de esta manera debe ser tratado como lo que es: un ternero, y debe ser vigilado de cerca como debe ser un rebaño. Todo lo que aplaque su lucidez es bueno socialmente, y todo lo que pueda despertarla debe ser ridiculizado, sofocado y combatido. Cualquier doctrina que cuestione el sistema debe ser designada primero como subversiva y terrorista, y quienes la apoyen deben ser tratados como tales. (Anders, 2011, 109)

En un Estado democrático las transformaciones son parte de procesos amplios de participación real. La transformación educativa que se impone se basa en un mundo futuro lleno de incertidumbres, mundo ideado por quienes la proponen. ¿Es éste el mundo y el país que nuestra sociedad quiere? La forma en que se está implementando es todo menos democrática.

La educación tiene, en este escenario, dos alternativas: o se convierte en un proceso que puede generar elementos de análisis y deconstrucción de la realidad para superar formas perversas y destructivas de percibir, relacionar, entender y transformar el mundo; o por el contrario, se acopla a los mecanismos de reproducción y reforzamiento del modelo dominante.

Una serie de preocupaciones se hacen cada vez más agudas a medida que se van concretando las diferentes aristas de la reforma educativa que está en curso en nuestro país, la cual se inscribe en una concepción neoliberal de sociedad modelada por lógicas e intereses propios de la economía de mercado.

La reforma tiene una doble incidencia desde el currículum y la evaluación sobre nuestras prácticas. Un currículum basado en competencias “no [describe] qué enseñar, sino que [proporciona] un mapa detallado de cómo los estudiantes se vuelven cada vez más hábiles y competentes en aspectos particulares del desarrollo” (ANEP, 2022, 13) de las competencias definidas para cada nivel, para cada tramo y para el perfil de egreso.

Si bien el Marco Curricular Nacional (MCN) incluye en su relato algunos términos que caracterizan

a las competencias desde una mirada "holística", "cambio paradigmático", "pensamiento crítico", "coherencia", en Programas de 7°, 8° y 9° se remite a un listado de contenidos de asignaturas recortadas y sin continuidad cuando se vuelven talleres, sin nombrar los grandes temas que una política de Estado debería proponer desde una educación autónoma y cogobernada.

Estos documentos nos recuerdan una comparación entre las obras *Un par de zapatos de Van Gogh* (1887) y *Los Zapatos de polvo de diamante de Andy Warhol* (1980) que realiza Fredric Jameson al decir que "el primer cuadro representa un par de zapatos viejos de campesino. Si bien ocupan toda la tela, remiten indirectamente a todo un mundo aldeano que el espectador está invitado a reconstruir con la imaginación. Los zapatos de Warhol, en cambio, son superficiales (...). En la obra no aparece ninguna perspectiva ni ningún marcador espacio temporal que remita a algún universo". (Jameson en Keucheyan, 2016, 336)

El MCN, al igual que el cuadro de Warhol, no define cuáles son los grandes temas que debemos elaborar "de manera colaborativa" (tal como se insiste en el documento) y transmitir como acervo cultural a nuestros jóvenes, omitiendo esa responsabilidad esencial.

En esta concepción de educación, la evaluación que se fomenta es la llamada evaluación "formativa" que consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas promovidas por lineamientos provenientes de los organismos internacionales de crédito.

Por esa razón, es ineludible el análisis de ambos documentos de la ANEP, Educación Básica Integrada (EBI) y Progresiones de Aprendizaje, de manera de observar sus conexiones, pero además, analizar y denunciar las similitudes con los documentos de la OCDE: Revisión de Recursos Educativos (2016).

En particular, queremos centrar nuestro análisis en tres cuestiones que nos parecen fundamentales: el lugar y el estatus que se le adjudica a conocimiento, docentes y estudiantes.

El lugar del conocimiento

La concepción de educación de esta reforma educativa pone el acento solamente en los aprendizajes como saber hacer o resolver situaciones más complejas y no como construcción intersubjetiva que a la vez de aprender contenidos necesarios, permite transformar la realidad.

Al considerarlo sólo como un medio al servicio de las competencias el conocimiento es desvalorizado, se desconoce el contexto donde este se produce así como las condiciones de su aparición, a la vez que se encubren los procesos culturales bajo una falsa apariencia de utilidad cuya finalidad resultadista consistiría en un egreso casi universal.

El impacto de esta decisión política agrava la brecha cultural que afecta de manera negativa a las y los estudiantes, en particular a quienes provienen de sectores más desfavorecidos.

En cuanto se trata, efectivamente, de hacer adquirir a los alumnos "saberes", "capacidades", "actitudes", poco importa la cultura que se pone al servicio de esta adquisición: lo esencial de la educación se ha trasladado de una finalidad de transmisión hacia [...] el "paradigma del aprendizaje", oponiéndose al de la enseñanza. Educar ya no es hacer signo (enseñar) hacia una adquisición cultural de la que se espera que las jóvenes generaciones

se apropien y la renueven, sino permitir que los jóvenes adquieran eficazmente competencias útiles para "afrentar la vida" con "autonomía". Todo ocurre entonces como si los adultos les dijeran a los niños: en este mundo, todo es riesgo; la regla es la inseguridad. (Del Rey, 2012,229)

Las competencias y las progresiones de aprendizajes no están concebidas para adquirir conocimientos. Éstos, en cambio, se ven supeditados a las competencias y la noción de éxito remite a un transcurrir por ciclos y tramos demostrando niveles de aprobación sin la necesidad de desarrollar pensamiento crítico y problematizador. Tener éxito en el sistema educativo no es sinónimo de aprender, al contrario, la evaluación de competencias e indicadores de progreso contribuyen a vaciar los contenidos de las diferentes situaciones de aprendizaje.

Todo el proyecto educativo tiende a transformarse en una peligrosa herramienta para fragmentar y estratificar la sociedad. La autonomía de los centros, sus evaluaciones y trabajos por proyectos están condicionados por su realidad.

Si asumiéramos como válidas las premisas de esta reforma educativa, ¿bastarían estas competencias adquiridas para ser "exitoso" en el mercado del trabajo?

¿Serían más "eficaces" por no "haber perdido tiempo" en contenidos de Biología, Historia, Geografía, Educación Visual y Educación Sonora y Musical? Quizá "ganarían tiempo" con competencias socioemocionales que los hacen más flexibles al tan publicitado e "incierto mundo del hoy y del mañana".

¿Realmente podemos asegurarles a las y los estudiantes que menos contenidos académicos y más talleres de cuidado personal les garantizan formarse como personas capaces de ejercer derechos y construir de manera autónoma su forma de vida?

El concepto de eficacia atraviesa, aunque de forma velada, tácita e inconfesada toda la transformación educativa. La eficacia se instrumentaliza en una lógica que recorta la enseñanza, el aprendizaje y la situación de clase.

En este sentido es descriptivo el siguiente planteo:

...el objetivo de eficacia implica un formateo de lo pedagógico en términos de relación medios/fines. A partir del momento en que se piensa en términos de eficacia, se recorta la situación de enseñanza de la siguiente manera: están los "objetivos pedagógicos" del profesor, las "necesidades educativas" del alumno y las "mediaciones pedagógicas" adecuadas para alcanzar estos objetivos (soportes, métodos, etc.). Pero, por racional que parezca, este recorte no es más que una abstracción. Ejemplo: tengo un sordo en clase de filosofía (en "integración"). ¿Cuál es su objetivo? ¿Que hable? (Eso no es filosofía). ¿Que comprenda? (Es lo mínimo, pero todavía no es filosofía). Entonces me percaté de que "filosofar" es muy difícil de definir a través de una lista de competencias (del Rey, 2012, 154).

Docentes

Las y los docentes vemos cómo nuestro rol es relegado al de un simple engranaje o instrumento utilitario que nos aleja de las prácticas pedagógicas y del oficio de enseñar.

La reforma educativa con sus competencias y sus progresiones, tensionan el rol docente y ponen en cuestión la transmisión misma de los conocimientos. El *ethos* de la enseñanza es sustituido por la presentación de un problema, una actividad o un proyecto.

América Latina vive un proceso de reforma que pretende transformar la profesión docente y su formación. Lo que se busca es:

retirar la formación de maestros y profesores de la formación científica y académica propia del campo de la educación, situándola en un nuevo 'campo' de conocimiento: el de la 'epistemología de la práctica'. Se verifica, por lo tanto, en las políticas de formación docente, su reducción a los aspectos técnicos de la actuación docente por el enfoque, en esos programas, centrado en el salón de clases y en las metodologías de enseñanza (Da Silva y Abreu, 2008: 145)

Profesionalización, condiciones de trabajo y rol docente.

El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de preguntar tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

Paulo Freire

Es necesario analizar algunos aspectos presupuestales de la Reforma Educativa en tanto estos son parte de una concepción político - ideológica que incide en la construcción política y social de las y los docentes, su profesionalización y sus condiciones de trabajo.

El proceso de consulta sobre la Reforma Educativa ha tenido un formato que, estratégicamente, puede dificultar su comprensión general. Desde la publicación del MCN hasta la fecha se han sucedido diversas instancias de consulta, discusión y producción, tanto a nivel nacional como liceal. Pero este sistema de goteo puede implicar la siempre riesgosa fragmentación del análisis de la política educativa, como si se tratara de un montón de imágenes quebradas.

Para evitar caer en ello, se entiende pertinente ejercitar la capacidad de preguntar sobre varios elementos que hacen a la profesionalización docente y a las condiciones de trabajo, partiendo del aspecto presupuestal y arribando a la concepción de la docencia en el marco de este proceso político ideológico, aun cayendo en los riesgos mencionados por Freire en el acápite.

¿Qué profesional de la educación se impone con esta nueva reforma educativa?

Como se ha señalado en documentos anteriores emanados de la ATD, la profesionalización docente implica atender el relacionamiento entre diferentes factores, como son: las condiciones laborales, la carrera funcional, la titulación, los contenidos disciplinares y pedagógicos, las prácticas educativas, la formación permanente y las políticas educativas.

Por esta razón, es necesario analizar los alcances de la reforma educativa que se implementa, considerando como contraparte las profundas incidencias que la misma genera en el quehacer docente y en la configuración del rol que esta requiere.

Esto puede visualizarse en la nueva concepción del rol docente, reduciendo su función a la simple aplicación de recetas educativas generadas por tecnócratas.

Como plantea Daniel Brailovsky,

“Dado que el maestro pertenece a un sistema de enseñanza que condiciona su tarea, además, se lo piensa como funcionario que debe saberse atravesado de institucionalidad. El docente como “intelectual público” del que habla Giroux se sabe pensante, y se sabe actor político. En la visión de mercado de los ataques a la escuela, en cambio, el maestro aparece descrito desde una visión individual. Se piensa a los alumnos en términos de talentos y potencialidades que se deben alentar, poniendo así la competencia meritocrática en el lugar del rol distributivo y social de la educación pública. El pseudo-escolanovismo de mercado hace un elogio del trabajo autónomo como ideal, y formula la aspiración de que cada uno pueda crear su propio futuro, pulverizando el sentido utópico y colectivo de la educación, y reemplazándolo por un enfoque individualista. Por su lado, el docente del pseudo-escolanovismo de mercado es un emprendedor, orientado a una formación empresarial, donde se destaca la búsqueda de la salvación individual en un marco competitivo.” (Brailovsky; 2019)

Para poder ir a fondo en este viraje de perspectiva, es que el cambio no se da en un solo tramo de la educación, sino que va desde sus niveles iniciales hasta la Formación Docente.

La reforma condiciona aspectos como el acceso al trabajo e implementa reformulaciones que no tienen marco jurídico específico para ello, con un término vacío, el de la estabilidad docente.

El literal E del artículo 193 de la Ley N° 19.889, Ley de Urgente Consideración (LUC) establece que “El Consejo Directivo Central de la ANEP, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 41 de la Ley N° 18.437, de 12 de diciembre de 2008, fomentará la conformación de planteles estables, con permanencia de funcionarios y concentración de carga horaria en un mismo centro educativo...”

Analizando este artículo se sugiere que, el trabajo docente por más de un año en el mismo centro educativo representaría una estabilidad en el sentido real.

Ello es una concepción de estabilidad tan vacía como las enunciaciones pedagógicas con términos genéricos que no son aplicables a la realidad. Esto parte de un diagnóstico errado, porque la elección de horas docentes por más de un año genera condiciones desiguales en el acceso al trabajo y no es sinónimo de estabilidad. Tal situación vulnera el derecho docente de elegir trabajar en planes y programas, en función de sus intereses y no de posibles cambios definidos por la administración.

Esta idea es parte de un relato que nace de una reivindicación laboral de la clase trabajadora en general y de la educación en particular que en este caso se distorsiona, tergiversando para poder implementar una situación desvirtuada, vulnerando los derechos adquiridos y la normativa vigente.

Otro concepto central que se plantea en el literal E del artículo 193 de la Ley N°19.889 (LUC) y que se encuentra plasmado en la Transformación Educativa, es el de “Autonomía de Centro”, entendido como la posibilidad de adecuar la propuesta educativa a las características particulares de cada localidad, región o incluso, institución educativa.

Esta idea que puede parecer en una primera instancia algo que contempla la diversidad dentro de la educación tiene tres aristas peligrosas.

La primera tiene que ver con que su denominación es una tergiversación del concepto de “Autonomía” que históricamente se ha reivindicado para la Educación Pública. Dicho término conlleva la posibilidad de tomar decisiones de índole económica, pedagógica y organizativa, dimensiones que no están planteadas en ningún sentido en la presente reforma. Esto evidencia que, la apropiación de términos acuñados en el campo popular o en ámbitos reivindicativos, su vaciamiento de contenido y sustitución por otro diverso, son sellos de esta reforma.

La segunda arista implica que tras el telón de la autonomía, se esconde un sistema de decisiones cada vez más centralizado. Esto se visualiza por un lado, en la desaparición de los Consejos Desconcentrados y su transformación en Direcciones Generales, eliminando en dicho proceso la participación docente en este ámbito. Por otro lado, la reconfiguración del rol de las inspecciones (llamadas “equipos de supervisión” en los lineamientos de la propia Administración) propende a un control más cotidiano del quehacer en los liceos. Por último, las propuestas educativas con acotado margen de decisión programática, limitan y ponen en cuestión la libertad de cátedra.

Asistimos al fortalecimiento de un sistema cada vez más vertical, que apunta a la centralización de las decisiones y el control irrestricto de su cumplimiento, con una concentración del poder de decisión y acción cada vez más alejada de la autonomía. Mientras aumentó significativamente la injerencia del MEC y de empresas privadas en el gobierno de la enseñanza, se convoca a las ATD solamente para cumplir con los formalismos de los ámbitos consultivos, planteando el análisis de la reforma *a posteriori* de su elaboración, publicación y difusión pública.

Como tercera y última arista, la diferencia entre los centros y su ordenamiento en un “*ranking*” de resultados, creado a partir de la Ley N°19.889 (LUC) no conforma un panorama de pluralidad democrática, sino un sistema de castas, cuyo resultado puede además verse puntuado en una lista ordenada.

Concretamente, si se brinda la misma partida para liceos donde gran parte de sus estudiantes necesitan una cobertura en alimentación, vestimenta y calzado como para uno en el que se puede invertir en experiencias pedagógicas y materiales fungibles, no se está teniendo autonomía para decidir un modelo de educación, se está profundizando la desigualdad socio-económica desde el sistema educativo. Esto implica, además, que la suerte de las y los estudiantes estará sobredeterminada por el centro educativo en el que se inscriban.

¿Qué rol cumple este profesional de la educación?

Desde esta perspectiva, el rol docente cambia desde su propia concepción. Partiendo del curso de sensibilización que se implementa, se instala una desprofesionalización de la tarea docente, infantilizando su rol, dejándolo desprovisto de herramientas para la formación.

Reivindicamos la profesión docente como generadora de conocimiento y pensamiento crítico, integrada por intelectuales que operan en escenarios como el aula y la escuela que, lejos de ser neutros, están en disputa. Lugares sociales donde ocurren intercambios socioculturales y donde se generan conflictos, pero que, como afirma Giroux (1990), también funcionan como espacios de construcción y resistencia.

El profesional de la educación de la reforma se presenta apolítico y con idénticas características al de la "escuela sin partido" de Brasil. De lo contrario, corre el riesgo de ser perseguido, sancionado, judicializado o destituido. Ejemplo de esto son los casos de profesoras y profesores, pertenecientes incluso a esta ATD, que en los últimos dos años han tenido que atravesar por este proceso. La imagen más vergonzosa pero elocuente de esta ideología es la publicación, por parte de la ANEP, sobre la conmemoración de un nuevo aniversario del nacimiento del Maestro Julio Castro. A propósito, Marcelo Pereira, periodista de La Diaria escribió: "Si algo faltaba para pasar de la alarma al escándalo, ayer la ANEP publicó en su cuenta de Twitter lo siguiente: "Julio Castro nació un 13 de noviembre (1908-1977). Maestro, pedagogo, profesor en formación docente, fue inspector departamental, director de escuela, consejero de Unesco, periodista y fundador del semanario Marcha. Su figura resulta clave en el ámbito educativo local y regional". Faltó decir que lo secuestró y asesinó la dictadura, en el marco de ese terrorismo de Estado que no se quiere mencionar." (La Diaria, "La ANEP confunde historia con relato", 14 de noviembre de 2022).

Docentes que generen una lectura crítica de la realidad, provocan también la reflexión dentro del aula. Giroux concibe como amenaza el creciente "desarrollo de ideologías instrumentales que acen-túan el enfoque tecnocrático tanto en la formación del profesorado como en la pedagogía del aula". (Giroux, 1990, 172)

Contraria a esta concepción, la tecnocratización del rol docente es cada vez más creciente. Desde la virtualización de los ámbitos y los vínculos, hasta la estandarización de las evaluaciones y la venta de cursos generada por entidades como la Red Global de Aprendizajes, disminuyen al mínimo la creatividad, el potencial reflexivo y transformador y hasta limitan la libertad de cátedra de las y los docentes.

¿Quiénes diseñan este rol y estas condiciones de trabajo?

Se puede definir esta reforma como "gatopardista"². Este término se emplea en ciencias políticas para referirse al hecho de "cambiar todo para que nada cambie" (*Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi*).

Según Julio César Carrión Castro los gatopardistas son:

"quienes intervienen en asuntos del gobierno, como avezado maestro del continuismo, del acomodamiento y la simulación. Son quienes siempre están al tanto de qué hacer para seguir vigentes, a pesar de los diversos acontecimientos y de los cambios ocurridos. Son los conocedores de los rumbos del quehacer político, aquellos que desean conservar las ventajas adquiridas en administraciones o procesos anteriores y que saben que, para mantener dichas ventajas, deben presentarse como actualizados, cambiados, renovados, por lo tanto, están dispuestos a entregar o prometer algo a quienes reclaman algunas modificaciones o reformas." (Carrión, 2022)

Un ejemplo paradigmático es el *think tank* de Eduy21, en tanto los elementos de la reforma ya habían sido expuestos en la publicación "Libro Abierto". Allí se señala, por ejemplo, el aspecto problemático de la inestabilidad docente de esta manera:

² Término acuñado en la obra literaria "El Gatopardo" de Giuseppe Tomasi di Lampedusa, entre finales de 1954 y 1957.

“El primer elemento clave a considerar es que los docentes en la educación media eligen todos los años los establecimientos, turnos y carga horaria que tendrán en el año. De esta manera el sistema en educación media es por lejos el sistema con mayor inestabilidad de sus recursos humanos por establecimiento y carga horaria.” (Eduy21, 2018, 43)

Referido a esto podemos mencionar tres elementos fundamentales. El primero es que en la EBI se explicitan los principios vertebrales del diseño curricular los cuales son: pertinencia, integración, flexibilidad, participación, inclusión, centralidad en el estudiante y su aprendizaje.

Llama la atención que dentro de estos principios no se tengan en cuenta las condiciones de estudio y trabajo. ¿Es posible llevar adelante una transformación educativa si no se mejora la realidad material que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Por tal motivo, se plantea el concepto de gatopardismo, se instala la noción de crisis, se proponen los cambios, pero respecto a las condiciones laborales se evidencia un proceso de profundización de la precarización de las mismas.

Como segundo hecho a destacar, dicha transformación nace con el relato de la “educación en crisis”, de ahí la necesidad de transformarla. Algunos de los miembros fundadores y colaboradores de Eduy21 que participaron en la creación del “Libro Abierto” (Marco teórico del MCN y la EBI) son actualmente jerarcas que dirigen la política educativa del país, otros mantienen lugares de incidencia con respecto a las administraciones anteriores, y otros están estrictamente vinculados a la órbita privada.

Lo cierto es que, de una u otra forma, todos necesitan demostrar que lograron generar cambios para sacar rédito político electoral y/o cumplir con organismos internacionales de crédito. Esto explica la forma apresurada y aparentemente improvisada en que fue elaborada y difundida esta reforma.

Resulta lógico entonces que se observe una tendencia contraria a una educación emancipadora, propendiendo a mantener y profundizar el *status quo*. Esto se realiza, por ejemplo, a través del empobrecimiento de los contenidos y los marcos epistemológicos, tendiendo a profundizar un sistema basado en las desigualdades en el acceso al conocimiento, a las opciones del campo laboral y a los bienes materiales.

Si bien la reforma educativa asegura implementar cambios disruptivos en términos pedagógicos, en la vía de los hechos no puede llevarse a cabo tal cambio si el mismo no cuenta con una sólida base material que lo sustente. Esto no implica que la reforma no esté cambiando nada, muy por el contrario, se busca adecuar la propuesta educativa al acotado presupuesto que se está invirtiendo. Uno de los riesgos consiste en la pauperización de las condiciones de trabajo y de la propuesta en sí misma.

¿Se puede mejorar la educación sin una inversión económica significativa?

No se puede realizar una reforma educativa sin una contraparte presupuestal, mucho menos en un contexto de recorte, en el que ha disminuido significativamente el porcentaje del PBI invertido en la Educación Pública. Como afirma Fernández Val:

“En 2019, el presupuesto asignado al área programática de educación fue de 5,09% del PIB. Todos los datos proporcionados por el propio Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) parecen indicar que este valor descenderá en el quinquenio a cifras cercanas a 4%, quebrando el ascenso sostenido de los últimos 15 años. Esto significa un claro retroceso en la recomendación de la UNESCO en lo relativo a destinar al área educativa como mínimo 6% del PIB.”

Según la apertura presupuestal de la ANEP de 2022, actualmente la inversión es del 3,52% del PBI proyectado para este año. Como hemos dicho, lo que esta reforma busca es adecuar los contenidos al recorte presupuestal.

El recorte influye profundamente en todas las dimensiones del quehacer educativo: los grupos por nivel, la cantidad de estudiantes por clase, la carga horaria por asignaturas, los cargos de docencia indirecta, los equipos multidisciplinarios, los insumos y herramientas de trabajo, el mantenimiento y la construcción de infraestructura. Esta Transformación Educativa promete y pretende mejoras en la “calidad” educativa, con menos recursos, menos horas docentes, menos contenidos programáticos y sin acondicionamiento adecuado de los espacios para el aprendizaje.

Es imposible escindir la aplicación y desarrollo de la reforma educativa de este elemento que es determinante para lo que propone el gobierno de la educación en clave de aplicación real.

En los “Lineamientos, objetivos y estrategias de las Políticas Educativas de la ANEP 2020 – 2024” de CODICEN se afirma:

“Se parte de la idea de que los principales problemas a los que se enfrenta la política educativa son precisamente, la existencia de niveles de aprendizaje insuficientes para gran cantidad de estudiantes, y significativos signos de inequidad educativa, que comprometen la construcción de una sociedad justa e inclusiva, así como la capacidad de los sectores más desfavorecidos de integrarse a la misma, desarrollarse en la vida adulta, cuidarse a sí mismos y a los demás, y en definitiva, ejercer su libertad y generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad.” .

En primer lugar, es necesario analizar cómo este discurso que pretende establecer la centralidad del proceso educativo “en el estudiante” no tiene un correlato real en cuanto a todos los elementos antes mencionados sobre los recortes presupuestales. Se afirma que “[Plasmar] efectivamente la centralidad del estudiante es el ancla que aglutina todas las políticas de la presente Administración”³, (ANEP, 2020) para esto se propone eliminar las inasistencias como elemento determinante en el pasaje de grado, mejorar el acceso físico a los centros para estudiantes con discapacidad sin inversión en infraestructura; mejorar los aprendizajes con menos horas de clase, opciones de asignaturas de cursado y contenidos.

La formación de las y los estudiantes es el centro en lo discursivo pero no en la aplicación concreta.

Por otro lado, queda de manifiesto cómo toda la Transformación Educativa se presenta como necesaria a partir de un relato que se ha instalado en varios niveles, pero sobre todo desde los medios masivos de comunicación, que difunden la idea de la *educación en crisis*.

³ Ibidem

Este discurso lleva décadas construyéndose y sirve como base para impulsar numerosas transformaciones en los distintos niveles educativos. *“La crisis de la educación es una noción en disputa. No tiene un significado obvio, aún cuando por fuerza de su repetición aparezca como algo obvio que la educación está en crisis. De este modo, la crisis de la educación se estructura como disputa político-pedagógica.”*⁴. A partir de esta idea generalizada y de un análisis absolutamente lineal de las causas de la misma, se fundamenta la necesidad de estos cambios que apuntan a la solución de dicha crisis en el discurso establecido, pero con intenciones ulteriores y en muchos casos, ocultas.

Las autoridades han elegido como estrategia para mejorar los indicadores de promoción y aprobación, la rebaja de contenidos y la flexibilización de los pasajes de grado, que permitan un tránsito más rápido y barato por el sistema educativo, en detrimento de los aprendizajes y del acceso al conocimiento socialmente válido. En este modelo mercantilizador hay un cambio de paradigma en la concepción del rol docente, de los objetivos de la educación y de los contenidos que se ponen a disposición del estudiantado.

Los procesos de mercantilización y privatización de la Educación Pública no son innovadores ni locales, sino que se enmarcan en los grandes lineamientos fijados por los organismos internacionales de crédito como la OCDE, el Banco Mundial y el BID. Los préstamos, que muchas veces son insignificantes en relación al presupuesto educativo nacional, generan compromisos para la aplicación de políticas educativas, por lo que pueden resultar más que una inversión educativa, un intercambio monetario para la difusión de ciertas prácticas. Uruguay ha funcionado como laboratorio experimental de políticas educativas, a partir de estos mecanismos, que tras ser probadas y evaluadas, posteriormente son aplicadas en otros países.

“En Uruguay, la educación pública estatal atiende al 82 % de toda la matrícula educativa desde el nivel inicial (excluyendo a primera infancia) hasta el nivel universitario.” (Bonilla, 2022, 11). Las transformaciones en el marco de una cobertura tan extendida implican, por un lado, la posibilidad del acceso a realizar negocios ampliamente lucrativos con presupuestos estatales, y a su vez, la posibilidad de generar una capacitación masiva en el país para fomentar el desarrollo de mano de obra poco calificada y con escasas herramientas de reflexión e innovación.

“La forma de privatización mayormente observada en el Uruguay es la configuración de redes de empresas privadas que venden servicios al Estado y entre sí, para gestionar diferentes componentes de la política educativa. Para el negocio de estas redes es muy beneficiosa la narrativa del Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEEd, la Fundación aliada de la Federación de Cámaras Empresariales del Uruguay, Eduy21 y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE, sobre cómo la calidad educativa puede mejorar si se corrige el centralismo técnico de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y se da mayor autonomía a los centros educativos para que puedan decidir sobre sus proyectos pedagógicos y asignar los recursos que necesiten, incluyendo el personal docente.” (Bonilla, 2022, 11).

Estas recetas de organismos internacionales de crédito profundizan los mecanismos de privatización y mercantilización de la Educación Pública en su forma, contenido y cometidos. El recorte presupuestal, pedagógico y de derechos que establece esta reforma no es azaroso, tiene una profunda

⁴ Cano, A y Mesina, P. (2016) Uruguay, capitalismo y crisis educativa. En <https://acortar.link/AmIHTC> . Consultado el 24 de noviembre de 2022

base ideológica y de clase que atenta contra las condiciones laborales, la profesionalización docente, las condiciones dignas de estudio y trabajo, así como los espacios de participación real.

¿Qué estudiante pretende crear esta reforma?

La reforma educativa concibe a las y los estudiantes de una manera que ya hemos venido denunciando: “el sistema educativo debe formar emprendedores [...] El estudiante competente es a la educación lo que el emprendedor es al mercado laboral” (ATD, 2022, 48).

Las progresiones de aprendizaje no describen qué enseñar, sino que explicitan cómo los y las estudiantes se vuelven cada vez más hábiles y competentes; es decir, hacen operativos los indicadores de progreso, los criterios de logro y los niveles esperados al ingreso de la educación obligatoria y al egreso de la Educación Media Básica. Se conciben a las y los estudiantes como “prototipos”, convirtiéndoles en objeto de una evaluación continua y permanente, enfocada solamente en el “saber hacer”.

A nivel global, los parámetros de la reforma educativa son similares en países de América Latina.

Mirando a futuro y teniendo como norte la evolución sostenible del país y su futura incursión a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Perú tiene el gran desafío de implementar su nuevo Currículo de Educación Nacional de cara al 2021, cuyo objetivo es formar estudiantes emprendedores con suficiente juicio crítico y autoconfianza [...] el nuevo perfil del estudiante que impulsa el Ministerio de Educación (Minedu) se orienta a la formación de ciudadanos capaces de contar con las habilidades y competencias necesarias para adaptarse a las demandas del cambiante mercado laboral. “Los estudiantes tienen que ser emprendedores en todos los ámbitos de su vida, ser críticos, valorarse como personas, ser dueños de su futuro, responsables de su rol familiar y social”⁵.

Son claros los condicionamientos socio-económicos que afectan a gran parte de nuestra población estudiantil: alimentarse todos los días, tener vestimenta adecuada, disponer de espacios de contención emocional y psicológica y acceder a instancias de desarrollo cultural.

Estos son aspectos indispensables para garantizar una educación que posibilite el desarrollo integral de las personas individual y colectivamente. Se torna imposible sin inversión y mucho más aún, en este contexto de recorte presupuestal.

En los principios orientadores de la EBI se establece que “el derecho a la educación para todos los estudiantes significa asegurar la prestación de servicios educativos de calidad sin excepciones” (ANEP, 2022, pág.12). Este aspecto resulta cuestionable si atendemos a las condiciones actuales, con un Estado que no invierte en mejorar las bases materiales de la educación.

⁵ Ministerio de Educación, Perú. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=40224> con acceso el 23/11/2022

Uno de los principales fundamentos de la modalidad de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es la adquisición de la flexibilidad adaptativa por parte del estudiantado para resolver problemas cotidianos o, en el mejor de los escenarios, algunos más complejos, con las herramientas y conocimientos que cuentan.

Vaciar las aulas de contenidos académicos y consolidar la educación por competencias, promueve y sostiene la incorporación de actitudes y aptitudes que demanda el mercado laboral y las necesidades de los empleadores que requieren en las personas una capacitación técnica básica y no el desarrollo de facultades reflexivas y discursivas.

Al sostener un sistema económico que forma jóvenes adaptados y programados para la flexibilidad y útiles a sus intereses, coartan las posibilidades de acceder a información y conocimientos universales que les permitirán convertirse en personas libres, críticas y reflexivas, capaces de reconocer las posibilidades de transformación de sus realidades.

En definitiva, perpetúa y profundiza las desigualdades materiales de origen, el acceso al capital cultural y a una formación integral. Los cambios que se buscan son decididos por otras personas que sí acceden al conocimiento académico, excluyendo al grueso de la población de los insumos culturales para participar de la construcción de su propia formación.

Esta transformación educativa implica un recorte de contenidos, de presupuesto y de derechos, limitando el acceso del estudiantado a los saberes social e históricamente acumulados, y queriendo establecer bases en el *saber hacer* escindido del conocimiento.

La Reforma y los organismos internacionales

Más allá de los discursos fundacionales de las autoridades sobre la transformación educativa y sus intenciones de presentarla como una elaboración local, original, pensada desde y para la realidad nacional, resultan evidentes sus conexiones con los organismos internacionales, particularmente con la OCDE y el Banco Mundial.

La estrategia de estos organismos es global, así el Banco Mundial propone su estrategia para la educación:

A fin de lograr el aprendizaje para todos, el Grupo del Banco Mundial canalizará sus esfuerzos en materia de educación en dos direcciones estratégicas: la reforma de los sistemas educativos a nivel nacional y la construcción de una base de conocimientos de alta calidad para las reformas educativas a nivel mundial. (Banco Mundial, 2020, 5)

Tanto la producción de conocimientos como la circulación de los mismos en los ámbitos de toma de decisiones, con el objetivo de reformar los sistemas educativos nacionales, son lineamientos estratégicos del Banco Mundial. Los mismos establecen las áreas en las que concentraron su asistencia, colaboración y monitoreo.

(...) el Banco se dedicará a ayudar a los países asociados a crear la capacidad nacional de gobernar y gestionar el sistema educativo, aplicar normas de calidad y equidad, medir

el desempeño del sistema en función de los objetivos educativos nacionales y respaldar la formulación de políticas y la innovación fundadas en pruebas. (Banco Mundial, 2020,6)

Gobernanza, gestión, eficiencia, medición por pruebas, son tópicos de la estrategia global para la educación del organismo financiero. Su influencia en la forma de pensar y llevar adelante los cambios en el sistema educativo a nivel local es evidente. La pérdida de soberanía en materia de política educativa es alarmante.

Si tomamos en cuenta todos los cambios que se han implementado en los últimos años podemos constatar correspondencias con las recomendaciones de la OCDE.

Un aspecto que se ha desarrollado como prioridad es respecto a la gobernanza del sistema educativo nacional. En los últimos años asistimos, primero, al cuestionamiento de la participación docente en los consejos desconcentrados, después a un proyecto de ley que la suprimiera, y como corolario, la Ley 19.889 que eliminó la participación de representantes docentes.

La preocupación de los técnicos de la OCDE era clara al respecto.

Otra de las principales características de la gobernanza de la educación en Uruguay es la administración conjunta institucionalizada con los docentes, lo que plantea preocupaciones ya que, inevitablemente, actúan intereses creados. Un sistema educativo debería estar centrado en los alumnos, y la administración conjunta con los docentes plantea el riesgo de que, por el contrario, pase a estar centrado en los docentes. (OCDE, 2016, 3 - 4)

Y agregan, “Dado el alto riesgo que implica este enfoque para la neutralidad del desarrollo de la política educativa, el equipo de Revisión de la OCDE recomienda su suspensión”. (OCDE, 2016, 19)

Este aspecto fue claramente tomado como prioridad de gobierno, apenas comenzada su gestión. El discurso de la “transformación educativa” ha hecho énfasis en la centralidad del alumno, planteando, de forma más o menos velada, una crítica y contraposición a una educación que consideraban centrada en los docentes.

La preocupación sobre la repetición, también ha sido contemplada por las autoridades de la ANEP. La eliminación de la repetición en determinados grados, la flexibilización de las exigencias al régimen de pasaje de grado, han sido las principales respuestas a la problemática.

Una gran fuente de ineficacia del sistema educativo uruguayo se relaciona con tasas de repetición muy elevadas, que plantean una gran preocupación. Esto no es compatible con un sistema educativo centrado en el alumno, ya que generalmente implica etiquetar a los estudiantes como un fracaso. Además, se opone a la necesidad de que los docentes tengan las mayores expectativas posibles respecto a qué pueden lograr los niños. Y los costos directos para los sistemas educativos son muy elevados, ya que incluyen impartir un año adicional de educación y retardar el ingreso al mercado laboral durante un año. (OCDE 2016, 10-11)

La repetición es analizada en términos de ineficiencia, primero, por el “gasto” que genera la permanencia del estudiante un año más; segundo, no es “eficiente” porque retarda su ingreso al mercado

laboral. Se hace evidente que la preocupación no está puesta en los aprendizajes, sino que el análisis se realiza en términos de costo-beneficio.

De las principales recomendaciones de la OCDE, la única que no ha sido tomada en cuenta es la inversión en educación, ya que se ha venido procesando un profundo recorte en políticas sociales.

Las estrategias educativas del Banco Mundial, que se distribuyen ampliamente por todo el mundo, tienen una enorme capacidad de establecer agendas educativas de carácter global. Agentes tan diversos como donantes, ONGs internacionales y ministros de educación de países menos desarrollados las perciben - y en gran medida las usan - como guía de políticas educativas. Probablemente las Estrategias Educativas son el documento político con el que el Banco contribuye más claramente a posicionarse como el líder intelectual de la reforma educativa en el campo de la ayuda al desarrollo. (Bonal y Verger, 2012, 913)

Se debe comprender la incidencia de estas instituciones y su capacidad para estructurar agenda, así como señalar sus conexiones e impacto en los elencos gobernantes que toman las decisiones sobre las políticas de Estado y específicamente en materia educativa.

Relevamiento de informes de ATD Liceales

El presente relevamiento de informes correspondiente a la ATD Extraordinaria del 10 de noviembre de 2022, se realizó como etapa preliminar para el análisis y elaboración del presente documento.

Se relevaron 223 informes liceales de los cuales se expidieron respecto a la EBI específicamente 121. Sobre la temática mencionada no se expidieron un total de 102; sin embargo, un número significativo de estos, argumentó que ya lo habían hecho en la ATD del 25 de octubre. En esa línea podemos mencionar a los Liceos N° 2 de Colonia Nicolich, Montevideo N° 6, Montevideo N°3 Nocturno y Salto N°5 Nocturno. A modo de ejemplo:

"En primer lugar, nos llama la atención el poco tiempo que tuvimos para leer el material y analizarlo en relación a la importancia que tiene una reforma, es una reforma de forma y de fondo. Lo que no entendemos como una reforma junto con los docentes, sino más bien como un mandato". (Liceo N° 5 Nocturno de Salto).

"Asimismo, las razones profundas que justifican el cuestionamiento a la denominada "Transformación Educativa" han sido detalladamente expuestas en las ATD liceales anteriores del 28 de abril, 23 de junio y 25 de octubre del presente año, en consonancia con aquellas realizadas por la ATD nacional reunida en el pasado mayo, por lo que consideramos innecesaria su reiteración desarrollada"(...) (Liceo N° 3, Nocturno, de Montevideo).

En el mismo sentido, los docentes del Liceo N°4 de Artigas expresan:

"No hay aportes nuevos desde aquella primera ATD extraordinaria realizada el 28 de abril de 2022. Continuamos con el mismo cuestionamiento: Qué recursos materiales y presupuestales se implementarán en el nuevo enfoque. Así como también el escaso tiempo entre esta presentación y la ejecución pensada para marzo de 2023. Seguimos reivindicando más horas de coordinación y espacios reales de participación"

Otra muestra del malestar docente lo informa el Liceo N°5 de Las Piedras:

“Consideramos que, como explicita la carta de ATD, se ha cumplido con las formalidades legales de instancias de participación, pero esta no ha sido genuina. Por esta razón, los docentes aquí reunidos sentimos que se nos sigue utilizando como un mecanismo de legitimación de lo que ya está decidido, sin tener posibilidad de realizar aportes reales. De acuerdo con Arnstein (1969) nos encontraríamos dentro de los dos primeros peldaños de la escala de participación ciudadana.”

Para ello, dicha comisión tomó como referencia los aportes de Guillén et al. (2009), quienes sostienen que esos escalones (Manipulación y Terapia) están pensados para: “sustituir la genuina participación, cuyo objetivo real es no permitir que la gente participe en el diseño y gestión de los programas, sino conseguir que los poderosos, estarían(sic) “educando” a los participantes” (pág. 9).

“La intención solapada (continúa diciendo Las Piedras) de no atender a los aportes que puedan surgir se ven reflejadas en la falta de tiempos para discusión y análisis de documentos, sin ir más lejos, los materiales a ser analizados hoy, 10 de noviembre de 2022 fueron enviados para su análisis el 9 de noviembre en la tarde”.

Del total de informes, solo dos liceos sostienen estar de acuerdo con los postulados de la propuesta y la necesidad de una reforma, Liceo N°4 de Paysandú y Liceo N° 2 de Melo, sin embargo, ambos plantean dudas y/o desacuerdos respecto a su implementación. El primero, entiende que debería ser gradual y piloto. El segundo, señala que "este documento presentado carece de especificaciones a lo que refiere a la real implementación del plan."

En lo que respecta al desacuerdo con la Propuesta, 119 informes manifiestan su rechazo y plantean diversas críticas a la propuesta de EBI, de estos, 75 liceos manifestaron explícito y enfático repudio a la misma.

En esta línea, la ATD del Liceo de Cardona critica la enseñanza por competencias, base de esta transformación y agrega:

“sin embargo, capacitar no es educar, así que habría que revisar con cuidado si con esta metodología el sistema educativo está a la altura de los nuevos retos o si únicamente retrocedió al tipo de educación que se impartía en la era industrial". (...) Afortunadamente, los países que adoptaron esta metodología empiezan a cuestionarla seriamente y una de sus principales críticas es que no tiene un sustento pedagógico o filosófico, por mucho que quieran emparentarla con el constructivismo. En México se está gestando un nuevo modelo educativo, así que hay que confiar en que los especialistas no perderán de vista que la educación es un bien social y que la globalización no será excusa para ponerla al servicio de la economía mundial o de intereses ajenos a su verdadera esencia.”

Otro ejemplo lo constituye el informe del Liceo N°70 de Montevideo, que expresa de manera clara y contundente:

"En nuestro sistema educativo algo que ha hecho carne es la necesidad del vínculo con el contexto y por lo tanto quienes estamos en contacto con ello, sabemos que no se trata de cuánto logra, sino que esto se vincula a su punto de partida, su contexto socio económico, por lo tanto, para que el estudiante realmente logre alcanzar las metas son imprescindibles

el apoyo interdisciplinario con el que la institución debería contar (vale decir el Estado), y pueda brindarle al estudiante para que se den las condiciones de aprendizaje (...) Al decir de Pablo Martinis (2006), considerarlo como un verdadero sujeto de educación, y no simplemente un sujeto que se inserte en realidades que desconoce. Siguiendo las ideas de Martinis, asegurar el proceso educativo no se remite solamente a la voluntad del sistema educativo, ni de los docentes, adscriptos y funcionarios, sino que garantizar ese derecho debe contenerse dentro de un proyecto de sociedad económicamente digna. No se puede pensar en educar a estudiantes que no tienen sus necesidades básicas satisfechas, mal comidos, mal vestidos y maltratados por el sistema, donde la única respuesta institucional sigue siendo la coacción o el castigo. Esto se conecta con la realidad que han proyectado las autoridades educativas, en los recortes presupuestarios, en los recortes de personal pedagógico y de apoyo al proceso educativo y en la selección del tipo de estudiantes que puede acceder a la educación. Nadie abandona su proyecto de vida porque pierde una materia o le va mal en un curso, estos son en la mayoría de los casos, consecuencias de problemas sociales más profundos, que atraviesan la sociedad toda y que la educación por sí sola no puede solucionar, por lo tanto endilgar los rezagos, las repeticiones y los abandonos al sistema educativo, es una mirada muy miope ante una realidad mucho más compleja”

Este tipo de cuestionamientos e incertidumbres, se repiten en los diferentes informes, como el remitido por el Liceo de San Jacinto - Canelones que refiere a las distintas dimensiones de la EBI:

“... no está explícito el significado y reglamentación respecto a la navegabilidad. No está claro en ningún reglamento, ya que solamente expresa que navegan por aprobación o de nivel, lo cual no es viable de implementar. Respecto al perfil de egreso: no queda claro qué significa y qué implicaría, por ejemplo, apuntar a que el estudiante logrará la autorregulación. Se plantean logros que muchos estudiantes se prevé no podrán alcanzar y que serán imposibles de poder desarrollar en el panorama propuesto en el MCN, donde se implica al docente con una figura mediadora. Preocupa la implementación de la evaluación por competencias y el perfil de egreso que se propone en los casos de estudiantes que necesitan hoy en día adecuaciones curriculares. Respecto a los talleres optativos: ¿cómo se implementarán? ¿Cómo se administrará el espacio físico y temporal para la implementación de estos talleres optativos? Se entiende que hay un vaciamiento de contenidos así como una desaparición de la especificidad de las diferentes asignaturas en consecuencia. No hay pautas claras respecto a designación de horas en relación a los términos propuestos por el dictado de clases en modalidad de talleres. Se entiende que la propuesta del MCN implica una reducción en la carga horaria de diferentes asignaturas a lo largo de las diferentes trayectorias educativas, situación que preocupa enormemente y genera incertidumbre respecto a qué realidad se enfrentarán los y las docentes en la próxima elección de horas. Preocupa la falta de recursos que serían necesarios para la extensión del trabajo de aula a metodología de taller, así como del espacio de coordinación para la evaluación de los procesos y planificación. Esta comisión considera que no están dadas las condiciones para la implementación del presente Plan de estudios en el año 2023.(...) Se entiende que la inminente aplicación del MCN parte de la concepción de que existe una supuesta crisis de la educación que se funda en el funcionamiento del actual sistema educativo, su currícula y del actual papel que cumplen los diferentes actores. Esta comisión, si bien considera que se está atravesando por un proceso de crisis en la educación, entiende que ella estaría

plantada en las diferentes realidades socioeconómicas en donde se emplazan las instituciones educativas y su permeabilidad al aula. Entendemos que la solución no sería una reforma educativa (en la naturaleza en que se nos presenta actualmente), sino que se encuentra en generar un proceso de transformación social que haga posible una mayor participación y permanencia en las trayectorias educativas de los estudiantes de quintiles más bajos. Visto lo anterior, esta Comisión rechaza - La forma de implementación que se propone (y que se viene desarrollando) para el nuevo Marco Curricular y todo lo que ello implica, en su carácter de impuesta, no consultada, sin participación docente, en muy corto período de tiempo para su adecuada implementación y con escasa fundamentación pedagógica.(...)”.

Luego del análisis de los informes elaborados por la ATD liceales, en los que se critica una y otra vez la mirada sesgada o miope de los gestores de la mal llamada Transformación Educativa, esta comisión cuestiona las intencionalidades ocultas de esta Administración, que da la espalda a las reiteradas consultas realizadas al cuerpo docente a través de sus asambleas técnicas.

Referencias

- Anders, G. (2011) La obsolescencia del hombre. Disponible en <https://es.cosmydor.paris/journal-design-arts-nature-skincare/extract-gunther-anders-the-obsolescence-of-man> con acceso el 23/11/2022
- ANEP (2022) Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral.
- ATD - DGES
- (2022) XL ATD Nacional Ordinaria.
- Banco Mundial. (2020) Aprendizajes para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo.
- Brailovsky, D. (2019).La escuela nueva y el pseudoescolanovismo de mercado. Disponible en <https://www.laizquierdadiario.com/La-escuela-nueva-y-el-pseudo-escolanovismo-de-mercado#:~:text=El%20pseudo%20Descolanovismo%20de%20mercado%20hace%20un%20elocio%20del%20trabajo,reemplaz%C3%A1ndolo%20por%20un%20enfoque%20individualista>.
- Carrión, C. (2022). El Gatopardismo. Disponible en <https://elcronista.co/opinion/el-gatopardismo>
- Chevallard, Y., Joshua, M.A. (1982). Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance. Recherches en didactique des mathématiques, 3, 1, 159-239.
- Corbo, J. y Sarni, M. (2022) Revisando las competencias en educación. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/10/revisando-las-competencias-en-educacion/> con acceso el 23/11/2022.
- Delors, J. et al.. (1997). La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno. Unesco.
- Del Rey, A. (2012). Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar. Paidós.
- Fernández Val, W. (2022). Presupuesto quinquenal de ANEP: recortes para la educación pública. Disponible en <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/12/presupuesto-quinquenal-de-anep-recortes-para-la-educacion-publica/>
- Foro Mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar. «La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos». (2000). En La Revista Iberoamericana de Educa-

ción es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). N° 22. Enero - Abril 2000. Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a09.htm>

- Giroux, Henry. (1990) Los profesores como intelectuales, Paidós: Barcelona.
- Guillén, A. et al. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. En Daena: International Journal of Good Conscience. 4(1): 179-193. Marzo 2009. Disponible en [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%20179-193.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%20179-193.pdf)
- Keucheyan, R. (2013) Hemisferio izquierda. Un mapa de los nuevos pensamientos críticos. Alicia Bixio Trad. Siglo XXI Editores.
- OCDE (2022) Revisión de recursos educativos, Uruguay. Disponible en https://www.oecd.org/education/school/OECD%20Reviews%20of%20School%20Resources_Uruguay_Summary_ES.pdf con acceso 24/11/22.
- Pereira, M. en La Diaria 14/11/2022 <https://www.google.com/amp/s/ladiaria.com.uy/articulo/2022/11/la-anep-confunde-historia-con-relato/%3fdisplay=amp>
- Ribeiro da Silva, M. & Barcelos, C. (2008) Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes. Revista Theomai. N° 18 2° semestre, pp. 141 a 158.
- Verger, A. y Bonal, X. (2011) La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "Aprendizaje para todos". Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br> con acceso el 24/11/22.

▪ Se adjunta enlace de la noticia: <https://www.google.com/amp/s/ladiaria.com.uy/articulo/2022/11/la-anep-confunde-historia-con-relato/%3fdisplay=amp>

VOTACIÓN EN PARTICULAR-sin desglose

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	51	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	219	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INFORME DE LA COMISIÓN DE ANÁLISIS DEL REGLAMENTO DE EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE (REDE)

Integrantes:

Presidente: Baneira, Pablo (Canelones)

Secretarias/os: Chaves, Alexandra (Canelones), Secretario: Drömer, Federico (Montevideo)

Nizarala, Eduardo (Rivera)
 Castaño, Alejandro (Salto)
 Duarte, Vanessa (Flores)
 Marenales, Fabián (Lavalleja)
 Bueno, Anderson (Tacuarembó)
 Micheloni, Augusto (Tacuarembó)
 Figuerón, Rosario (Maldonado)
 Cabezas, María Noel (Artigas)
 Amir, Eleonora (Maldonado)
 Leguisamo, Ernestina (Río Negro)
 Leivas, Fátima (Salto)
 Recanzone, Alejandra (Canelones)
 Ruiz Díaz, Evangelina (Montevideo)
 Ramos, Silvana (Durazno)

Leivas, Dariela (Salto)
 Estela, Mariana (Lavalleja)
 Martino, Pablo (Soriano)
 Santesteban, Willian (Rivera)
 Caballero, Ana María (Lavalleja)
 Guichón, Sully (Paysandú)
 Galli, Natalia (Paysandú)
 Garcia, Susana (San José)
 Apollonia, Rosario (Río Negro)
 Rodríguez, Patricia (Paysandú)
 Durán, Lilia (Durazno)
 Guggiolini, Adriana (Durazno)
 Motta, Fedra (Rocha)

VOTACIÓN EN GENERAL-Informe comisión de análisis del REDE

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	208,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

Régimen de trabajo.

-Se realizó elección de Presidente y dos secretarios.

-La comisión se organizó en tres subcomisiones para el análisis de los fundamentos, el articulado del REDE y los informes de las ATD liceales.

-Se aúnan criterios entre las subcomisiones y se elige una comisión redactora para la elaboración del informe final.

PARTE PRIMERA: Análisis de los conceptos del apartado “Fundamentos”

Tratándose de una versión preliminar que se pone a consideración de la ATD de Educación Secundaria, esta comisión decide abordar el documento REDE (Reglamento de Evaluación del Estudiante) realizando un análisis general de los fundamentos y el articulado que se expresan en este.

Uno de los aspectos que nos llamó la atención y dificultó nuestra tarea fue la constatación de que en el apartado de los “Fundamentos” no figuran fuentes ni referencias, a fin de que la asamblea

podiera tanto cotejar con las fuentes, como estudiar claramente cómo se articula el reglamento con el resto de las elaboraciones teóricas de la “Transformación Educativa”.

Desde el primer párrafo del documento, notamos que la lógica discursiva del apartado se basa en la introducción de premisas que como profesionales de la educación entendemos como falaces e imprecisas, planteando por ejemplo que “Se trata de un trabajo completamente innovador (...) que por primera vez trasciende las miradas que históricamente se han tenido en cuanto al abordaje de la educación obligatoria (...) pensada desde la lógica del sistema y no desde la trayectoria educativa del estudiante”.

Quienes estamos realmente en contacto con el sistema educativo sabemos que estas afirmaciones son, como mínimo, históricamente imprecisas o simplemente falsas y/o engañosas. En los últimos doce años hemos sido testigos de la implementación y amplia promoción de propuestas y planes que introducen esta perspectiva de “trayectorias”, “acreditaciones” y “competencias”.

Un ejemplo de esto es cómo el discurso de la transformación presenta la metodología de las competencias, las trayectorias y las acreditaciones, como un elemento democratizador de la educación, llegando incluso a responsabilizar al cuerpo docente de prácticas elitistas y de intentar frenar ese proceso. Se produce entonces, por las vías de los hechos una gran paradoja, donde los docentes y profesores hemos sido colocados en el banquillo de los acusados, en el que nunca se ubicaría a los verdaderos responsables de generar estas condiciones de desigualdad.

Se configura así una especie de cruzada por la equidad en las instituciones educativas que tiene como meta fundamental la “protección de las trayectorias” estudiantiles a través de la educación por competencias, con declaraciones tales como: “... la educación básica permite: el desarrollo de una educación integral que considere la multidimensionalidad del estudiante (...) La atención a diferentes ritmos y formas de aprendizaje” que se han convertido casi en mantras repetidos una y otra vez para revestirlos de verdad. En este sentido, todo parece indicar que vamos hacia tantas educaciones como estudiantes, aludiendo al paradigma de la diversidad y la inclusión, pero desconociendo otras dimensiones del hecho educativo.

La premisa de que estamos ante “una transformación nunca antes vista en la historia de nuestra educación” (REDE, 2022, p.1), proponiendo un “quiebre refundacional” parece, al menos, intelectualmente deshonesto ya que basta releer la Propuesta 2016 del entonces CES para comprobar que tanto los conceptos, la terminología utilizada, como los argumentos y desarrollo del mismo son prácticamente iguales. Se puede observar incluso que lo desarrollado en el documento del REDE implica una flexibilización de la ya muy poco exigente Propuesta 2016, a la que por otra parte, nunca cita como referente conceptual. Es pertinente recordar que la Propuesta 2016 fue diseñada como una política focalizada que tenía como objetivo reinsertar en el sistema educativo a los/as estudiantes que se habían desvinculado. Observamos con preocupación cómo se pretende universalizar para todos los estudiantes metodologías y abordajes que en lugar de ofrecer al estudiantado una educación enriquecedora y emancipadora, lo que se propone es la máxima flexibilización posible del pasaje de grado asegurando las certificaciones de trayectorias para la inserción en el mundo laboral.

En los fundamentos del REDE se plantea que “La identificación de aprendizajes fundamentales tiene que orientarse desde sus aspectos centrales y estructurantes, procesadas desde la significatividad que tengan para el estudiante en su vida actual y posterior, como integrante de un grupo social al cual debe contribuir positivamente...”

Nos genera muchas dudas a qué se refiere la expresión "*contribuir positivamente*" y sobre todo "su" grupo social y por qué se interpreta a nuestros/as estudiantes como integrantes de un grupo específico más que de la sociedad toda. Nos encontramos ante un modelo educativo donde se apunta a prácticas pedagógicas totalmente individualizadas y sesgadas, reproduciendo paradójicamente las desigualdades estructurales que pretende superar.

Concediendo a los redactores de la fundamentación la mejor de las intenciones en cuanto a su afán de conseguir una real mejora de la calidad educativa del sistema, y tomando como marco de análisis lo teorizado por Carlos Vaz Ferreira al respecto, no podemos más que entender que se cae en un paralogismo, pues se hace una fundamentación en base a argumentos derivados de premisas falsas, o en el mejor de los casos, aún no probadas.

No obstante, la ideología subyacente en la fundamentación nos lleva a preguntarnos si no se tratará simplemente de un sofisma, esto es, una argumentación donde se incluye una o varias premisas falsas con la intencionalidad de inducir al lector a conclusiones erróneas. Más aún, creyendo sólida la argumentación, se seguirá como incontrovertible la solución a una determinada problemática.⁶

La subsanación de la argumentación contestada implica un fortalecimiento de las premisas iniciales, que si bien no pueden convertirse en verdaderas con una solidez equiparable a la de un argumento matemático, sí pueden ser reforzadas por una consistente carga de experiencias positivas a fin de que, aunque así sea, se convierta en una fundamentación de corte inductivo.

Siguiendo esta línea, no sólo el presente reglamento sino toda la "Transformación Educativa" plantea su fundamentación sobre una base teórica aparentemente indiscutible del modelo competencial y sin embargo, no se apoya en la experiencia de su aplicación. Existen estudios parciales tanto con "*resultados positivos*" como negativos o incluso sin evidencia de impacto:

"Una creencia casi nunca cuestionada es que la investigación demuestra en forma concluyente que el uso de evaluación formativa facilita la mejora de las prácticas de enseñanza, identifica lagunas en el currículo y contribuye a aumentar el desempeño de los alumnos. Sin embargo (...) una revisión de la literatura reveló la limitada evidencia empírica que demuestra que el uso de evaluación formativa en el aula resulta directamente en cambios marcados en los resultados educativos." (Dunn & Mulvenon, 2012, p.1)

Desde este punto de partida constatamos el primer problema frente a la transformación propuesta. La sola idea de "*novedad*", que como señalamos, no es tal, difícilmente pueda sostener una modificación estructural de la magnitud de la que actualmente se nos presenta. Consideramos, además, desde una mirada crítica, que la declarada intención de focalizar toda la acción educativa "*en el estudiante*", a la vista de las acciones propuestas no pasa de ser una expresión biensonante antes que un hecho constatable. Frente a esta imposición, la pauperización de la formación docente, con pronunciados recortes fundamentalmente en las asignaturas relativas a la educación que nos constituyen como profesionales de la misma, preparan a las futuras generaciones de docentes para convertirse en meros aplicadores/as de las metodologías propuestas más que como partícipes legítimos/as y activos/as de los procesos educativos.

⁶ Este problema se encuentra en el caso en que se hallan, según he explicado en esta clase, casi todos los problemas normativos, esto es, los que se proponen a la acción humana. Por una parte, su solución puede ser más bien de grado; por otra parte, y sobre todo, ustedes saben que, en esa clase de problemas, cada una de las soluciones propuestas puede ofrecer ventajas e inconvenientes; **que es tendencia paralogística de los hombres el creerse obligados a encontrar una solución que sólo tenga ventajas y no inconvenientes, y, por consiguiente (y esto es lo importante), a negar los inconvenientes de las soluciones que, por sus ventajas, adoptan.** (Vaz Ferreira, C. 1920, p.75-76) Las negritas son nuestras.

“En busca de esos objetivos, los conocimientos técnicos o especializados ya no son tan importantes, por un lado, porque pasan a ser controlados por una élite mundial cada vez más estrecha; por otro, porque los procesos de trabajo son tan genéricos que no requieren más que una base elemental y capacidad para aprender trabajando. Lo que Carlos Marx llamaba «trabajo abstracto» que reemplaza al «trabajo concreto». El «arte» o capacidad personal del trabajador cada vez importa menos, porque los procesos de trabajo permiten que cualquiera pueda ser reemplazado. Para ello, los énfasis de la educación deben cambiar, ya no interesa tanto el aprendizaje en sí, es decir, los conocimientos técnicos o profesionales, sino las actitudes. Porque la empresa privada lo que pide a la escuela es que le entregue personal dócil y maleable, capaz de afrontar situaciones críticas sin rebelarse.” (Olmedo Beluche, 2017)

Según Del Rey los ideólogos de las competencias han intentado introducirlas en el sistema educativo, sin una previa revisión y reflexión crítica sobre su origen, significado y alcances tanto ideológicos como materiales, desconociendo además que esta opción es incompatible y contradictoria con la tradición educativa secundaria y universitaria basada en la acumulación cultural transmitida de generación en generación. Semejante innovación en la forma de concebir a la educación, sobre todo la pública, incide directamente no solo en las prácticas diarias hacia el interior de las instituciones educativas sino también y sobre todo, en el desarrollo cognitivo e integral de los/as estudiantes y en la forma en que estos/as se relacionan con los conocimientos y en consecuencia consigo mismos/as y con el mundo. Este último aspecto, contemplado en la “Transformación Educativa” es planteado también en clave competencial, generándose incluso la instancia de evaluar tanto competencias intra como interpersonales.

*“Según la teoría de las competencias, el énfasis de la educación y la evaluación debe pasar del conocimiento a las actitudes. A eso responden los cuatro postulados básicos de la educación por competencias: a. **Saber ser** (actitudes); b. **Saber hacer** (no tanto como técnica, sino también actitudinal, trabajar en equipo, etc); c. **Saber comunicar** (relación con los demás); d. **Saber-saber** (aquí tampoco interesa el conocimiento técnico o especialista, sino la actitud para la autoformación permanente). Esos cuatro postulados son divididos en tres niveles al momento del diseño del currículo, ya sea por materias o para toda una carrera o nivel educativo (Programas Analíticos por Competencias): a. **Competencias básicas** (énfasis en las comunicativas); b. **Competencias genéricas** (con énfasis en los valores y actitudes); c. **Competencias específicas** (que tampoco son los conocimientos técnicos tradicionales, o «saber muertos» como le llaman, sino que están referidas a un modelo general impuesto desde la Unión Europea llamado «Competencias Tunning», que se refieren a capacidad de análisis y síntesis, de resolver problemas, adaptación, etc.). Tanto los intereses empresariales, como la educación por competencias, no les interesa que el estudiante «sepa», que conozca, y menos aún que «comprenda críticamente». Alguien puede alegar: ¿Acaso es malo evaluar los valores y las actitudes? ¿Acaso no debemos fomentar la colaboración, el trabajo en grupo, las capacidades comunicativas? No es malo. Siempre han sido parte del proceso educativo.” (Olmedo Beluche, op. cit.)*

Lo que resulta evidentemente cuestionable es la efectivización de las referidas competencias en “Unidades curriculares” pasibles de evaluación, en lugar de ser abordadas transversalmente en todo espacio y momento en que se produzca la situación de enseñanza y de aprendizaje, tal como se ha hecho históricamente en todo el sistema educativo.

“Las competencias es otra de las nuevas ideologías, que colonizan los sistemas educativos actuales: un proceso neoliberal tendiente a colocar al estudiante al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, y no la educación al servicio del estudiante. Se trata de reducir la educación a la fabricación de un alumno económicamente “performante”; adiestrado para ser competitivo en los mercados profesionales y del trabajo. [...] Se trata fundamentalmente de una enseñanza/aprendizaje atomizada en una multitud de competencias, modulando así los (des)conocimientos de acuerdo a determinadas demandas o necesidades expresadas desde las empresas o los mercados laborales y profesionales. Lo que impide este modelo educativo es que los conocimientos y competencias enseñados y aprendidos sean comprendidos y explicados, pensados, descontextualizados, no comparados ni relacionados entre sí. Este modelo modular de la educación más bien atrofia el desarrollo de la inteligencia.” (Del Rey, A. & Sánchez Parga, J., 2011, p. 235)

De acuerdo a lo referido, esto constituye una afrenta grave contra los derechos y posibilidades del estudiantado que sea formado exclusivamente desde el nivel inicial en este modelo, con el agravante de la declarada centralidad en el/la estudiante. Todo se reduce a una instrumentalización de las prácticas educativas que se traduce en una batería de formatos, dispositivos, rúbricas, portafolios que puedan dar cuenta de la aplicación concreta de lo aprendido, más que de su aprehensión integral, que pasa de este modo a un segundo plano por no considerarse utilitaria.

“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, 29). Como si lo que el estudiante pueda aprender se redujera a lo que pueda ser evaluado. ‘Implementar una enseñanza ceñida a las modalidades de la evaluación’, significaría que el estudiante solo aprende aquello que puede ser objeto de evaluación (Rope & Tanguy, 1994: 104). Como si no debiera y pudiera aprender mucho más de lo que puede ser evaluado. 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, A. & Sánchez Parga, J., 2011, p. 235)

El modelo educativo competencial no está ideado para que quienes lo transiten sean capaces de generar nuevos conocimientos. Apunta al reconocimiento de las instancias concretas de aplicación de aquellos que han sido seleccionados para ello por quienes sí han tenido y seguirán teniendo la posibilidad de educarse dentro de un paradigma integral potenciador del pensamiento.

Podría argumentarse en favor del enfoque competencial, la conveniencia e incluso la necesidad de que la educación básica secundaria aporte al estudiantado herramientas para su inserción laboral. Consideramos, sin embargo, que la educación integral potenciadora del desarrollo de la inteligencia tiene la indiscutible ventaja ética de ponderar al ser humano por encima del ser trabajador. Sostenemos que nuestra tarea como docentes es no perder de vista este objetivo ni olvidar qué es lo que en última instancia motiva este nuevo embate “transformador”:

“De eso se trata, la educación por competencias nace desde el seno del sector empresarial y es impulsada por los organismos que regentan el sistema capitalista internacional, entre ellos el Banco Mundial, en función de aumentar la «eficiencia» y «productividad» de los trabajadores en tiempos de crisis del sistema, o sea, aumentar la explotación del trabajo.” (Olmedo Beluche, 2017)

De esta manera queda en evidencia que el interés principal no es ni siquiera formar un individuo “competente” para la vida en sociedad, sino simplemente alguien dócil e integrado, útil al mercado de trabajo actual.

“Lejos de orientarse al desarrollo de la inteligencia del estudiante y de la racionalidad de sus facultades, la educación por competencias responde más bien a exigencias de facilidad y utilidad y, en definitiva, a demandas de mercados: ‘la finalidad de este aprendizaje no es más que la normalización disciplinaria, adaptada al utilitarismo neoliberal’ (Del Rey, 113).

El elenco de competencias se impone desde lo externo al estudiante considerado sujeto “sin cualidades” pasivo de “adquirir competencias” independientemente de su situación particular.

Esto conduce indefectiblemente a la revisión del supuesto principio orientador ético que sustenta al Reglamento que nos ocupa: “*el respeto a la diversidad de cualquier índole*”, “*la búsqueda de la equidad*” entre otros valores que alude, ya que se evidencia una profunda contradicción entre estos y la efectiva propuesta.

“Mientras que cada inteligencia releva de una fundamental subjetividad, y en cierto modo es única, la educación y evaluación de las competencias presupone la uniformidad del aprendizaje, favorece a nivel global la generalización a todos los sistemas educativos del mundo, permitiendo que: a) todos los estudiantes y profesionales puedan circular como mercancías por todos los mercados laborales y del empleo; b) que todos ellos puedan competir entre sí en función de sus competencias. Bajo este capital común de conocimientos y competencias, existen las competencias claves, con mayor o menor rendimiento y rentabilidad; y en el mercado de las competencias están las estrategias de desarrollo de ‘recursos humanos’, y la ideología del ‘capital humano’ y su gestión empresarial. Por eso, la idea de competencias no se reduce a la relación educativa y al modelo de enseñanza/aprendizaje, sino que se sitúa la noción de competencia en el centro de un nuevo modelo institucional, al permitir articular por medio de la educación la valoración del capital propio de cada individuo, la rentabilidad de la inversión educativa y sus apuestas del crecimiento económico.” (Del Rey, A. & Sánchez Parga, J., 2011, p. 239)

Esto se hace evidente en la importancia que le dan las autoridades a la aplicación de las pruebas internacionales estandarizadas (por ejemplo PISA) e incluso en las repercusiones de las mismas en la esfera pública, siendo considerados estos “resultados” como el indicador más legítimo del nivel educativo e incluso de la calidad de la educación a nivel nacional, poniendo de manifiesto la amplia difusión y aceptación que se ha generado en torno a esta lectura del fenómeno educativo.

Por otra parte, el énfasis y el sustento teórico de la actual Transformación no apunta a la expansión del horizonte de posibilidades de aquellos/as estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos vulnerados, sino que redundando en la reproducción de sus condiciones de origen, contradiciendo así el principio de “*inclusión*” referido en la fundamentación del propio REDE, que “Implica actuar tomando decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades)” (REDE, 2022, p. 2)

La profundización de la brecha educativa entre quienes accedan a una educación que estimule sus potencialidades cognitivas y quienes sean formados/as desde educación inicial en el paradigma competencial, equivale a la profundización y consolidación de la brecha social, no solo a nivel de la educación secundaria sino también, en caso de alcanzarlas, en las etapas subsiguientes.

“Mientras que la sociedad industrial del siglo XIX produjo el lumpen proletariado, la mano de obra precaria y desechable, la moderna sociedad del conocimiento del siglo XXI produce su propio lumpen estudiantado y profesional a través, entre otros procedimientos, del aprendizaje por competencias. Esta es la razón no solo teórica, científica y académica, sino especialmente ética y política para oponerse al aprendizaje por competencias.”⁷ (Del Rey, A. & Sánchez Parga, J., 2011, p. 242)

PARTE SEGUNDA: Análisis del articulado.

Una vez leído y analizado el articulado esta Comisión rechaza el REDE deteniéndose en aquellos capítulos y artículos que se consideran más preocupantes, confusos e incluso ambiguos, donde se puede apreciar que si bien el centro debería ser el estudiante y la apropiación de los aprendizajes queda muy claro que el único objetivo es el egreso del sistema educativo.

Casi la mitad de los artículos, no aluden a la evaluación del estudiante, sino a la evaluación o el control del trabajo docente, o a cuestiones que hacen a la convivencia y comportamiento de los estudiantes que son materia del estatuto.

A partir del capítulo 2 se produce una profundización de la ambigüedad en la terminología utilizada en el documento.

Al igual que lo planteado por la ATD del liceo N° 1 de Santa Lucía nos surgen cuestionamientos, como por ejemplo al art. 25, el cual plantea que se deben registrar las “... acciones positivas y destacadas como las que hubieran merecido sanciones, producidas dentro y fuera del aula, presencial o virtualmente...” generando un control que jamás deberíamos asumir, sobre las actitudes y los comportamientos del estudiantado por fuera de lo que compete a una institución educativa.

Con respecto a la atención a la diversidad planteada en el capítulo 3, desde esta ATD, se reitera la necesidad del apoyo multidisciplinario a los estudiantes, como hemos reivindicado en informes anteriores, siendo esta prioritaria frente a cualquier otro intento de “transformación”. Se han pedido los equipos pero las autoridades insisten en que sea el colectivo docente el que realice el acompañamiento pedagógico y apoyo emocional. El artículo 30 profundiza la inconsistencia entre el planteo y la falta de presupuesto para garantizarlos.

Los artículos del capítulo 5, referidos a la evaluación de los aprendizajes manifiestan en reiteradas oportunidades la imposición y no la sugerencia de los métodos y metodologías establecidas para la evaluación. Estos artículos, por lo tanto, atentan directamente contra la libertad de cátedra que los docentes tenemos al momento de diseñar estrategias de evaluación de los procesos de los estudiantes. Una vez más, tal como planteaba Angelique Del Rey, se coloca a la evaluación por encima no solo de los aprendizajes de los estudiantes sino también de la tarea docente como tal. Se espera entonces que prescindamos de nuestro criterio profesional y apliquemos acrítica y obligatoriamente, los modelos e instrumentos de evaluación propuestos.

Al igual que el planteo generado desde el liceo N° 1 Departamental de Colonia constatamos el máximo nivel de flexibilización que se presenta en el artículo 38, en el cual no se considera la posibilidad de calificar estudiantes con ningún avance.

⁷ Del Rey, Angélica-Sánchez Parga, J: *Crítica de la educación por competencias*. UNIVERSITAS. Revista de Ciencias Sociales y Humanas. ISSN 1390-3837, UPS-Ecuador, No. 15, julio-diciembre 2011, Artículo basado en la obra A l'Ecole des Competences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performante pp. 233-246).

En lo referido a las acreditaciones de las unidades curriculares de años anteriores, vemos con preocupación el control en el cumplimiento de las orientaciones de las inspecciones por parte de las direcciones liceales, a quienes se les da aún más atribuciones sobre las decisiones de los propios docentes, constituyendo de este modo una nueva lesión a la libertad de cátedra.

Tras analizar los artículos 40 al 42, vemos con inquietud la posibilidad de acreditación de las unidades curriculares a través de diversas actividades, que le quitan seriedad y profundidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta comisión reivindica, además, el espacio de Reunión de evaluación, como una instancia necesaria para el intercambio didáctico/pedagógico, donde los docentes comparten y colectivizan la realidad de sus prácticas. Repudiamos la profunda modificación que se produce sobre estas valiosas instancias, desdibujándolas por completo.

A partir del artículo 57 referente a los fallos de 7mo, 8vo y 9no nos deja más incertidumbres que certezas. Lejos de guiar la evaluación al momento de realizar los fallos genera confusión y la inseguridad de que contemple toda la casuística.

En relación a la asistencia como factor de *“protección de las trayectorias educativas”* (arts. 66 al 73), se desprende la *“obligatoriedad de la asistencia a todas las clases y actividades curriculares”* cuando por la vía de los hechos y a golpe de resoluciones la Administración modifica las pautas de cierre del año lectivo tal como sucedió con la resolución N°4681 Exp. 2022-25-03-007338.

El art. 66 plantea que deberá ofrecerse garantías para la participación *“cuando ella estuviera impedida por barreras coyunturales, circunstanciales o motivos de salud”* lo que habilita a un amplio abanico de posibilidades que no quedan explicitadas.

El art. 71 dice que *“Cuando, a pesar de estas diferentes acciones desplegadas, no fuera posible establecer evidencias del proceso de aprendizaje se emitirá el fallo de ‘desvinculación’ ”. En este caso deberá registrarse una nueva inscripción”* sin especificar en qué momento del año se dará la misma.

El término *“desvinculado”* es uno de los que genera más debates entre los assembleístas y los informes de las ATD liceales, dado que presenta un amplio espectro de posibles interpretaciones.

Esta comisión reivindica la necesidad de no perder instancias de examen, entendiendo su valor pedagógico. De la misma forma creemos que la repetición puede ser una oportunidad para la construcción de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se considera un error que ninguno de estos dos instrumentos esté presente en el REDE.

Del relevamiento realizado de los informes de ATD Liceales llevadas a cabo el 10 de noviembre de 2022, se observa con una frecuencia significativa la preocupación por las siguientes temáticas:

- El contenido de los artículos 30 - 31 - 32 - 33 - 35 - 38 - 51 al 57 - 66 y 80.
- El vocabulario utilizado por el nuevo REDE centrado en *“formatos”, “grados”, “tramos”, “acompañamiento emocional”, “barrera coyuntural”*
- La referencia a la mala sintaxis que se desprende del documento elaborado por el CODICEN de la ANEP, así como la ambigüedad con la que se exponen algunos aspectos del reglamento.
- La no mención de la incorporación de más equipos multidisciplinares.
- La sobrecarga de la tarea docente tanto en lo pedagógico, lo administrativo y lo emocional, acentuado con la institucionalización de la virtualidad.

- El desconocimiento de la tarea docente en los principios orientadores presentados como innovadores.
- La flexibilización de la evaluación que habilita el pasaje de grado por medio de las acreditaciones.
- La ausencia de una fundamentación clara para la creación de los Espacios de Acompañamiento (EPA).

Los/las docentes plantean que en el reglamento se establece que se *“garantizará la participación a clases y actividades a través de formas y formatos que permitan la accesibilidad cuando ella estuviera impedida o condicionada por alguna barrera coyuntural, circunstancial o por motivos de salud”* (Art. 66). Esto implica la posibilidad de pasar a una modalidad híbrida de clases (virtual-presencial), sustituyendo en los hechos la *“asistencia obligatoria”* por el concepto de *“participación”*.

Con respecto al abordaje de la propuesta presencial y virtual, es importante identificar las condiciones en las que se desarrollará sobre todo la propuesta virtual, donde además de los recursos y accesibilidades de los estudiantes, se debería también atender a los tiempos pedagógicos de la planificación, coordinación y evaluación que la tarea exige.

Las ATD liceales entienden que el nuevo reglamento si bien pretende establecer un sistema educativo para todos, se contrapone con la realidad que viven las instituciones educativas por la falta de consideración hacia toda la población estudiantil, al no proporcionar equipos multidisciplinarios que puedan abordar las complejidades y dificultades que se presentan diariamente (Liceo 2 Paysandú).

Por otra parte, otras asambleas docentes reafirman su rechazo a las modificaciones inconsultas del REPAG para la finalización del año lectivo 2022 y las condiciones para los/as docentes en relación a la planificación de las actividades finales. Preguntándose cómo se puede justificar este grado de improvisación en un discurso que proclama la planificación y el desarrollo en etapas, con el agravante sintomático del trato preferente a las instituciones de educación privada habilitadas, a las que se les permitió optar por incorporar esta modificación o no.

Varias asambleas consideran también que se produce por la vía de los hechos la habilitación del “pasaje masivo” en casi todos los niveles.

Por otra parte, preocupa la uniformización de algunos criterios para los distintos subsistemas dado que no toma en cuenta las especificidades de cada uno de ellos. También evidencian que las acreditaciones no responden a criterios de procesos continuos de aprendizaje, ya que, se establece que podría acreditarse lo equivalente a un año o dos en instancias con escaso tiempo de aplicación.

Los informes advierten que tampoco se establecen los mecanismos para acreditar en aquellas asignaturas o talleres que no poseen una correlativa en niveles superiores.

En resumen, del análisis de los fundamentos y del articulado del REDE desde una perspectiva profesional y crítica, que incluya al marco global, regional y nacional en el que se hace esta propuesta, así como sus dimensiones política, ideológica y epistemológica en su abordaje, no se desprende otra conclusión posible que el más amplio rechazo a sus bases y supuestos teóricos y metodológicos.

El aprendizaje por competencias es, como quedó demostrado, una falsa solución, y solo contribuye a aumentar las desigualdades en el sistema educativo y en la sociedad.

Sin dudas, se trató de generar un reglamento amigable para los estudiantes, pero en definitiva, solo logra que se vea cercenado su derecho a aprender.

PARTE TERCERA: Propuestas de la comisión

1. Por todo lo expuesto en este informe, instamos a la DGES a que suspenda la aplicación del REDE y de toda la “Transformación Educativa”.
2. Incluir el documento REDE para el análisis exhaustivo por parte de la Comisión Permanente de Ciclo Básico y Bachillerato y Propuestas Educativas.
3. Garantizar presupuestalmente la convocatoria de la comisión.

Bibliografía:

- Beluche, Olmedo: La pedagogía del opresor: educación por competencias en [www.https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566](http://www.otrasvoceseneducacion.org/archivos/10566). Consultado el 24/11/2022.
- Dunn, Karee & Mulvenon, Sean. Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: revisión de literatura. Revista electrónica de investigación educativa, Vol. XIV, No. 1, febrero de 2012.
- Del Rey, Angélica; Sanchez Parga, J. Crítica de la educación por competencias. Universitas XXI: Revista de Ciencias Sociales y Humanas. No. 15, noviembre de 2011, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5968512.pdf>, consultado el 24/11/2022.
- Propuesta 2016, Dirección de Planeamiento y Presupuesto del CES en https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/propuesta%202016/Documento_fi-nal_de_Propuesta_2016.pdf
- Reglamento de Evaluación del Estudiante, CODICEN de la ANEP en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/noviembre/221107/REDE%20Re-glamento%20de%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20Estudiantes%20de%20la%20Edu-caci%C3%B3n%20B%C3%A1sica%20Integrada%20-%20VERSI%C3%93N%20PRELIMI-NAR.pdf>, consultado el 24/11/2022.
- Vaz Ferreira, Carlos: Moral para intelectuales. Tomo III de la Edición de Homenaje de la Cámara de Representantes, Montevideo, 1963

VOTACIÓN EN PARTICULAR – Informe comisión de análisis de REDE

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	211,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

INFORME DE LA COMISIÓN DE MALLA CURRICULAR Y PROGRAMAS

Integrantes:

Presidente: Gabriela Pons

Secretarios/as: Matías Berger, Paola Pilatti

Viviana Rodríguez (Colonia)	Sandra Torres (Canelones)
Andrés Galeano (Montevideo)	Andrea González (Durazno)
Carlos Portillo (Río Negro)	Gabriela Pons (Colonia)
Paola Pilatti (Maldonado)	Adriana Imperial (Paysandú)
Rafael Borges (Rivera)	Horacio Acuña (Paysandú)
Marta Farías (Rivera)	Ana Cabrera (Cerro Largo)
Virginia Muníz (Maldonado)	Maribel de Souza (Cerro Largo)
Beatriz Toledo (Lavalleja)	Rosario Silva (Treinta y Tres)
Verónica Sfeir (Flores)	Maximiliano Goñi (Río Negro)
Lucía Ayo (Flores)	Luis Raineri (Salto)
Rodrigo Camejo (Lavalleja)	Ramiro López (Salto)
Shirley Porteiro (Montevideo)	Ivana Diakakis (Montevideo)
Eduardo Núñez (Canelones)	Mariana Sanabia (Canelones)
Leonor Berna (Canelones)	Antonio Ferreira (Canelones)
Abayubá Mendoza (Salto)	Bettina Caraballo (Río Negro)
Martín Peralta (Salto)	Adán Chiappa (Salto)
Augusto Caussan (Artigas)	Arturo Escobar (Paysandú)
Marcel Slamovitz (San José)	Claudia Marsicano (Treinta y Tres)
Richard Ferreira (Río Negro)	Gustavo Domínguez (Treinta y Tres)
Carlos Rivero(Canelones)	Carol Pereyra (Canelones)
Dante Villalba (Canelones)	

VOTACIÓN EN GENERAL -Informe comisión malla curricular y programas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	58	0	0	Afirmativo

COLEGIO DEPARTAMENTAL	187,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

El presente informe sintetiza el análisis y el debate de las delegadas y los delegados que integran esta comisión en torno al tema malla curricular y programas preliminares. Asimismo presenta un trabajo de relevamiento de los informes de las ATD liceales realizadas en el mes de noviembre del presente año con el propósito de intentar reflejar la discusión y los aportes que se suscitaron en más de 300 centros educativos de Educación Secundaria de todo el territorio nacional. En el mismo se buscó seleccionar y jerarquizar los planteos y aportes más recurrentes y representativos en los informes de ATDs liceales, en el entendido de que este órgano es la expresión más genuina de participación democrática de las y los docentes en temas de política educativa. También fue tenido en cuenta para este informe el aporte de la Comisión Permanente de Ciclo Básico y Bachillerato que, pese a haber tenido solo dos instancias de reunión, generó insumos valiosos.

Para cerrar este informe, se seleccionaron dos programas para analizar en profundidad: Historia y Educación Sexual. A través de esta elección, lo que se busca es dar cuenta de la mirada ideológica que subyace a esta reforma educativa.

Se incluyen como anexos las declaraciones de rechazo a la “Transformación educativa” que los distintos colectivos docentes elaboraron y elevaron en los informes liceales, y que fueron valiosos insumos para el trabajo de esta comisión.

Planes y Programas

Breve genealogía de la “Transformación Educativa”

Es de orden hacer referencia al marco histórico en el que se presenta la malla curricular y los programas de cara a la “Transformación Educativa” que se implementarán de forma generalizada a partir del año 2023.

En el contexto de un recorte presupuestal, pedagógico y de derechos inédito para la Educación Pública, que se encontró con fuerte resistencia de los colectivos, tanto estudiantiles como docentes, se llevó adelante un proceso de reestructuración sistémica.

El mismo abarcó desde un nivel macro hasta niveles micro, desde la forma en la que se organiza la Administración, pasando por el Marco Curricular Nacional, y llegando hasta los programas de asignaturas.

En el 2020 se promulga la Ley de Urgente Consideración que modifica sustancialmente la estructura de la ANEP, afectando particularmente a los desconcentrados, transformándolos de Consejos a Direcciones Generales, y eliminando la representación docente. Esto es parte de un mandato que representa las directrices que el norte global alienta a través de un modelo neogerencial del sistema educativo. Este modelo se cristaliza, por ejemplo, en el reforzamiento de los mandos superiores y medios, y la instauración del concepto de “autonomía de los centros” que emerge como una idea

aplicada a la gestión institucional, y se traduce luego en el campo didáctico, algo sobre lo que profundizaremos en este informe.

Siguiendo a Apple, esta gestión gerencial legítima que a través de la vigilancia epistémica se garantiza un profesional de la enseñanza que deviene *facilitador*, en tanto ejecuta acciones metodológicas que le son mandatadas.

“La gerencia intenta (con distintos grados de éxito) acumular y controlar este cúmulo de habilidades y conocimiento. Intenta, en otras palabras, separar la concepción de la ejecución. El control del conocimiento permite a la gerencia planificar; el trabajador, idealmente, debería solo llevar a cabo estos planes con las especificaciones y al ritmo que han determinado quienes no están en el punto mismo de producción.” (Apple, 1997: 16)

Junto con este cambio a nivel estructural, se emplea una estrategia de bombardeo mediático que tiene como efecto la producción de narrativas despolitizadoras respecto a *lo educativo*:

“(…) se logra construir un sentido común de lo educativo que tiene como rasgo distintivo «despolitizar» el debate en el sector. La despolitización procura ocultar la dependencia de los sistemas educativos respecto a las agendas de dominación política global. Si éstas se ocultan resultan más limitadas las posibilidades de que emerjan propuestas alternativas al modelo hegemónico de dominación, de neo colonización cultural y -como lo alerta Henry Giroux- de conformación de zombies políticos como sustitutos de la ciudadanía crítica. Un indicador claro de ello, son las dinámicas mediante las cuales los sistemas escolares fueron abandonando --progresiva y aceleradamente- – las finalidades, tareas y estrategias vinculadas al pleno desarrollo de la personalidad que les caracterizó a sus inicios. (Bonilla, 2016)

Con esta reestructura realizada, se procede a materializar las líneas pedagógicas que se ven reflejadas en el *Marco Curricular Nacional* y las *Progresiones de Aprendizaje*, que encuadran lo que será la nueva malla curricular y los programas de las asignaturas.

Los programas se diseñaron mediante un dispositivo de falsa participación, desde el formato de comisiones de trabajo convocadas por la DGES y la ANEP. De estas comisiones la representación de la ATD se retiró, por constatar la falta de condiciones para establecer un verdadero diálogo donde poner en juego y defender los principios que históricamente ha defendido este organismo, nutrido por el legítimo mecanismo de participación que implican las ATD liceales y su representación.

Dichas condiciones de participación deberían haber implicado, en principio, contar con los tiempos necesarios para debatir e intercambiar sobre asuntos que son sin dudas complejos y que no pueden definirse a la ligera. Los hechos muestran que los programas de asignaturas se definieron en pocas semanas, a contrareloj, y sin el aval de ningún colectivo ni representante elegido de forma democrática. Sumado a esto, los documentos base que luego serían los programas, eran presentados como borradores con diversas versiones que no conformaban un todo coherente y armónico.

Aunque en principio no resulte evidente, es posible detectar en el lenguaje utilizado por las autoridades de la educación en los diferentes documentos que enmarcan esta transformación curricular (así como en la estrategia comunicacional utilizada para darlos a conocer) la cooptación y resignificación de conceptos como “participación”, “educación integral” y “construcción colectiva”. Esta última, como hemos desarrollado más arriba, no solamente es inexistente sino que al desvalorizarla, las autoridades incurren en un verdadero menosprecio al colectivo docente de nuestro país.

Es que la tan mentada “Transformación Educativa” no es más que un cúmulo de directrices y recomendaciones centradas en objetivos o metas. La pedagogía basada en metas es fundante de la educación por competencias, ya que centra el proceso educativo en la evaluación, por lo tanto en el cumplimiento de metas preestablecidas.

En este sentido, lo que se declara dista mucho de concretarse: la idea ampliamente divulgada de la centralidad del estudiante se contradice con la flexibilización y la generalización de perfiles de logro. Lejos de individualizar su proceso educativo, lo masifica y lo invisibiliza en el sentido de que elimina su singularidad, al aplicar un modelo prefabricado y estandarizado. Aquí estamos frente a una nueva noción de sujeto educativo, donde se definen también los indicadores de éxito: será exitosa (competente) una persona que sabe extraer de sí el máximo de sus capacidades corporales, intelectuales y afectivo-emocionales, poniéndolas al servicio del sistema de producción. Es decir, que sepa ocupar el lugar que le corresponde (que “merece” en relación a su “esfuerzo”) en una cadena de producción que lo toma como mero engranaje, donde el capitalismo de mercado es quien estructura el devenir de su existencia. La condición de permanencia en esta cadena será, entonces, saber concebirse a sí mismo en términos de rendimiento y eficiencia, donde la “autorregulación” será clave para el éxito: en términos biopolíticos esto pasa por desarrollar un patrón de afectación que no conduzca a manifestaciones emocionales disruptivas (incorporar “habilidades socioemocionales”), y por la debida disposición corporal a marcos laborales cada vez más precarizados. Puede rastrearse este modo de gubernamentalidad hasta los comienzos de la modernidad, como han planteado diversos autores que analizan las técnicas a través de las cuales el poder conforma un cuerpo y un sujeto⁸.

La resignificación de la malla curricular jerarquiza saberes en función de un criterio que obedece a una lógica instrumental perversa, en la que todo saber que no responda a la inmediatez que proponen las competencias es relegado a un lugar subsidiario.

El dudoso criterio pedagógico que sustenta la diferenciación entre asignaturas y talleres, y la optatividad enmascaran un reduccionismo curricular y una limitación concreta a las posibilidades de una educación verdaderamente integral.

“Actualmente, esta relativa “autonomía” parecería resquebrajarse (Dale, 1981) porque así como los modelos y el discurso cotidiano de interacción en la familia y en los medios está siendo transformado -sutilmente y en forma creciente- por la lógica y contradicciones de las ideologías dominantes, así también la escuela constituye un ámbito en el cual estas sutiles transformaciones ideológicas tienen lugar.” (Apple 1997: 17).

Dimensiones de análisis de la malla curricular y los programas.

De acuerdo a la noción de enseñanza de Behares (2011), tomaremos como categorías de análisis las diferentes dimensiones que se estructuran en torno a ella y que establecen una relación dialéctica:

a) La **dimensión política** se refiere a los sentidos que se construyen sobre el acto de enseñar. Debemos evidenciar en la materialización de estas propuestas una intencionalidad política, que ha pasado por una clara despolitización de la discusión pedagógica, a través de diferentes dispositivos (leyes, marco normativo, etc). Se pretende una práctica educativa aséptica, neutral, que intenta

⁸ M. Foucault, “Vigilar y Castigar”, “Nacimiento de la Biopolítica”, G. Deleuze, “Posdata a las Sociedades de Control” y otros.

generar un individuo debilitado en su conciencia histórica, escindido de las posibilidades de comprensión de su presente y por lo tanto de la dimensión colectiva de producción de lo común. Sin perspectiva crítica, sin posibilidades de concebir y proyectar alternativas.

Tanto en la elaboración como en la implementación de la transformación, se lesiona el carácter público, democrático y democratizador de la educación. La materialización de la propuesta, la afectación que propone la autonomía de los centros, las posibilidades del entorno en el que se implementa, reafirman las desigualdades sociales. Propone una educación que en lugar de superar esas desigualdades, profundiza la segregación según el origen socioeconómico, eliminando la posibilidad de convivir con las diferencias.

“Las políticas educativas suponen un interjuego entre lo universal y lo particular. Las políticas universales pueden garantizar el acceso a lo común, así como habilitar la atención a las particularidades de los sujetos desde un punto de vista pedagógico, sin naturalizar la injusticia y la desigualdad. Las desigualdades sociales existen y no se trata de que la escuela o la políticas públicas las desconozcan ni que las asuman y naturalicen con el riesgo (tanto en un caso como en el otro) de reproducirlas.” (Falkin et al, 2022)

Esta presunción de objetividad y neutralidad se evidencia en el tratamiento del concepto de laicidad al cual hemos asistido en los últimos años, mediante el que se rotula como “ideológico” todo abordaje educativo o expresión de ideas que no se alinee con este proyecto neoliberal y neocolonialista.

Al respecto, la ATD Nacional anterior se pronunciaba:

“En la actualidad asistimos a un proceso de simplificación del concepto que responde a una mirada descalificadora de la profesión docente y desmerecedora del conocimiento en tanto tal. (...) Esta Comisión se cuestiona si la creación del Consejo de Laicidad no es en sí misma una violación de la laicidad, por la intromisión del poder político al observar el ejercicio del normal desarrollo de la práctica diaria de la enseñanza. Este ataque a la laicidad afecta directamente la libertad de cátedra, en tanto deja de concebirla como lo establece el Estatuto del Funcionario Docente. Reivindicamos la potestad de ponderar y seleccionar pedagógica y epistemológicamente los contenidos para abordar en una clase y en un programa. En el contexto político inmediato, asistimos a una mirada relativista a propósito de estos principios y la consecuencia es el avasallamiento del poder político sobre un aspecto de la cultura y formación que pone en tela de juicio la verdadera construcción del conocimiento como un valor en sí mismo.” (Libro XL ATD Mayo 2022: 38 a 40).

El avasallamiento ha sumado nuevas aristas: consideraciones recabadas acerca de la postura epistemológica de algunos programas, particularmente visualizado en los de Historia y Mundo Contemporáneo. A esto tenemos que sumarle que los nuevos programas han reducido el abordaje metodológico a un puñado de posibilidades vinculadas al modelo competencial, de manera que se cercena directamente la posibilidad de ejercer la experticia de las y los docentes como profesionales de la educación, es decir de elegir la metodología de trabajo para la cual se formaron.

La producción del sujeto neoliberal se realiza a través de dos operaciones en el discurso de la malla curricular: por un lado la reducción de contenidos, reducción no fundamentada (pero evidente en el debate mediático suscitado) que obedece, contrario a lo que enuncia, a un intento de reducción de la pluralidad. Y por el otro, la emergencia de técnicas psicopolíticas que se valen del bombardeo semántico, la reiteración y proliferación de términos, conformando un glosario de la transformación educativa carente de una conceptualización, que produce una ilusión de libertad. Este glosario que

es transversal y se evidencia en todos los documentos de la Transformación Curricular es analizado por Alma Bolón, en los siguientes términos:

“A la vista está que, una vez que se borran los conocimientos disciplinares (Idioma Español, Literatura, Filosofía, Historia...), queda el mejunje psicológico que pretende describir qué hace, o debe hacer, el alumno. El docente ya no deberá evaluar si el alumno leyó y es capaz de escribir algo relacionado con Geografía, o Historia, o Biología, sino que el docente deberá evaluar si el alumno “Interactúa en distintas situaciones comunicativas con diversos soportes y apoyos para desarrollar diferentes lenguajes (verbales, no verbales, expresivos, multimediales, icónicos y numéricos) y dialoga construyendo significados”. (Bolón, 2022)

En estos ejemplos podemos inferir el claro posicionamiento político de los autores de estos textos, y la tergiversación de conceptos fundamentales en la educación uruguaya. La intención es explícita: es político-ideológica y responde a lineamientos exógenos.

b) La **dimensión epistémica**: La llamada “sociedad de la información” genera confusiones entre información y conocimiento. Es clara la intención de las elites de desarticular los medios de transmisión de los conocimientos y saberes, no casualmente en un momento álgido de producción y actualización del conocimiento. En la sociedad de la información muchas veces se desnaturaliza la profundidad, el marco sobre el que se sustenta el discurso y en escasas oportunidades se logra comprobar su rigor y veracidad.

El conocimiento y el saber también tienen sus diferencias: mientras el conocimiento se puede comprender como un discurso acabado, producto de su relación con su tiempo histórico que tiene una relativa estabilidad dentro del campo del saber en el que se circunscribe. El saber, en constante perspectiva, siempre está en relación con la falta de saber, y es inacabado, en permanente actualización y revisión.

La relación didáctica está vinculada al conocimiento y al saber, pone en juego diversas significaciones en torno a los discursos producidos por determinados campos de saber, pero no abandona la relación con el conocimiento. Valorar la triangulación didáctica docente-estudiante-conocimiento, es inherente a la transmisión de saberes como parte de la condición humana mientras esté presente la conciencia de esa triangulación. En este sentido la transposición didáctica está mediada por la mirada epistémica del docente, más profunda de la que pretenden las “nuevas didácticas”:

“(…) la palabra «enseñanza» aparece en diversas composiciones terminológicas, que tienen cada una de ellas orígenes discursivos muy disímiles. Una constante básica, empero, es la opción que el español y la mayoría de las lenguas romances hicieron tempranamente, ya que en el contexto de la tradición escolástica agustiniana acuñaron un término (enseñanza, ensino, enseignement, insegnamento, etc.) que parte del término latino culto «signum» o de los latines vulgares de él derivados (como «signa», plural de «signum»)." (Behares, 2011)

Más allá de las consideraciones etimológicas, los actos de enseñanza resultan desvirtuados cuando esta triangulación didáctica no se establece plenamente: la enseñanza como praxis no puede desprenderse de su condición de productora de significados y de marco de referencia para la interpretación de los mismos. Reducir esta condición es un grosero vaciamiento que deja la actividad significativa librada al marco referencial del sentido común hegemónico.

c) La **dimensión de sujeto**: En este contexto, se refuerza la idea del individuo empresario de sí, lo que implica el acento en la oportunidad y no en el derecho. La mirada del emprendedurismo plantea la idea de que cada persona puede materializar las condiciones de su propio destino: cada quien es responsable entonces de generar para sí las fuentes laborales, algo que en la narrativa hegemónica se presenta como una potencia, la de tener “las riendas de tu propia vida”. Esta mirada no se agota en lo laboral, sino que se extiende a todos los ámbitos de la vida: la persona pasa a ser concebida como gestora de sí, responsable desde la individualidad de administrar su educación, su salud, sus vínculos, a través de la idea de que con esfuerzo y el adecuado *mindset*⁹ se puede conseguir lo deseado. En este sentido, es pertinente abordar lo que se plantea en torno a la educación de las emociones: es esperable que estas políticas estandarizadas consideren lo socio-emocional desde esta misma mirada. En este caso, lo que se nos plantea tiene que ver con la idea de regulación emocional, capitalizada en beneficio de la dominación:

“El régimen neoliberal presupone las emociones como recursos para incrementar la productividad y el rendimiento. A partir de un determinado nivel de producción, la racionalidad, que representa el medio de la sociedad disciplinaria, topa con sus límites. La racionalidad se percibe como coacción, como obstáculo. De repente tiene efectos rígidos e inflexibles. En su lugar entra en escena la emocionalidad, que corre paralela al sentimiento de libertad, al libre despliegue de la personalidad. Ser libre significa incluso dejar paso libre a las emociones. El capitalismo de la emoción se sirve de la libertad. Se celebra la emoción como una expresión de la subjetividad libre. La técnica de poder neoliberal explota esta subjetividad libre.” (Han, 2014: 38)

Lo que realmente se hace es omitir del discurso las condiciones estructurales de producción y reproducción de la vida, que arrojan a las personas a distintos estados de opresión y que condicionan y definen profundamente aquello a lo cual podrán acceder.

El economicismo tecnocrático reduce a la educación a un valor de cambio y enfatiza que ésta, en el contexto neoliberal, lejos de ser un derecho es una oportunidad. El espacio común de los derechos se ha puesto bajo críticas que han trascendido la sociedad contemporánea y “ha conseguido centrifugar cualquier nostalgia igualitaria.” (Gentili, 2011)

Sustituir entonces derecho por oportunidad es una consecuencia lógica de los teóricos del capital humano, por lo tanto las aspiraciones del estado de bienestar son conmutadas por una política del abandono, abandono a la suerte del sujeto, que lejos de ser partícipe de un derecho deberá estar en busca de las oportunidades que ofrece este avance neoliberal.

d) La **dimensión didáctica** es efecto de las tres anteriores y se traduce en una praxis. Como principio orientador de la enseñanza, es necesario que la praxis parta de la triangulación didáctica anteriormente citada, y particularmente la enseñanza de una disciplina, en contacto con el campo del saber que se pone en funcionamiento “*debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima.*” (Chevallard, 1997)

Los documentos de la Transformación Curricular se focalizan en una parte del proceso educativo y no en la totalidad. La evaluación se plantea como un mecanismo de control orientado a la produc-

⁹ El término *mindset* (mentalidad) es una de las palabras clave del capitalismo cognitivo, que supone la posibilidad de lograr deseos materiales o sucesos concretos a través del desarrollo de una mentalidad determinada.

ción de una subjetividad eficientista. En este sentido, la performatividad de las competencias propone una operación metonímica en la cual la parte sustituye al todo. La hegemonía de la razón técnica- instrumental (Luengo y Saura, 2013: 43) queda con esto asegurada.

Si bien la formación docente integra múltiples visiones pedagógico- didácticas, en este contexto se prioriza una visión. La experticia técnico-pedagógica que desarrolla el docente en el aula, queda relegada abandonando la reflexión acerca de las prácticas educativas, pasamos a ser meros aplicadores de “recetas” generadas desde fuera por las autoridades sin reflexión pedagógica.

“Numerosas ‘capacidades’ así identificadas quedan fuera del universo del docente, especialmente porque no pueden, como tales (es decir, en su generalidad), constituir el objeto de una enseñanza.” (Chevallard, 1997)

Las “recomendaciones” que se visualizan en los programas no son más que un mapa de ruta del cual es muy difícil escapar, donde las metas son más importantes que el proceso. La identidad del docente construida históricamente en dos pilares fundamentales como lo son la pedagogía y el conocimiento disciplinar se diluye y se pretende refundar en un nuevo rol que se simplifica y que se caracteriza por la adaptabilidad, negando la praxis educativa.

Informe general acerca de los programas

Las innovaciones programáticas fueron recibidas con una cierta tensión expectante en todos los liceos del país. En la previa, las y los docentes nos interrogamos sobre las temáticas o contenidos que podrían ser modificados, mostrando que el material con el que trabajamos a diario es el conocimiento disciplinar de nuestras asignaturas. Nuestra visión como profesionales de la educación está fundamentada en convicciones pedagógicas y didácticas pero también epistemológicas, tan importantes como las primeras.

La inmensa mayoría de los liceos se expidieron en forma crítica y contundente, rechazando los documentos que componen la Malla Curricular de la EBI. En ellos se explicitan una variedad de sugerencias propositivas respecto a los contenidos, que demuestran la pertinencia de un debate colectivo, que cuente con la ineludible experticia de los profesionales de la enseñanza, así como también de un diálogo con representantes de la academia, como la Universidad de la República.

La mayoría de los liceos manifiesta una reiterada preocupación por el pasaje de cursos anuales a talleres obligatorios optativos en varias asignaturas. Este cambio no solo carece de fundamentación teórica, sino que degrada la formación integral del estudiante.

Provoca indignación el hecho de que se planteen como innovadoras metodologías didácticas que se utilizan y renuevan en forma ininterrumpida desde hace décadas. Se debe respetar la profesionalidad docente y atender la rica experiencia de aula en los campos del saber. Como sostiene el liceo 6 de Salto:

“Las y los docentes elegimos nuestra metodología de trabajo, que suele incluir estrategias diversas que responden a una concepción de enseñanza-aprendizaje vinculada a cierto marco epistemológico y también político (...) Estamos pasando de programas que contemplan la experticia del/la docente para elegir su metodología de trabajo a unos que la definen previamente, colocando a quien enseña en un mero lugar de ejecución”.

En este sentido, se puede agregar que el curso de la ANEP “Hacia una transformación curricular integral”, obligatorio para docentes de EBI, supuestamente de treinta horas autoasistidas, constituye

una precariedad intelectual y un desprecio a la dignidad profesional del profesorado, dado el bajo nivel académico al incorporar formatos de múltiple opción, técnicas de emoji y puzzles.

En un gran número de informes de ATD liceales se critican aspectos o conceptos confusos o directamente erróneos en los programas preliminares de asignaturas. A modo de ejemplo, en el programa de Química, correspondiente al tramo 2, se hace mención a “otros solventes acuosos”. Esto es conceptualmente incorrecto, dado que el término “acuoso” se refiere exclusivamente al agua. No existen *otras* posibilidades. Además, se confunde el concepto de concentración con el de pureza; y se incluye como eje temático a un enigmático “Técnicas de la lucha preventiva”, sin grandes especificaciones.

Por otra parte, llama la atención la recomendación de bibliografía con enfoques perimidos y en algunos casos la falta de sugerencias bibliográficas para estudiantes.

Se destaca la existencia de una contradicción entre el discurso que reivindica la “educación integral”, la “centralidad del estudiante”, los “aprendizajes de calidad”, que promete “una propuesta con flexibilidad y apoyos específicos” y la reducción del presupuesto asignado a la educación, que empeora las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Entre otras cosas, la disminución de recursos implica menos horas de coordinación docente, de tutorías específicas por asignaturas, de Profesor Orientador Pedagógico y otros cargos de docencia indirecta y la ausencia casi total de equipos multidisciplinares.

El documento E.B.I. y la fundamentación de los programas ponen el foco en el currículum como única causa de deserción y de “fracaso escolar”, ignorando factores estructurales, tanto socioeconómicos como culturales, que sin dudas determinan mucho más las trayectorias educativas. En el nuevo plan se proyecta una coordinación interdisciplinaria, trabajo por proyectos y realización de talleres, pero no existe una contraparte de horas pagas para realizar la coordinación necesaria (por el contrario, se han recortado a la mitad), ni tampoco la infraestructura y los materiales para poder desarrollar no sólo las actividades “optativas”, sino las relativas a la currícula general.

En relación a los aspectos específicos de las asignaturas, diversas ATD liceales expresan reparos y problemáticas de distinta índole. Presentamos, a modo general, algunas de ellas. En el programa de Biología se alerta que el enfoque del tema sexualidad se plantea asociado exclusivamente a lo biológico. Se considera imprescindible que esta temática se trabaje en forma integral, es decir interdisciplinaria, y que se transversalice en las distintas asignaturas. En Geografía se considera alarmante la perspectiva que la ubica fuera del ámbito social y la reduce al aspecto físico.

Por otro lado, los profesores de Educación Visual y Plástica y Educación Sonora y Musical ven un perjuicio hacia el estudiantado que puede resultar privado del proceso de enseñanza aprendizaje en el lenguaje visual y sonoro. El recorte de los contenidos y el pasaje a la modalidad taller trae como consecuencia la reducción del acceso al conocimiento. En palabras del Liceo IAVA de Montevideo:

será imposible profundizar finalmente en contenidos y competencias fundamentales con las y los estudiantes que no opten por el taller de música en noveno, quedando excluidos formalmente de los contenidos que se les brinden. Por citar un ejemplo, no trabajarán la música latinoamericana y uruguaya, que son ejes centrales en la formación de la identidad y la ciudadanía. (Liceo IAVA, Montevideo)

En relación a las ciencias y las artes, coherente con el marco curricular competencial, se resta jerarquía al conocimiento vinculado a esas áreas, que se presentan como talleres optativos. A su vez, se generan condiciones de posibilidad para la emergencia de actitudes pseudocientíficas y se

cercena el acceso a la cultura en sus diversas manifestaciones y discursos. Si la construcción del conocimiento renuncia a su carácter epistémico y la ciencia pretende enseñarse desde un *saber hacer*, estamos renunciando a la racionalidad en el conocimiento. Se habilita así un retroceso hacia explicaciones místicas que se aproximan a la instalación de la posverdad.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con la propuesta de Idioma Español, se trata de una lengua materna y por tanto, se rechaza su equiparación con las lenguas extranjeras. El documento elaborado por la ANEP pretende infantilizar la profesión mediante una nomenclatura que defiende un lenguaje normativo. A modo de ejemplo, encontramos términos vacíos de sentido como: “situaciones auténticas”, “conceptos técnicamente simples” y “educación mediática”, además de otros que relegan la enseñanza de la lengua materna a un carácter meramente “instrumental”, como las “alfabetizaciones fundamentales”, “alfabetizaciones digitales”, “alfabetizaciones mediáticas”, “distintos lenguajes”, “diferentes lenguajes”, “lenguajes alternativos”, etc.

Se presentan también en dicho documento una serie de sorpresas como: “En otra lengua logra procesos de escritura de textos sencillos, lee y se expresa oralmente con aplicación de diversos soportes, lenguajes alternativos y mediaciones en contextos cotidianos” que ni siquiera se las puede catalogar de jerga, solo definir las como “parloteo” moderno. Esto desorienta al docente de Idioma Español, ya que se menciona en el documento del “Programa de comunicación y sociedad”, tramo 6 / 9°, de la segunda unidad, que deberá ser el responsable de: “Los contactos entre las lenguas: el español, el inglés y el portugués. El español peninsular, el español de América y las lenguas nativas americanas: conservaciones, incorporaciones e innovaciones léxicas”, es decir un “vale todo”. Ante dicho planteo cabe preguntarse: ¿Se formará al docente en lengua portuguesa o se creará una nueva asignatura con docentes ya formados en la mencionada lengua? Queda también planteada la siguiente duda del cuerpo docente de la asignatura: ¿se podrá trabajar con textos que no son propios de nuestro idioma al incorporar otras lenguas como el inglés o el portugués? Hasta el momento el docente de la materia debía ajustarse a textos de calidad y en español.

Se puede observar también que en el plan aparecen expresiones tales como “La escritura literaria como realización de las virtualidades expresivas de la lengua. Las figuras de estilo y los recursos formales para la creación de los efectos de sentido”, o “... una adecuada selección de textos de notoria calidad, variedad formal y valor de estilo, ...”, lo que entra en clara contradicción con la malla curricular de formación docente recientemente elaborada por la ANEP, donde el futuro docente de la asignatura carece de formación en Literatura. Parece incongruente también que los “Criterios de logro” sugeridos como novedosos, resultan ser los mismos que se ha tenido al menos desde el Plan 2006.

En definitiva podemos concluir que la asignatura Idioma Español se reduce triste y mezquinamente a un mero carácter “instrumental” haciendo perder al alumno la posibilidad de vincularse con la riqueza disciplinar de la asignatura que le permitirá un dominio y conciencia de su lengua materna y por tanto de su relacionamiento con todo el mundo del conocimiento.

Profundización del análisis - Programas de Historia y de Educación Sexual:

Esta comisión decidió seleccionar dos programas para analizar críticamente de forma más profunda, a la luz del tiempo limitado del que dispone. La selección se basó en el entendido de que en estas dos áreas del saber se puede observar de forma muy clara el carácter profundamente ideológico conservador y retrógrado de esta reforma educativa.

A- Análisis de los programas de Historia:

Particularmente en el caso de la asignatura Historia, las modificaciones en la selección de contenidos para los tres grados (7°, 8° y 9°), la nominación del curso de 9° como “Mundo Contemporáneo”, así como la selección bibliográfica que los acompaña, despertó voces críticas y ciertas polémicas que tomaron carácter público. Las asociaciones profesionales de profesores de historia (APHU) y de historiadores del Uruguay (AUDHI) manifestaron su postura al respecto e incluso destacados historiadores/as tuvieron un espacio de visibilidad en los medios masivos de comunicación.

Tomando en cuenta las valoraciones mencionadas, así como los informes emanados de las asambleas liceales, deseamos precisar algunas consideraciones desde esta ATD extraordinaria.

Esta propuesta de reformulación programática en Historia, transparente y devela las intenciones de corte ideológico de la actual “transformación educativa”. Los usos del pasado explicitan muchas veces las miradas conservadoras que algunos actores políticos tienen tanto sobre la historia como sobre las concepciones políticas y socioeconómicas del presente. Estas miradas no son inocentes y tienen su correlato en algunas opciones programáticas.

Tomó estado público que autoridades políticas de la educación presentaron objeciones a la primera versión de los programas y se procedió a incorporar agregados y a realizar sustracciones que derivaron en la versión que finalmente llegó a los liceos de todo el país para ser analizada.

En relación al programa de 7°, como plantea la ATD del Liceo N° 5 de Salto, “es alarmante la eliminación de toda la unidad introductoria donde se trabajan aspectos epistemológicos fundamentales para estructurar una primera aproximación a la Historia como ciencia social”. Además, continúa el citado colectivo docente, “también es inexplicable la eliminación de toda la unidad que trabaja la Prehistoria. Este recorte conceptual no está fundamentado en ningún lado. Los temas que se pierden de poder trabajar en el aula son esenciales, por ejemplo, para concebir los paradigmas explicativos del origen y evolución de la especie humana o la teoría de la evolución de las especies”. Alertamos también que un vacío epistemológico en este punto particular puede invitar a que aparezcan interpretaciones creacionistas que han permeado los sistemas educativos de otros países del continente.

Es altamente llamativo también que en toda esta nueva formulación programática no aparezca ninguna indicación para trabajar aspectos relacionados a la esclavitud, un concepto estructurante de la modernidad capitalista occidental. Las identidades afrouruguayas pierden una referencia histórica fundante, al tiempo que se opera una invisibilización histórica de una porción importante de nuestra sociedad. Lo mismo ocurre con las mujeres, las cuales tampoco aparecen como un sujeto histórico protagonista del devenir temporal, con el agravante de que ha habido en las últimas décadas una renovación historiográfica que se ha preocupado por rescatar su lugar en la historia. La sustracción de “grupos subalternos”, que también ocurre en las sugerencias para trabajar la sociedad del 900, son muy burdas.

En relación al curso de 9°, la propuesta programática ubica como conceptos “deseables” los de “guerra civil” y “dictadura militar”. La Declaración de la Comisión Directiva de la APHU se manifestó alarmada sobre este punto, dado que estos conceptos “*carecen de cualquier respaldo historiográfico*”. Compartimos las expresiones de dicho colectivo y señalamos, además, que en la formulación inicial de la comisión de programas que trabajó en la órbita de la ANEP, se proponía abordar la “dictadura cívico militar”, y se incluía tanto la “problematización del concepto de terrorismo de Estado, a partir del ejemplo del Plan Cóndor”, como “el proceso de construcción de los derechos humanos: límites y posibilidades”. En paralelo, en el programa aprobado por las autoridades se omite la incorporación de una noción estructurante de las investigaciones sobre el pasado reciente como

lo es la de "terrorismo de Estado" y no se mencionan los aportes desde el campo de las memorias en sus diversas vertientes (memorias colectivas, de organizaciones sociales, de género, testimoniales, historia oral, entre otras).

Por otra parte, las ATD liceales observaron con preocupación las nuevas referencias bibliográficas de dichos programas. El liceo N° 2 de Canelones expresa que la bibliografía para los docentes *"está desactualizada e incluye textos que no son académicos, no valorando la producción de investigadores nacionales de Historia reciente"*.

En el mismo sentido, la APHU plantea que *"la selección bibliográfica es claramente cuestionable"* ya que se constata *"la introducción de trabajos que no poseen la suficiente rigurosidad historiográfica como para ser lecturas recomendadas en el nuevo programa"*. Se colocan en recomendaciones obras que no provienen desde el campo de la historiografía, sino que son producidas por periodistas o actores políticos que fueron protagonistas centrales de los hechos históricos relatados. No se ofrece una diversidad de testimonios con los que trabajar en clase. El único material de esta índole es el libro del Dr. Sanguinetti *"La agonía de la democracia"*, el cual abona interpretaciones sobre el pasado reciente que son reduccionistas y parciales. Esto implica, como sostiene la AUDHI, *"una confusión entre Historia, memoria y testimonio"*.

Coincidimos con la declaración de la APHU del día 25 de noviembre de 2022 cuando consideran que *"las modificaciones señaladas precedentemente suponen un grave retroceso y una amenaza para la enseñanza de la Historia, dado que implican una selección de los contenidos y de la bibliografía de Mundo Contemporáneo desde la perspectiva particular de una eventual autoridad educativa"*.

En suma, estas opciones evidencian un claro sesgo político conservador, anclado en la denominada "teoría de los dos demonios", tributaria de interpretaciones maniqueas, dogmáticas y carente también de toda rigurosidad historiográfica. Estamos asistiendo a un intento refundacional desde el campo de las derechas que pretende retroceder a interpretaciones de la sociedad, de los sujetos y de la producción de sentido emparentadas con las doctrinas que sustentaron las últimas experiencias autoritarias del país.

B - Análisis de los programas de Educación Sexual

Los programas de Educación Sexual están inscriptos dentro del Espacio de Desarrollo Personal que define la EBI. Aquí toman la forma de "orientaciones para el abordaje" y no el de "unidades curriculares", dado que no existe la materia Educación Sexual, continuándose en 2023 con el modelo que la transversaliza a nivel institucional mediante la figura de la/el Referente de Educación Sexual. No queda claro si estos programas sustituyen al que hasta ahora han utilizado como referencia en dicho rol. Pero, más allá de eso, son plausibles de ser analizados para comprender la mirada que la Transformación Curricular tiene sobre la Educación Sexual, algo que, insistimos, devela el carácter ideológico de esta reforma.

Se han publicado programas para todos los tramos de la EBI, no obstante aquí analizaremos los correspondientes a los tramos 5 y 6.

En primer lugar observaremos lo que respecta a los contenidos que se proponen para estos tres niveles educativos, que se muestran íntegros en la siguiente tabla:

Tramo 5 - 6° y 7° de la EBI	Tramo 6 - 9° de la EBI
DDHH y derechos de la niñez y adolescencia.	Familias. Tolerancia, inclusión y respeto.
Derechos Sexuales y Reproductivos.	Derechos Humanos y sexualidad. Derechos Sexuales y reproductivos.
Sexualidad.	Construcción social del género y de las normas de género. Convivencia.
Pubertad.	Violencias.
Respeto y cuidado del cuerpo.	Salud y bienestar.
Adolescencia y la búsqueda de la identidad personal.	
Proceso de socialización.	
La sexualidad y sus diferentes dimensiones.	
Identidades sexuales, orientaciones sexuales, diversidad e interseccionalidad.	

La lista de contenidos parecería ser una especie de punteo, como si fuera un bosquejo, de algo pendiente de desarrollo. Se mencionan grandes temas, extremadamente amplios, que no se desglosan ni se orienta en su abordaje conceptual. Aparece incluso la palabra “Sexualidad” como un tema, suelto, sin ninguna otra consideración. ¿Qué concepto se trabajaría? ¿Cuál de los distintos modelos explicativos de esta dimensión humana, son los que se espera que el profesorado desarrolle? ¿Qué noción de sexualidad humana tiene la Administración, que permea a qué tipo de políticas sexuales en el terreno educativo?

Para dilucidar estas preguntas, se podría pensar en recurrir a la bibliografía de los programas, de forma de entender más. Sin embargo, allí encontraremos que la misma ofrece seis textos (los mismos para los tres niveles educativos), a saber: uno sobre el taller como sistema de enseñanza-aprendizaje (Ander-Egg, filósofo y sociólogo), otro texto sobre educación en valores (Díaz Barriga, doctor en pedagogía), un texto en inglés sobre la transferencia de masa y calor (Finlayson, ingeniero químico), otro texto en inglés sobre avances en el estudio de la cognición (Glasser, psicólogo educativo), un texto sobre las familias y las competencias (Gil Flores, doctor en educación) y, por último, un libro sobre la gestión de aulas heterogéneas (Anijovich, magister en formación de formadores).

Ninguna de estas fuentes aporta contenidos sobre sexualidad humana ni sobre Educación Sexual. Demás está decir que sobre este terreno del conocimiento, y sobre la multiplicidad de ejes temáticos que lo componen, hay amplia bibliografía, tanto en lo que tiene que ver con el conocimiento de la sexualidad como de las líneas pedagógicas que elaboran sobre su abordaje educativo.

Ni siquiera se incorpora la definición de sexualidad que la propia Comisión de Educación Sexual toma desde la resolución que la crea:

“La sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas, que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado” (Resolución No. 4, Acta Ext. No. 35 del 14 de diciembre de 2005).

De aquí se desprende que el abordaje de la Sexualidad debe ser, antes que nada, integral. Es decir, debe partir del aporte de diferentes disciplinas y del diálogo particular que pueden establecer a la hora de pensar lo sexual: psicología, antropología, biología, filosofía, historia, sociología, disciplinas artísticas y creativas, ciencias de la salud. Esto da cuenta de una mirada que ha de ser necesariamente compleja, intentando no caer en reduccionismos o simplificaciones.

Los contenidos propuestos incorporan conceptos de gran alcance y complejidad, como “construcción social del género”, “proceso de socialización”, “violencias” o “interseccionalidad”, y sobre todos hay una infinidad de producción teórica que aquí se omite, lo cual constituye un vaciamiento absoluto de este campo del saber llevado a lo educativo.

Por otro lado, estos contenidos se enmarcan en el enfoque competencial que estructura los programas de todas las asignaturas y espacios, de manera que la Educación Sexual se coloca en función del desarrollo de las siguientes competencias: comunicación, intrapersonal, y pensamiento crítico.

Pensar la Educación Sexual desde una mirada de competencias, es decir ponerla en función del desarrollo de las habilidades que el mercado necesita para extraer el mayor valor de las personas, es contradictorio con algunos conceptos que se proponen en la lista de contenidos, como por ejemplo el de interseccionalidad. Éste es un concepto de Kimberlé Williams Crenshaw, que en 1989 la definió como “el fenómeno por el cual cada individuo sufre opresión u ostenta privilegio en base a su pertenencia a múltiples categorías sociales”. Tener una mirada interseccional implica tomar en consideración aspectos estructurales del orden social, comprendiendo que la opresión de las personas se constituye a partir de la superposición de categorías como el género, la etnia, la racialización, la clase social, la orientación del deseo erótico-afectivo, la identidad de género, las capacidades corporales, entre otras.

Es preocupante hallar este vaciamiento teórico en lo que respecta a lo sexual, desarmando incluso el propio recorrido de nuestro sistema educativo, que incorporó esta dimensión hace más de 15 años a través de la creación de la Comisión de Educación Sexual y, posteriormente, del rol de Referente en Educación Sexual. La preocupación radica no solamente en lo que implica pensar la sexualidad puesta al servicio exclusivo del desarrollo de competencias, sino también en constatar que la falta de acervo teórico y de lineamientos de abordajes educativos concretos abre la puerta a miradas conservadoras, ciertamente reduccionistas, que incluso puedan incorporar abordajes religiosos. No es menor señalar que en este punto no parece haber preocupación de las autoridades en lo que respecta a la laicidad, en el sentido de que a través del diseño de estos programas se deja, por vaciamiento conceptual, vía libre a la proliferación de casi cualquier paradigma sobre la sexualidad.

Por último, señalar que la metodología de taller, que es la que se define para este programa, es sin dudas válida de implementar para la educación de la sexualidad, pero definitivamente requiere, por un lado, de la debida formación del profesorado y, por otro, de los recursos y espacios necesarios para su desarrollo. En este contexto de profundos recortes tanto de recursos materiales como de horas docentes a todo nivel educativo, se configura una pauperización de esta metodología.

Se vuelve ineludible reivindicar una Educación Sexual que sea crítica de las dimensiones estructurales que determinan las condiciones de vida de las personas, para desde ahí poder pensarse en un marco de Derechos Humanos, incluso de Derechos Sexuales y Reproductivos. Si esto no es así, estamos frente a un discurso que a priori es políticamente correcto pues incorpora conceptos que el campo popular reivindica como necesarios desde hace mucho tiempo, pero que tan sólo lo hace para vaciarlos de contenido y colocarlos al servicio del interés mayor de esta transformación educativa: la producción de personas políticamente obsoletas, funcionales a un sistema de producción que extrae de ellas todas sus capacidades para la producción del gran capital.

Referencias

- APPLE, Michael. (1997). *Teoría crítica y Educación*. Miño y Dávila Editores. pp. 16 y 17.
- BEHARES, Luis Ernesto. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Departamento de publicaciones de la Universidad de la República. pp. 31 y ss.
- BOLÓN, Alma. (2022). *Sean tan adaptados como obedientes: la lectura según UPM-Universidad Católica y el galimatías dañino de Anep*. Extramuros. 62. Recuperado de: <http://extramurosrevista.com/sean-tan-adaptados-como-obedientes-la-lectura-segun-upm-universidad-catolica-y-el-galimatias-danino-de-anep/> [24/11/2022]
- BONILLA-MOLINA, Luis. (2016). *Apagón Pedagógico Global*. Recuperado de: <https://luisbonillamolina.com/2016/07/12/apagon-pedagogico-global-apg/>. [23/11/2022].
- CHEVALLARD, Yves. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique grupo Editor. p. 23.
- CONDE, S. RODRÍGUEZ, G. FALKIN, C. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. p. 20. Recuperado de: http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf [23/11/2022]
- GENTILI, Pablo. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo veintiuno editores.
- HAN, Byung-Chul. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Ed. Pensamiento Herder. pp. 38 y 39.
- LUENGO, J.; SAURA, G. (2014). *Reformas educativas globales. Privatización, biopolítica, tecnologías de control y performatividad*. Revista Tempora, 17. pp. 31 y 43.
- MESA PERMANENTE DE ATD NACIONAL DE LA DGES (2022). *XL Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Educación Secundaria*. pp. 38-40.

Normativa

- Resolución N° 4, Acta extraordinaria N° 35 de 2005. [A.N.E.P.]. En la cual se resuelve crear una Comisión de Educación Sexual. 14 de diciembre de 2005.
- Ley N° 19889 de 2020. Ley de urgente consideración. 9 de julio de 2020. IMPO.

VOTACIÓN EN PARTICULAR -Informe comisión malla curricular y programas

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	58	0	0	Afirmativo

COLEGIO DEPARTAMENTAL	189,4	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

ANEXOS

Asamblea Permanente de Educadores Musicales de Enseñanza Secundaria

6 de noviembre de 2022

Una vez recibidos los documentos para su análisis y discusión en ATD, los docentes agrupados en APEMES expresamos que a nuestro entender el planteo para la educación musical en la malla curricular, deja en evidencia la interrupción que se producirá en la trayectoria educativa de los y las estudiantes ya que no será posible trabajar los contenidos y competencias en igualdad de condiciones entre quienes eligieron el taller de música en 7mo grado y los que no al llegar a 8vo.

No será posible realizar el proceso completo de aprendizaje “en espiral” que permite retomar temas profundizándolos y enriqueciéndolos con nuevas vivencias y abordajes. Solamente se asegura un tercio de ese pasaje -siendo el grado intermedio, el de 8vo- el único al que accederán todos y todas las estudiantes de EBI.

Así mismo, será imposible profundizar finalmente en contenidos y competencias fundamentales con las y los estudiantes que no opten por el taller de música en 9no, quedando excluidos formalmente de los contenidos que se les brinden, por citar un ejemplo, la música latinoamericana y uruguaya siendo estos ejes centrales en la formación de la identidad y la ciudadanía. Encontramos en ese sentido, grandes contradicciones con las fundamentaciones mismas expresadas en el MCN.

Martes 25 de octubre de 2022

Frente a la lectura y discusión en torno al documento preliminar del Plan de Estudios de Educación Básica Integrada (EBI), la Asamblea Permanente de Educadores Musicales de Enseñanza Secundaria se expresa y exige con urgencia:

- Se escuchen y consideren, nuestras sugerencias y opiniones con respecto a esta transformación educativa, como profesionales de la educación y técnicos formados. Somos los protagonistas en las aulas junto a nuestros estudiantes, por lo que conocemos mejor que nadie su realidad y sus necesidades.
- Se informe debidamente por los medios formales que corresponden con documentación oficial, en vez de exponernos a múltiples declaraciones que se contradicen, por los medios de comunicación o documentos filtrados por fuentes desconocidas.
- Se apliquen mejoras urgentes en las condiciones de trabajo actual, aumento de los recursos materiales requeridos y edilicios para llevar adelante las aulas de Educación musical (espacios adecuados, materiales, instrumentos musicales, entre otros).
- Se restaure la carga horaria de coordinación para poder planificar interdisciplinariamente, pues por nuestra formación y experiencia sabemos que se necesitan más que las 2 horas a las que quedaron reducidas desde el año 2021.
- Sean restituidas las horas de coro que fueron recortadas en 2021 sin ninguna fundamentación pedagógica. Continuamos esperando una respuesta a nuestra propuesta ingresada a CODICEN el 26/11/2020 en el expediente N° 1/6013/20.

Por lo antes expresado, los miembros de este colectivo:

1. Rechazamos que se denomine a la asignatura como Taller con énfasis en música, pues el mismo reduce las prácticas a una sola metodología. Cabe destacar que es uno de los tantos abordajes pedagógicos que implementamos en el aula.
2. Desestimamos que nuestro espacio educativo dentro de la currícula se vuelva optativo, porque debemos evitar el perjuicio en la trayectoria de los estudiantes.
3. Reivindicamos la importancia de asegurar la continuidad de la asignatura a lo largo de todo el trayecto educativo de nuestros estudiantes.
4. Repudiamos el uso indebido de la imagen y voz de dos compañeras docentes de nuestro colectivo extraídas de su intervención en un acto público “Cara a cara” en la ciudad de Maldonado. Las mismas fueron utilizadas de forma descontextualizada como símbolo de un diálogo en favor de esta transformación educativa, intercambio que en los hechos es inexistente.

Los docentes de Educación Musical defendemos la educación de nuestros jóvenes con vocación y sin mayor interés que el de proporcionarles las herramientas para desarrollarse como individuos libres, con identidad cultural, autónomos, críticos, felices, sin represión ni imposiciones arbitrarias, para que puedan expresarse y tomar sus propias decisiones, para construir así una sociedad mejor.

Colectivo de Profesores de Comunicación Visual

25 de octubre de 2022

Miembros de las ATD liceales

Docentes en general

En virtud de presentación del Plan de estudios de la Educación Básica Integrada (en adelante EBI), los **docentes de Comunicación Visual** de la DGES nos expresamos con enorme preocupación ante la propuesta de reformulación que allí se presenta y que se pretende instrumentar a partir del año 2023 en los tramos 5 (7° y 8°) y 6 (9°) en conjunto.

Dicha propuesta fue elaborada de forma inconsulta, obviando instancias necesarias de planificación, diálogo, intercambio y debate reales, con participación genuina de los actores involucrados, aspectos imprescindibles para llevar adelante una reformulación educativa seria y responsable.

En el documento EBI se describen los componentes de cada tramo, espacios y competencias a desarrollar y, se presenta la malla curricular definiendo las disciplinas y su carga horaria semanal correspondiente.

Dicha malla muestra la **ausencia de la continuidad de Educación Visual y Plástica** dado que figuramos como disciplina curricular “Arte con énfasis en plástica” solamente en 7° grado con una carga horaria de 3 hs semanales, en 8° grado figura como taller optativo “Arte o Ciencia” con 2hs semanales, siendo éste un espacio de autonomía curricular gestionada por el Centro; por último en 9° grado no estamos en la currícula.

Frente a esto, queremos dejar en claro nuestra postura, en torno al carácter fundamental de la Comunicación Visual y la Educación Visual y Plástica en el desarrollo del pensamiento visual, de la percepción visual, la observación, el análisis y la creatividad de los estudiantes, procesos cognitivos que permiten construir conocimiento, comprender y aprender de forma interdisciplinaria y por competencias.

La formación en Comunicación Visual y la Educación Visual no debe reducirse a un único curso obligatorio anual y a un espacio de taller opcional sino que **debe ser una disciplina de carácter**

obligatorio dentro de la malla curricular, en los tres niveles para dar continuidad a los aprendizajes de todos los estudiantes en el lenguaje visual, en el entendido de que comparten y contribuyen, en gran medida, a lo expresado en el marco teórico que establecen las autoridades y que se plasma en el Marco Curricular Nacional y que abarca prácticamente todas las competencias, tanto del dominio “Pensamiento y Comunicación” como los de “Relacionamiento y Acción”.

Esperando que se comparta la preocupación de este colectivo, exhortamos que se considere la situación en la ATD nacional, teniendo presente la afectación tanto al **derecho a la educación y la pérdida de miles de horas que implicaría**, lo que se traduce en puestos de trabajo de docentes egresados y efectivos con formación específica y desarrollo de carreras y trayectorias profesionales en la DGES, así como de muchos estudiantes que actualmente cursan formación docente.

Saludamos atentamente, Colectivo de Profesores de Comunicación Visual.

Uruguay, 22 de setiembre de 2022

Colectivo de profesores de las asignaturas de Física y Química

Señor Presidente del CODICEN de ANEP, Prof. Robert Silva, autoridades competentes y población en general:

Los planes de estudio, los programas correspondientes y las consideraciones en relación a las modalidades de enseñanza que posibiliten los mayores y mejores logros en aprendizajes, deben ser revisados con periodicidad con el objetivo de realizar los aportes y las modificaciones que se consideren pertinentes y necesarias.

En ese marco las autoridades de ANEP han elaborado y presentado un Marco Curricular Nacional y posteriormente un borrador del Plan de Estudios correspondiente a la Educación Básica Integrada (EBI), dado a conocer el día jueves 22 de setiembre. En el mismo se describen las competencias a priorizar en cada nivel y se presenta la malla curricular compuesta por las asignaturas y las cargas horarias semanales correspondientes a las mismas.

El borrador del Plan de Estudios que se ha difundido muestra la ausencia de la asignatura Ciencias Físicas en 7º y 8º grado lo cual nos preocupa enormemente teniendo en cuenta tanto la importancia que tienen los cursos en los primeros años de Educación Básica Integral en la formación de nuestros estudiantes, así como la gran pérdida de horas docentes a la que nos encontramos expuestos.

La enseñanza de las ciencias experimentales (no sólo Biología) a temprana edad fomenta el desarrollo del pensamiento científico, la curiosidad, la habilidad de cuestionar, el planteo de hipótesis, la búsqueda de respuestas, el desarrollo del pensamiento crítico y la motivación que genera experimentar en una amplia mayoría de los adolescentes. Este acercamiento en los primeros años de la Educación Básica Integral garantiza que todo estudiante tenga acceso a este conocimiento, despertando el interés por las ciencias (que de otra manera se les estaría limitando o incluso privando) y en esta reforma queda relegado a talleres opcionales semestrales o a un par de horas en segundo año, quitándole de esta forma la importancia que estos cursos introductorios conllevan para el logro de diversas competencias. Al introducir a los más jóvenes en diversas disciplinas científicas nos aseguramos un país con ciudadanos que puedan volcar lo aprendido y las competencias

científicas adquiridas para la vida, para la cotidianidad, para la toma de decisiones racionales que involucran el conocimiento científico, para el cuidado del entorno, del medio, de la salud, de la sociedad en sí y también con visión a futuro, una buena disponibilidad de profesionales en el ámbito de la investigación, industria farmacéutica, ingeniería, laboratorios y en el área de la nutrición y de la salud, entre otros.

"En un mundo lleno de productos de la investigación científica, la alfabetización científica se ha convertido en una necesidad para todos. Todos necesitamos utilizar la información científica para elegir entre las opciones que se plantean cada día. Todos necesitamos ser capaces de implicarnos en debates públicos sobre asuntos importantes relacionados con la ciencia y la tecnología. Y todos

merecemos compartir la emoción y la realización personal que puede producir la comprensión del mundo natural". (National Research Council, 1996).

No podemos olvidar que en tiempos de crisis como lo fue en su momento la pandemia de COVID-19 el país contó con la formación de un Grupo Asesor Científico Honorario (GACH), el cual realizó recomendaciones científicas en las áreas de salud y ciencias, camino "hacia la nueva normalidad" siendo reconocidos y valorados por las autoridades y la población en general.

Del mismo modo, de público conocimiento que estamos frente a un aumento tanto en la matrícula en Facultad de Ciencias, como estudios académicos inherentes a áreas afines por lo cual resaltamos la importancia de continuar formando científicos capacitados y/o personas interesadas por el estudio de estas ciencias siendo para esto es inminente que los estudiantes puedan acceder al conocimiento científico en los primeros años de la Educación Básica Integral.

"Es fundamental asumir la enseñanza de la argumentación en el aula. La escuela debe hacer presente a la ciencia en una comunicación sin uniformidades ni rigideces que impiden al niño plasmar sus pensamientos, sus constructos. De esta forma, el maestro será coherente con el marco científico donde se generan los saberes eruditos, en la construcción de un saber escolar potente, verdaderamente democratizador y liberador." (Dirección General Educación Inicial y Primaria [DGEIP], 2022, p.14-6).

Desde la escuela se pretende trabajar desde un enfoque científico, a través de estrategias de investigación científica: (problematización, formulación de hipótesis, observación, contrastación, modelización, información, argumentación y sistematización), con el objetivo de acercar los saberes científicos a la realidad del alumno. Por ello es importante continuar trabajando este enfoque en 7mo grado de educación básica integral en la asignatura ciencias físicas, la cual tiene varios cometidos siendo uno de ellos acercar al alumno al conocimiento científico a partir de la experimentación, diseño de propuestas, resolución de problemas, diseño y ejecución de actividades experimentales, más allá de que los contenidos sean modificados y adaptados a los intereses y a las necesidades de los estudiantes del mundo actual.

Para el desarrollo crítico del conocimiento es necesario redimensionar la enseñanza de los saberes, reconociendo su dinamismo, orientado hacia una apropiación de la ciencia y la cultura. En el marco de la "transformación educativa" propuesta por las autoridades de la educación, los docentes de las asignaturas Química y Física sentimos una enorme preocupación por los cambios en los planes de estudio dados a conocer en la fecha, así como la falta de conocimiento de los contenidos que tendrá y las modificaciones en las modalidades de clase de los primeros años de Educación Básica Integral (7.º, 8.º y 9.º grado). En particular, lo referido a la ausencia en la currícula de la asignatura Ciencias Físicas en 7º y 8º año de la EBI, es en estos momentos nuestra mayor preocupación y objetivo de esta carta.

Desde nuestra perspectiva esta modificación desestima en gran medida la formación integral de los estudiantes en cuanto al desarrollo de competencias, habilidades y conocimientos científicos. Estos se van construyendo a través de las ciencias experimentales (Biología, Física y Química) como por ejemplo: identificar, indagar, explicar y predecir fenómenos o problemas de la cotidianidad; también, tomar decisiones, trabajar con seguridad, seguir guías o protocolos o diseñar y crear, utilizar diversos instrumentos con solvencia en el laboratorio y en la vida diaria, interpretar información de distintos gráficos o cuadros de datos, trabajar en equipo colaborativamente, aprender a medir y un largo etcétera. Es indispensable considerar la importancia de estas disciplinas científicas en la formación del pensamiento científico, la motivación por la indagación y por la resolución de situaciones problemáticas, el planteo de inquietudes e interrogantes y la comprensión del mundo en forma global y en situaciones particulares.

La nueva malla curricular manifiesta una reducción en las horas dedicadas a la alfabetización científica, se pierde la asignatura ciencias físicas en primer año (cuya carga horaria es de tres horas semanales actualmente) sustituyéndola por un taller opcional; en segundo año: se pierde una hora ya que la asignatura ciencias físicas es sustituida por introducción a la ciencias con dos horas y dichos talleres (en 8º grado) no aseguran al docente de química o física, elegir dichas horas ya que

éstas quedan a disposición de las necesidades de los centros educativos. La pérdida de horas de la asignatura Ciencias Físicas, y la limitación de la disciplina a un “taller opcional”, con solo dos horas de clase semanales en 8º grado, traería consigo la pérdida de la función “puente”, formativa, motivadora, propedéutica e introductoria a los cursos de Física y Química de 9º grado. Recordamos que los objetivos que persiguen los cursos de Ciencias Físicas son los siguientes:

- Alfabetizar científicamente.
- Contribuir al logro progresivo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, trascendiendo el tratamiento ingenuo y superficial de los problemas.
- Promover el uso de modelos que permitan interpretar y predecir el comportamiento de los sistemas materiales tanto físicos como químicos.
- Permitir cimentar la construcción de conocimientos que van a ser bases metodológicas y procedimentales para los posteriores cursos de ciencias.
- Posibilitar la articulación de los conocimientos científicos con los éticos, para la toma de decisiones responsables en la vida cotidiana.
- Propiciar el interés por la ciencia.
- Habilitar la construcción de una cultura científica como parte de la cultura general.
- Despertar la curiosidad, el interés por las áreas científicas, el pensamiento crítico.
- Tomar decisiones racionales en función de sus conocimientos científicos. Este conjunto de objetivos permite al educando manejar y entender los códigos y la cultura del mundo contemporáneo actual, para que pueda desarrollarse en él teniendo conocimientos, herramientas que le ayuden en la construcción de un pensamiento crítico.

Fundamentaciones:

- Filosóficas: desde la antigüedad ha habido una inquietud inherente al hombre: el querer explicar el mundo que lo rodea.
- Sociales: hay que saber dónde buscar la información para formar una verdadera opinión. No se puede pensar en avances tecnológicos sin fortalecer la preparación en competencias y contenidos propios de las Ciencias Básicas teniendo en cuenta además que gran parte de los problemas y soluciones en lo que refiere al Medio Ambiente, pasan por una correcta aplicación de los conocimientos científicos.
- Históricas: ha permitido el avance y desarrollo de las sociedades, todos los períodos de la Historia se vieron marcados por avances científicos, la evolución del hombre actual es sociológica, tecnológica y política, pero sobre todo científica.
- Cognitivas: las ciencias físicas estructuran el pensamiento formal porque ayudan a que el estudiante pueda plantear hipótesis, manejar variables, predecir comportamientos, elaborar modelos. Les brinda herramientas en el lenguaje y la argumentación permitiendo que pueda debatir situaciones y problemas actuales buscando posibles soluciones de su propia vida cotidiana.

“Me parece casi milagroso que hayamos aprendido tanto sobre el mundo, aunque todo este conocimiento sea conjetural y esté plagado de problemas sin resolver que nos recuerdan constantemente cuán poco sabemos. Me parece que la Ciencia (es decir, la producción y contrastación de teorías acerca del mundo, acerca de la realidad) es la empresa más creativa de que sean capaces las personas, después del arte o a la par de él”.

(“El Mundo de Parménides”, Karl R. Popper, Ed. Paidós, Pág. 204).

Entre los principios generales planteados en este documento preliminar para la EBI, se encuentran varios que son objetivos principales de los cursos de ciencias físicas: el cuidado de la salud, el cuidado del medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía (la toma de decisiones racionales), la adquisición de cultura general Como docentes deseamos proteger las trayectorias edu-

cativas de nuestro alumnado así como acompañar y promover la construcción de aprendizajes realmente significativos, es por esto que en el reconocimiento de la revolución científica y tecnológica en la que nos encontramos, nos es imposible concebir un decaimiento en las posibilidades de aprendizaje y desarrollo del pensamiento científico de nuestros estudiantes.

Por lo antes expuesto, luego de calificar de forma unánime la situación como muy grave, el colectivo docente reunido a nivel nacional solicita:

i) Rever, en carácter urgente, la carga horaria asignada para Ciencias Físicas (taller e introducción a la Ciencia), otorgando mayor importancia al estudio de la misma, tanto a nivel educativo como a nivel social.

ii) Restablecer la asignatura Ciencias Físicas en 7mo y 8vo grado, con la carga horaria que antecede a la modificación (3 horas semanales en primer año y 3 horas semanales en segundo año), sin perjuicio de la carga horaria asignada a las asignaturas Química y Física en el nuevo plan de estudios.

Se adjunta a continuación una lista de 1413 docentes de todo el país, que desean que llegue este documento a las autoridades competentes y población en general.

Sin otro particular saludan atte.

Acompañan con su nombre y cédula 1413 profesores de Física y/o Química.

Colectivo Nacional de Docentes de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay

Montevideo, 30 de septiembre de 2022

Sr. Presidente de CODICEN. Dr. Robert Silva

Sra. Directora General de DGES. Lic. Prof. Jenifer Cherro

Sr. Director General de DGETP Prof. Juan Pereyra De León

Por este medio, el Colectivo Nacional de Docentes de Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay expresamos nuestra oposición a la malla curricular propuesta en la formulación de la nueva EBI(Educación Básica Integrada).

La transformación educativa se viene discutiendo desde hace muchos años en diferentes ámbitos (políticos, académicos, de participación docente). Sin embargo, la propuesta de malla curricular que las autoridades educativas recientemente han dado a conocer en un "borrador", genera gran incertidumbre en el colectivo docente y en la comunidad educativa.

Dado que este documento no contó con los tiempos necesarios para una discusión profunda, abierta a la argumentación por parte de sus protagonistas, es que nos vemos obligados a realizar, por esta vía, algunos aportes y precisiones en el marco del proceso de transformación educativa.

El Marco Curricular Nacional establece líneas orientadoras que buscan la transformación de la educación a partir de: "el derecho a la educación de calidad y para toda la vida, la centralidad del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad y el fortalecimiento de la profesionalización docente."¹⁰

El documento emitido por la ANEP, en el que se establece el nuevo Plan de Estudios, presenta, a nuestro entender, grandes contradicciones con dichos lineamientos, así como también con la Ley

¹⁰ 1 MCN Agosto 2022 (17-19).

General de Educación, que establece: “ la educación estará orientada a la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones.”¹¹

Dichas contradicciones quedan en evidencia cuando se constata que en la malla curricular aparece una disminución en la carga horaria de nuestras asignaturas, que supone la reducción del tiempo pedagógico de las mismas.

A continuación argumentamos los motivos por los cuales nos oponemos de manera contundente a dicha propuesta, basándonos en tres aspectos que consideramos medulares:

1. Aspectos ético-filosóficos: ¿Qué tipo de ciudadanos aspiramos a formar?

En los sistemas políticos democráticos, el pacto de convivencia se sustenta en un conjunto de derechos y deberes que conforman la ciudadanía, la que implica el reconocimiento del otro formalmente libre e igual.

El sentido complejo y abstracto de tal concepto, de ninguna manera puede creerse que brota espontáneamente en la consciencia de las personas. El ámbito educativo ha sido el que históricamente ha asumido el desafío de su formación. El aula es el espacio público privilegiado para empoderar las nuevas ciudadanías,” [...] que permitan la comprensión e interpretación de la realidad, con una lectura crítica de los acontecimientos y del entorno comunitario”¹²³

Resulta indiscutible que el ejercicio real de la ciudadanía se va construyendo en las trayectorias que los/as ciudadanos/as atraviesan dentro de las instituciones donde operan los procesos de socialización y aprendizaje de habilidades que les permitirán involucrarse activa y críticamente con la comunidad, no como meros espectadores, que acatan los mandatos normativistas de la ciudadanía formal. Ejercer el Derecho como ciudadano/a implica tanto el libre desarrollo de la propia identidad como la responsabilidad en la participación para la toma de decisiones vinculadas a los diferentes aspectos de la vida colectiva. En este sentido, las instituciones educativas juegan un rol privilegiado para cambiar las concepciones formales- tradicionales de ciudadanía, para empoderar antes que enseñar, a los/as estudiantes, en la construcción de ciudadanía dentro de los principios democráticos de intervención efectiva y no representativa (Durstón,1999).

Las construcciones de ciudadanía se van fortaleciendo en el hacer y al sentirse parte comprometida con el entorno. Es a partir del ejercicio activo, que supone participar e involucrarse, que las personas se van construyendo como ciudadanos/as para contribuir a la justicia igualitaria, como seres libres en una sociedad pluralista.

La soberanía popular, principio básico de la democracia, reclama el compromiso de todos sus protagonistas y esto no es posible en tanto no se construyan ámbitos verdaderamente eficientes para su construcción. ¿Cómo lograr tales fines atravesando los primeros años del proceso educativo juvenil sin trabajo pedagógico continuo en las normas constitucionales y legales que constituyen sus bases jurídicas?

Creemos que es necesario potenciar los espacios de participación e intercambio que posibilitan una verdadera praxis, con el protagonismo de los estudiantes y el acompañamiento de los docentes.

Cullen (1997) plantea la importancia de la escuela como agente socializador de conocimientos legitimados y su transmisión a través del currículo prescripto, y es tarea de los/as docentes problematizar esos conocimientos, relacionándolos con la práctica social.

Miriam Kriger en “Reflexiones y preguntas históricas en torno a la formación de los ciudadanos en la escuela estatal” (Kriger, 2013), afirma: “Para convertirnos en ciudadanos debemos conocer las leyes que regulan nuestra sociedad y la escuela es la institución que cumple con la función de

¹¹ Ley 18437. Art. 3

¹² Cinco ciudadanías para una nueva educación.Imbernón et al, 2002, p. 8

instruirnos sobre ellas y nos dota de las herramientas necesarias para el ejercicio de ciudadanía. Así, considero que es importante el estatus formal de ciudadanía, y la relevancia que tiene el inicio de su ejercicio del derecho al sufragio a la edad en que se espera, los sujetos egresan del sistema escolar”.

El desarrollo de las capacidades políticas, reiteramos, no brota espontáneamente en la consciencia de los individuos, sino que proviene de un proceso cultural de aprendizaje. Los aprendizajes sustantivos para estas competencias si bien no se ciñen exclusivamente al campo de lo normativo, de ninguna manera pueden reducirlo a una excusa para trabajar tales competencias, ya que las bases de una ciudadanía participativa y de la condición crítica y reflexiva de los individuos presupone conocer cabalmente las bases jurídico políticas en las que se asienta.

2. Aspectos didáctico-pedagógicos:

¿Es posible realizar procesos de aprendizaje de calidad con tan poco tiempo pedagógico?

En el nuevo plan de estudio “Formación para la ciudadanía” es la primera aproximación del estudiante a la disciplina con dos horas semanales (tercer tramo de la EBI noveno grado). Si bien diversas asignaturas pueden trabajar transversalmente las diferentes competencias referidas, consideramos que en este caso se requiere de un abordaje socio-jurídico para el cual los docentes de la especialidad son quienes cuentan con la formación específica.

Dentro de los objetivos generales del plan de estudios se plantea: “Potenciar el rol docente en su acción pedagógica y didáctica para la mejora de los aprendizajes” (EBI pág 17, 2022). ¿Cómo se pretende concretar dicho objetivo si se reducen los tiempos pedagógicos incidiendo negativamente en la planificación de los mismos? La reducción horaria imposibilita una efectiva continuidad en los saberes, reduce los momentos de intercambio y construcción de conocimientos, así como las posibilidades de aprehensión e internalización de los mismos.

En dos horas semanales curriculares, lograr tales competencias resulta un desafío casi utópico, porque no habilita la participación efectiva de los estudiantes en su proceso de formación. Es más, genera un nuevo problema al no permitir la continuidad y la progresión de los aprendizajes.

Si bien se prevé la opción de talleres, éstos no modifican sustantivamente la pérdida de tiempo pedagógico. Nos preguntamos entonces ¿la construcción de ciudadanía y conocimiento de derechos puede quedar restringida a un espacio meramente opcional? Se plantea el dominio en relacionamiento y acción desde las competencias Intrapersonal, Iniciativa y Orientación a la acción, Relacionamiento con los otros, Ciudadanía local, global y digital. Dichas competencias se pretenden lograr en un espacio áulico de dos horas semanales y talleres optativos. No se visualiza entonces ni se entiende de qué forma se potencia el rol de profesionales docentes, ni tampoco qué relevancia tiene para este plan de estudios la formación ciudadana de los estudiantes, su relacionamiento con otros, desde la aceptación de lo diverso, el reconocimiento de derechos y obligaciones, los espacios de participación e intercambio, el autoconocimiento del estudiante como ciudadano, la interpretación de la realidad local y global en la que se encuentra inmerso, transitando desde lo particular a lo general

3. Derechos laborales vulnerados:

Trabajo decente y trabajo docente. Las consideraciones antes mencionadas no hacen más que confirmar que nuestra labor sustenta las bases mismas de la vida democrática, pero no debería dejarse de considerar que cumplimos una función remunerada y que como trabajadores de la educación, estamos sujetos a derechos y obligaciones que regulan la función pública.

En este sentido, nuestro colectivo está integrado por casi 2000 docentes en la especialidad Ed. Social y Cívica, Derecho y/o Sociología en todo el país. De acuerdo al último listado del Escalafón Docente, 916 profesionales integran las listas de docentes efectivos. El resto de las horas docentes se cubre con profesores

interinos que no han podido acceder a la efectividad, ya que desde el año 2014 no se ha llamado a concurso en DGES, trabajando de forma totalmente precaria. Esto a las claras, pone a este colectivo

en una situación de inestabilidad laboral que no permite el desarrollo de nuestra tarea con las garantías que cualquier trabajador merece.

La situación de los docentes efectivos tampoco es alentadora. Aquellos que integran grados inferiores a duras penas logran acceder a uno o dos grupos de clase, debiendo completar su carga laboral en tareas para las cuales no han sido formados.

Esta situación de incertidumbre e inestabilidad laboral viene ocurriendo desde hace años. El nuevo Plan de Estudios no hace más que agravar la situación de miles de trabajadores de la educación por las siguientes razones:

a) Se violenta nuestro derecho a la estabilidad, garantizado en el Estatuto del Funcionario Docente.¹³ En este sentido, no se garantiza que todos los docentes efectivos puedan acceder a la Unidad Docente (20 hs semanales), ni se garantiza el derecho al acceso a la efectividad de los cientos de

docentes que desde hace años trabajan en la educación de forma interina o en carácter de suplentes sin poder acceder a los beneficios más básicos que cualquier Funcionario Público debe tener de acuerdo a la Constitución y las normas vigentes.⁵

b) Se violenta nuestro derecho al salario. Como base conceptual debemos dejar primariamente establecido que sin perjuicio de las diferencias entre el carácter estatutario del trabajo de los funcionarios públicos y de la relación laboral de los trabajadores privados, ambos tienen en común la percepción de un salario por su tarea o función. Cuando se lleva adelante una reforma de los procesos educativos, las que por las razones oportunamente descritas rechazamos desde el punto de vista ético-filosófico, didáctico y pedagógico, también se afecta el salario de los docentes. La referida afectación podrá ser en forma directa (rebajando el valor hora), o indirecta dejando menos cantidad de grupos u horas en la elección, siendo este el caso que nos ocupa. Desde este colectivo docente, entendemos que afectar la carga horaria de las asignaturas en forma indirecta afecta los salarios de los trabajadores y funcionarios.

c) Modifica las condiciones laborales y precariza el empleo. Al pasar en noveno grado a la modalidad taller opcional, precariza el empleo de los profesores, quedando sometidos al cumplimiento de diferentes condiciones para lograr un cupo de horas. En primer término que el director del centro apruebe el 5 Constitución de la República. Artículo 61. "Para los funcionarios de carrera, el Estatuto del Funcionario establecerá las condiciones de ingreso a la Administración, reglamentará el derecho a la permanencia en el cargo, al ascenso, al descanso semanal y al régimen de licencia anual y por enfermedad; las condiciones de la suspensión o del traslado; sus obligaciones funcionales y los recursos administrativos contra las resoluciones que los afecten, sin perjuicio de lo dispuesto en la Sección XVII.

proyecto del taller, en segundo lugar que los alumnos opten por esta actividad entre otras posibles.

Como manifestamos oportunamente esto precariza el empleo, la remuneración y las condiciones laborales de los docentes, dejando la creación del grupo a condiciones absolutamente externas a su voluntad. La imposición de esta modificación en nuestras condiciones de trabajo violenta de forma directa la normativa aprobada en la ley 18.5086 que regula la Negociación Colectiva en el ámbito público y que no hace más que ratificar las recomendaciones realizadas por la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Finalmente, por los motivos expuestos solicitamos a las autoridades educativas:

- se atienda a los planteamientos realizados por nuestro colectivo docente de la especialidad Educación Social y Cívica, Derecho y Sociología del Uruguay.
- se revise la malla curricular en forma urgente y se disponga de amplios espacios de real participación y consulta, en ámbitos abiertos a la argumentación didáctica/disciplinar/epistemológica con el propósito de contribuir a una verdadera transformación de calidad.

¹³ Estatuto del Funcionario Docente. Artículo 4 g) "Tener estabilidad en su cargo y grado, de acuerdo con las disposiciones de este Estatuto y las reglamentaciones complementarias dictadas en interés del Servicio.

6 Ley 18508. Artículo 4 “Negociación colectiva en el sector público es la que tiene lugar, por una parte entre uno o varios organismos públicos, o una o varias organizaciones que los representen y, por otra parte, una o varias organizaciones representativas de funcionarios públicos, con el objetivo de propender a alcanzar acuerdos que regulen:

A) Las condiciones de trabajo, salud e higiene laboral.

B) El diseño y planificación de la capacitación y formación profesional de los empleados en la función pública.

C) La estructura de la carrera funcional.

D) El sistema de reforma de la gestión del Estado, criterios de eficiencia, eficacia, calidad y profesionalización.

E) Las relaciones entre empleadores y funcionarios.

F) Las relaciones entre uno o varios organismos públicos y la o las organizaciones de funcionarios públicos correspondientes y todo aquello que las partes acuerden en la agenda de la negociación.

Las partes están obligadas a negociar, lo que no impone la obligación de concretar acuerdos.”

Bibliografía:

- Constitución de la República Oriental del Uruguay.
- Cullen, Carlos (1997) “ Crítica de las razones de educar”. Ed. Paidós.
- Durston, John (1999) “Limitantes de ciudadanía entre la juventud Latinoamericana” Última década N°. 10, Cidpa Viña del Mar, mayo 1999. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/195/19501002.pdf>
- EBI .Educación Básica Integrada . ANEP. 2022.
- Estatuto del Funcionario Docente.
- Imbernón, Francisco (coord.) Joan Majo, Michela Mayer, Federico Mayor Zaragoza, Rigoberta Menchú, Juan Carlos Tedesco, (2002)” Cinco ciudadanía para una nueva educación” Ed. Graó-España
- Kriger, Miriam (2013) “Ciudadanía y participación: ¿una relación en crisis?” Editorial La Asociación, Montevideo.
- Ley 18508

Asociación de Profesores de Historia del Uruguay

9 de noviembre de 2022

La Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay desea hacer pública su profunda preocupación acerca de algunos de los contenidos introducidos en el nuevo programa de 9° grado de Educación Básica Integrada, publicado el martes 8 de noviembre.

En primer lugar, la selección bibliográfica es claramente cuestionable, dada la exclusión de importantes obras académicas recientes, así como la introducción de trabajos que no poseen la suficiente rigurosidad historiográfica como para ser lecturas recomendadas en el nuevo programa.

En segundo lugar, es grave la inclusión para el trabajo de la historia del Uruguay en la segunda mitad del siglo XX como conceptos "deseables" los de "guerra civil" y "dictadura militar", dado que carecen de cualquier respaldo historiográfico. Esto se ve acentuado con la omisión del concepto de "terrorismo de Estado", que es estructurante de buena parte de las investigaciones históricas sobre ese periodo.

Por lo expuesto, la Asociación expresa su inquietud acerca de un programa que parece retomar explicaciones carentes de todo respaldo académico, como la teoría de los dos demonios, a la vez que se aleja de las experiencias profesionales de enseñanza e investigación de la Historia del Uruguay en las últimas décadas.

25 de noviembre de 2022

La Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay (APHU) comunica a sus socios y al colectivo docente que pone a disposición las propuestas de programas realizados por la comisión designada a tal efecto por el Consejo Directivo Central (CODICEN). Como se recordará, dicha comisión fue creada por una resolución del 27 de julio del 2022, y estaba integrada por delegados de los diferentes subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre ellos Inspectoras de Historia de Educación Secundaria y Técnico Profesional.

El acceso a estos documentos fue solicitado, en primer lugar, el 9 de noviembre a la Inspección de Historia de la Dirección General de Educación Secundaria, la cual manifestó no contar con autorización para compartirlos. En segundo lugar, el 10 y 18 de noviembre se hicieron las solicitudes a la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular y a la encargada de las Comisiones de elaboración de programas, Verónica Zorrilla de San Martín, pero únicamente se proporcionaron los documentos ya publicados en la web de la ANEP. Finalmente, las propuestas programáticas elaboradas por la comisión encargada fueron facilitadas por el consejero docente Julián Mazzone el 23 de noviembre, a quien la APHU le agradece públicamente, dado que esto permite a los docentes de Historia disponer de un recurso central para reflexionar acerca de los programas de Educación Básica Integrada.

A partir de estos documentos, la Comisión Directiva de la APHU reitera su profunda preocupación que surge de la lectura comparada de los programas de Mundo Contemporáneo de 9° elaborado por la comisión y del publicado en web. Una mirada inicial arroja diferencias significativas en los contenidos definidos y la bibliografía señalada. Sobre lo primero, en el período 1955-1985 es llamativa la eliminación de los conceptos de “terrorismo de Estado” y “derechos humanos”, que estaban en la propuesta original, y la aparición de los términos “guerra civil” y “dictadura militar”. Estos últimos, como se dijo en el comunicado del 9 de noviembre, carecen completamente de respaldo académico.

Respecto a la bibliografía, se constata una notoria reducción de las obras sugeridas, que pasa de más de ciento cuarenta títulos a solo treinta, a la vez que no se explicita el criterio usado para la selección. A la introducción de obras ajenas a la producción historiográfica ya denunciada en el comunicado mencionado, se suma la eliminación de trabajos referentes para la historia uruguaya y de buena parte de los aportes académicos más recientes sobre la segunda mitad del siglo XX. A modo de ejemplo, desaparecen la “Historia rural del Uruguay moderno” y “Batlle, los estancieros y el Imperio Británico” de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum. Asimismo, se eliminan cinco obras donde es autor o coautor Carlos Demasi y en el libro que se mantiene su nombre y el de los otros autores fueron sustituidos por “AA.VV.”.

En suma, consideramos que las modificaciones señaladas precedentemente suponen un grave retroceso y una amenaza para la enseñanza de la Historia, dado que implican una selección de los contenidos y de la bibliografía del programa de Mundo Contemporáneo desde la perspectiva particular de una eventual autoridad educativa. Consideramos esencial que los programas tengan un proceso de elaboración transparente, y que sus contenidos y bibliografía tengan respaldo académico.

Comisión Directiva de la APHU

Asociación Nacional de Profesores de Geografía

Montevideo, 17 de octubre de 2022

Declaración de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía en relación a la presencia de

Geografía en la Enseñanza Básica Integrada y en Bachillerato.

La Asociación Nacional de Profesores de Geografía, es una entidad de carácter técnico-cultural con personería jurídica otorgada por el M.E.C. Desde la fundación de la misma, los docentes han sido pioneros en la investigación geográfica, en la estructura académica, con un fuerte rol en la Geografía Física, Humana, Económica y Socio Ambiental que nos ha permitido trascender dentro y fuera de fronteras.

Los Profesores nucleados en la Asociación Nacional de Profesores de Geografía creen necesario realizar las siguientes puntualizaciones, con relación al nuevo Currículo de la educación, recientemente difundido por las autoridades. Las precisiones referirán fundamentalmente a la forma en que se ha procesado, al enfoque competencial del currículo, a sus contenidos y al lugar y potencialidades de la Geografía en el mismo.

Las mismas se enmarcan en un conjunto de escrituras colectivas, en las que como profesionales de la Educación, queremos manifestar a la opinión pública y a las Autoridades de la Educación, la dirección que está tomando esta transformación educativa.

1. Hasta el día de la fecha en que emitimos este documento, la estructura curricular difundida alcanza solamente a la Educación Básica Integrada, tercer Ciclo, Tramo II. En consecuencia, estamos ante un documento “preliminar”, de alcance parcial, ya que nada se informa sobre la eventual estructura y orientaciones que tendría el bachillerato.

2. El Plan de Educación Básica Integrada, reconoce como principios orientadores: la centralidad del estudiante y de su aprendizaje, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, integración de conocimientos, participación y visión ética. La pertinencia exige, en consecuencia, aprendizajes fundamentales que se orientarán desde los aspectos centrales y estructurantes de las áreas disciplinares, por lo que la malla curricular está compuesta por asignaturas. Habrá en este sentido, contenidos fundamentales, generales y prescriptivos, además de otros complementarios, de profundización y diversificación. Hasta el momento, no se conocen qué contenidos deberán desarrollarse en los cursos de Geografía en 2023. De todos modos, los contenidos disciplinares pasan a ser un medio para la consecución de determinadas “habilidades” o competencias en los estudiantes, pues se prioriza el aprendizaje sobre la enseñanza.

3. Verificamos que Geografía aparece en la malla curricular, únicamente en 7º y 8º grado. En la Dirección General de Enseñanza Secundaria contaría con 8 horas, mientras que para la Dirección General de Enseñanza Técnica y Profesional, tendría solamente 7 horas, perdiéndose 1 hora, con relación a la carga actual.

4. Se perdería de esta manera, y de modo inexplicable, el curso sobre Geografía de Uruguay, que reivindicamos desde ya, y sobre el cual fundamentaremos más adelante. Geografía está ubicada en el espacio científico-matemático, como disciplina autónoma en 7º grado, y en

8avo grado aparece a cargo del dictado de “Ciencias del ambiente”. En este sentido, desde el documento oficial, “se invita a docentes de Geografía y Biología a participar de este cambio de enfoque”. Corresponde preguntarse, en primer lugar (porque no se explicita), qué se entiende por “ciencias del ambiente”, cuáles son y cuál es su objeto de estudio. Claramente, tanto Geografía como Biología (las asignaturas a cargo de su dictado), tienen diferentes objetos de estudio.

5. Sin dejar de reconocer que el paradigma ambiental tiene vigencia epistemológica en Geografía, coexisten con él otros enfoques paradigmáticos en el aula, que orientan aún las prácticas educativas.

6. La novedad de esta organización curricular, es que se estructura y fundamenta sobre la base de las competencias, que se desarrollarán a partir de “contenidos pertinentes”. A propósito, esta orientación curricular, tanto por sus contenidos como por la forma como se ha llevado adelante, nos merece algunas reflexiones.

Toda innovación curricular suele despertar en los docentes un conjunto de significados, y en tanto proceso dialéctico que es, genera interacciones entre esos significados previos y la propuesta concreta. La que nos ocupa, está basada en las competencias, por lo que cabe preguntarse: ¿qué

alcance le dará cada docente a este término polisémico, que no proviene precisamente del ámbito educativo, sino del mundo empresarial y productivo? Atendiendo a su origen y naturaleza. ¿No es aventurado sostener que aparecerán dificultades operativas?, que pueden desembocar en resultados no deseados a los que se espera, en particular en lo que atañe a las prácticas pedagógicas en el aula.

Ante esto defendemos y solicitamos se considere nuevamente la presencia de geografía en el 9º año de la enseñanza básica Integral

¿Por qué defendemos la permanencia de las Ciencias Geográficas en tercer año (9no.) del tercer ciclo de EBI (Educación básica integral)

La Geografía ha estado siempre presente y ha ido ganando espacios dentro de la Educación Media en Uruguay, no solo por su valor formativo del que se ha hablado en muchas oportunidades, sino por el papel que juega en proyectos de organización y transformación territorial.

Por tanto, la misma ocupa un lugar trascendental en la identificación, análisis, comprensión, valoración y solución de una gran parte de los problemas que enfrenta la sociedad actual. Una Sociedad de cambios muy vertiginosos donde la educación geográfica no queda ajena a su ritmo y necesidad, de constante renovación tanto epistemológica como metodológica.

El 9no. grado de EBI (ex. 3er. año), es un curso donde los estudiantes están culminando un ciclo de su formación con un crecimiento personal, social y académico que le permite abordar temáticas más complejas, con mayores niveles de abstracción, análisis crítico y profundización. Nuestra asignatura le permite al alumno hacer una lectura analítica y compleja de la realidad.

La maduración del pensamiento que caracteriza a un estudiante en el entorno de 14 o 15 años, da la posibilidad de introducir diversas y más complejas temáticas en un curso de Geografía. Por lo que contar con esa posibilidad en el 9º grado, redundará en una formación más amplia y consistente, con lo que son las principales temáticas que caracterizan a los territorios y sus respectivos ambientes. Se contribuirá de este modo, a dotarlo de mayor competencia, tanto para interpretar la realidad local o global, como para actuar responsablemente en ellas.

Es fundamental que los adolescentes tengan la oportunidad de estudiar y comprender la Geografía del Uruguay, como síntesis de los saberes integrados en los cursos de 7mo. y 8vo. de EBI. El curso de geografía de 9no. debe ser dedicado a la integración de los saberes de la geografía del Uruguay, con los niveles de complejidad y abstracción que este tramo etario le permite a sus estudiantes. No es posible que después de los 13 años, un adolescente no incorpore a sus saberes, conocimientos fundamentales sobre la geografía de su país, porque entre sus objetivos, está formar ciudadanos críticos y responsables.

De no existir otros cursos en el currículo que los establecidos hasta la fecha, se privaría a los estudiantes de bachillerato de completar su educación geográfica y de conocer diversas problemáticas del espacio mundial, que tienen una innegable naturaleza geográfica.

Este curso de Geografía del Uruguay forma parte de la historia de nuestra asignatura en Educación Media, integrando aspectos geográficos culturales identitarios, valores como los de ciudadanía, comprensión del mundo contemporáneo en el que vivimos, integración de temáticas transdisciplinarias asociadas al mundo de las nuevas tecnologías, como los sistemas de información geográficos tan importantes para las futuras generaciones. El estudio de problemáticas ambientales locales, fomentando el desarrollo sustentable sobre las actividades del país como futuros ciudadanos, en cuanto a la toma de decisiones.

Con una fuerte base científica- empírica desde el punto de vista didáctico- metodológico, los docentes de geografía solicitamos que se considere este lugar para la geografía en el nuevo currículum en el curso de 9no. Se apuesta así, a la formación de uruguayos conscientes del país en el que viven, para que conozcan nuestras potencialidades naturales, la realidad socio- cultural y dinámica humano- económica, empoderada por una historia agrícola- ganadera- forestal, con una matriz energética novedosa y desafíos importantes en investigación y desarrollo. Territorio que cuenta además con enormes ventajas derivadas de su estratégica situación geográfica.

Coincidiendo con Gurevich, R. (2005) la tarea de estudiar el territorio debe orientarse a la comprensión de los procesos de construcción territorial, lo que permitirá entender sus dinámicas e interrelaciones. Si pretendemos estudiantes reflexivos y críticos como hemos señalado oportunamente, apuntando a la construcción de una ciudadanía responsable y comprometida, no podemos dejar de lado que nuestros jóvenes analicen, reflexionen y puedan ser ciudadanos propositivos, desconociendo su país. Procesos que se complementan y fortalecen en el desarrollo de un curso de Geografía Humana y Económica en el Bachillerato como el que se viene desarrollando hace años, en 5to año de la actual orientación Humanística. Porque entender qué ocurre en el carácter local de nuestras vidas, implica ahondar en un contexto más amplio, global, y del que somos parte a través de múltiples dinámicas que tejen la interdependencia del mundo contemporáneo. En esa interconexión global, lugares y culturas se redefinen, afectando incluso procesos económicos, sociales y ambientales.

Comprender la dinámica de los territorios es fundamental para poder comprender entre otras cosas, la inserción de Uruguay en la dinámica regional y mundial. Promoviendo así, una enseñanza que atiende a la multiescalaridad y multicausalidad que se pone en juego al analizar las diferentes variables intervinientes en la conformación de los territorios.

Pensar, entender y vivenciar el territorio posibilita que los estudiantes vayan adquiriendo las herramientas que le permitan ser capaces de proponer transformaciones desde lo local y comprometidos en ello.

Los territorios según Bozzano (2009) son reales, vividos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando diversos procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar.

A modo de síntesis

De todo lo expresado se desprende que el cuerpo docente nacional, tiene ante sí muchas interrogantes y diversos desafíos que enfrentar a corto plazo. Por lo tanto es necesario construir capacidades a través de un proceso continuo a los que los docentes debieran tener acceso, consolidándose espacios de desarrollo profesional permanentes.

Es imprescindible contar con un curso específico de Geografía del Uruguay en la Malla Curricular. Porque no generar espacios que lo habiliten, es dejar de lado muchas y valiosas oportunidades para que nuestros jóvenes adquieran saberes significativos sobre su territorio, y construyan a partir de la Geografía, su identidad personal y colectiva. Saberes que entre otras cosas, posibilitará comprender mejor la compleja realidad en la que están inmersos, las problemáticas que lo afectan, y contribuir responsablemente en la gestión democrática de las mismas.

Se hace igualmente necesario, conservar al menos, el curso de Geografía Humana y Económica en bachillerato, en función de los aportes que el mismo realiza a los estudiantes, en el conocimiento de las dinámicas y problemáticas del espacio geográfico mundial, del cual somos parte e interactuamos desde nuestros respectivos lugares, en esa red compleja de interacciones.

Finalmente como colectivo docente de la ANPG solicitamos a las autoridades se tenga en cuenta incluir cursos de Ciencias Geográficas de 7mo. a 9no. como una necesidad de carácter estrictamente pedagógico y formativo para las futuras generaciones de estudiantes liceales. Como así también mantener un curso de Geografía Humana y Económica en Bachillerato.

Un referente pedagógico de todas las épocas sigue entre nosotros: Paulo Freire. Él sostuvo que: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". (1973: p.83).

Bibliografía:

Bozzano Horacio (1ª edición: 2009). Territorios Posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires: Editorial Lumiere.

Del Rey, A, y Sánchez- Parga, J. Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, No. 15, 2011. Quito

Freire Paulo (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Montevideo: Tierra Nueva.

Fulham. M et al (2002) Las escuelas como organización aprendiente. Porto Alegre. Artmed

Gurevich, Raquel (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Documento elaborado a partir de la Asamblea extraordinaria de la ASOCIACIÓN NACIONAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA del día 28 de setiembre de 2022.

anpg2123@gmail.com

PALABRAS DE DELEGADOS AL AMPARO DEL ART.70

Estamos llegando al final de un año complejo para la ATD.

Este es el último episodio del análisis de la Transformación Educativa que nos ha tocado y quería decir unas palabras al amparo del artículo 70 del Reglamento de la ATD, para hacer un reconocimiento a todo el profesorado nacional, sobre todo en reconocimiento a los niveles de participación que se han tenido este año en las asambleas liceales y en las ATD nacionales.

Creo que la finalización de esta ATD, con la aprobación de estos informes se resume el trabajo del año. Nuevamente entendemos que el profesorado nacional estuvo a la altura de las circunstancias; todo el profesorado nacional, porque la enorme mayoría de los liceos, de los colegas que trabajan cotidianamente en los centros de enseñanza se han expresado contra esta reforma. Algunos de esos aportes, unos cuantos por suerte, han sido recogidos en los informes y otros tantos los hemos compartido en la ATD nacional y en las Comisiones Permanentes. Por eso en mi nombre y me permito también, en nombre de la lista 202, trasladar el reconocimiento por el trabajo a todos los compañeros en las ATD liceales que en la ATD del 10 de noviembre superaron los 300 informes llegados a la Mesa para que los estudie esta asamblea. Entendemos que estos niveles de participación y compromiso del profesorado nacional son una clara muestra para las autoridades de la dedicación y la reflexión de todos y cada uno de nosotros en todos los liceos.

Vaya para las ATD liceales ese reconocimiento de la ATD Nacional, que no hace otra cosa que resumir, transmitir y dar voz a todos los colegas que tenemos en todo el país.

Muchas gracias.

Palabras del delegado Carlos Rivero.

El actual reglamento de elección de horas, definido al amparo de las modificaciones que introduce la LUC, establece cambios en la conformación y potestades de las CODED. Las mismas dejan de ser ámbitos bipartitos de negociación colectiva entre la Administración y el sindicato. Esto se suma a la virtualización de las instancias de elección de horas, donde no contar con representantes sindicales que supervisen el proceso configura una falta de garantías para todo el colectivo docente.

Nos preocupa que al integrar las CODED, la ATD esté avalando por la vía de los hechos procedimientos de elección y designación de horas carentes de transparencia, donde además se suma la elección por más de un año en varios departamentos.

Como ya hemos visto en otras instancias, la Administración se sirve de nuestra participación para construir el relato de que todas estas cuestiones parecen decidirse en forma colectiva.

Palabras de la delegada Mariana Sanabia

MOCIONES DE RESOLUCIÓN

1. Declaración pública de la Asamblea Técnico Docente Nacional Extraordinaria de Educación Secundaria

Esta Asamblea Extraordinaria fue convocada para expedirse sobre los documentos base de la tan mentada “Transformación Educativa”. Su estudio nos ha permitido confirmar nuestros más oscuros presagios sobre el retroceso que se registrará en la Educación Pública Estatal a partir de su implementación desde 2023.

En las diferentes instancias en las que las y los docentes hemos sido convocados/as a expresarnos en torno a ella, se pudo constatar el reiterado y masivo rechazo que nos merece. Los informes de las Asambleas liceales han sido categóricos al criticarla, tanto en relación a su forma como a su contenido.

Desde el discurso de las autoridades, se les exige a los distintos colectivos docentes sustituir la actitud “meramente” crítica por una actitud propositiva; mientras tanto, se obstaculiza el trabajo de los diferentes ámbitos de la ATD de Educación Secundaria: a las Comisiones Permanentes se les ha negado el presupuesto mínimo para funcionar; a la Mesa Permanente nunca se la convocó a integrarse a las Comisiones Institucionales; las Asambleas Nacionales se han citado con reticencias y tiempos de trabajo exiguos, que imposibilitan un análisis más profundo de estas iniciativas, entre otras cosas. Reivindicamos que la Asamblea Técnico Docente es el espacio de construcción desde el que surgió, por ejemplo, el Plan 2013, y donde se consolidó el seguimiento y sistematización del Plan 94 “Martha Averbug”, hoy desvirtuados y en proceso de desmantelamiento.

El gobierno justifica el derecho a impulsar su propuesta en base a una visión electoralista de la democracia, en la que se limita la participación ciudadana a distintas instancias de sufragio. El mismo Sr. Presidente de la República, Luis Lacalle Pou, ha declarado: “*Si la idea es quedarse y trancar no cuentan con el gobierno, si la idea es aportar y mejorar siempre vamos a estar para eso*”. Así, se impone una lógica que no deja margen al disenso o a una visión que no acompañe sus postulados, constituyendo una mirada empobrecedora y elitista de la República.

Además del análisis pedagógico efectuado sobre la “transformación” propuesta, rechazamos los recortes presupuestales que la acompañan y que comportan la reducción de grupos y horas docentes, la afectación de los aprendizajes de los y las estudiantes, de las condiciones laborales y de la formación de profesores y profesoras de todo el país.

Dejamos constancia que la ATD de Educación Secundaria se retiró de las Comisiones de elaboración de programas al constatar la inexistencia de cualquier posibilidad de incidir en una reforma cuyas características políticas ya estaban definidas de antemano. Las autoridades de la educación asumieron una actitud monoliguista, apresurada, verticalista y contumaz. Históricamente y categóricamente, hemos rechazado el enfoque basado en competencias, por considerarlo un factor de precarización e instrumentalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Defendemos una Educación Pública Estatal transformadora para todos y todas, pensada como un derecho humano fundamental y no como un servicio comercializable. Una educación sustentada en los

principios de Autonomía y Cogobierno, con un presupuesto adecuado, indispensable para la realización de una sociedad basada en la justicia social.

Por lo antes expuesto, esta ATD insta a que se detenga la actual Transformación Educativa y a que se implementen verdaderos espacios de participación, respetando la profesionalidad docente y a sus representantes democráticamente electos.

Salto, 23 al 26 de noviembre de 2022

VOTACIÓN

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	208,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

2. Acto de entrega de informes con libros y producción histórica de ATD

Salto, 25 de noviembre de 2022.

Ante las reiteradas declaraciones de las autoridades en cuanto a que los colectivos docentes sólo realizan críticas y no propuestas, se propone acompañar la iniciativa de la Asamblea Nacional Extraordinaria de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de entregar a las autoridades en forma conjunto los informes de ambas Asambleas Extraordinarias. A ello se le sumarían los libros y documentos elaborados en ATD Nacionales anteriores; con el objetivo de visualizar la gran variedad de propuestas que los profesionales de la educación hemos venido realizando. La entrega se realizará el día 30 de noviembre del presente año, acompañados de delegados nacionales, profesores y maestros.

Firman: Andrés Galeano, Leonor Berná, Estela Gramajo, Rooney Teruel, Shirley Porteiro.

VOTACIÓN

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	211,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

3. Declaración en el día internacional de la eliminación de la violencia contra las mujeres

Esta ATD Nacional resuelve hacer pública la presente declaración en el Día Internacional de la Eliminación de la violencia contra las mujeres, que se conmemora el día de hoy 25 de noviembre.

La ATD Nacional, reunida en Asamblea Extraordinaria, reivindica el Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres. Consideramos que la violencia contra las mujeres y

las niñas es una de las violaciones de los Derechos Humanos más extendidas y naturalizadas, dado que prevalece en todos los espacios que habitamos.

Es importante visibilizar este persistente y devastador flagelo mundial que se expresa con datos alarmantes en nuestro país, así como comprometernos en la lucha por su erradicación en nuestros liceos y en toda la sociedad uruguaya.

En Uruguay, según la Encuesta de Prevalencia sobre Violencia Basada en Género (2019) casi un 80% de las mujeres de más de 15 años (más de un millón de personas) sufrieron violencia de género en algún ámbito.

Como docentes de la Educación Pública no podemos ser indiferentes a los 386.000 mil niños, niñas y adolescentes que viven en hogares donde se reportan situaciones de violencia de género.

La docencia, profesión altamente feminizada, no es ajena a las formas de la doble explotación que implica vivir en un sistema capitalista y patriarcal. El ingreso de las mujeres a la esfera productiva no tuvo una contrapartida de ingreso de los varones a la esfera reproductiva, de manera que actualmente (como arrojó el último censo, en su apartado “Encuesta de uso del tiempo y de trabajo no remunerado”, 2013) las mujeres dedicamos en promedio 37,5 horas semanales a tareas de cuidados y sostén de la vida, mientras que los varones dedican 19,5. En estos últimos años de crisis sanitaria, una de las cuestiones que se puso en relieve fue la crisis de cuidados que atraviesa nuestra sociedad: fuimos los cuerpos que sostuvimos el multiempleo de siempre y las nuevas precarizaciones del ahora. El trabajo remunerado se metió en el espacio doméstico, nos encontró haciendo malabares entre los cuidados y la vida profesional, a la vez que nos dejó sin cobertura médica cuando, por interinas, no pudimos tomar horas. Si nuestra profesión está feminizada, el recorte presupuestal también.

Por último, en el marco de este día corresponde referirnos a la Transformación Educativa que se viene implementando, de la mano de dichos recortes. Es fundamental comprender que no se puede materializar ninguna lucha por la eliminación de la violencia contra las mujeres al interior del sistema educativo sin poner en el centro de análisis las políticas que el mismo implementa en materia de Educación Sexual. En este sentido, asistimos a un vaciamiento de los contenidos referidos a la sexualidad humana y su abordaje educativo que es, como mínimo, alarmante. La problematización de las violencias basadas en género requiere de un modelo educativo que pueda interpelar a las personas en torno al dispositivo de género y las relaciones de poder que establece, mediante una Educación Sexual que sea integral, transdisciplinaria, transversal a las asignaturas, complejizadora y crítica de las dimensiones estructurales que ordenan a nuestra sociedad.

Nada de eso encontraremos en esta Transformación Educativa, pues estamos frente a un profundo vaciamiento conceptual en materia de sexualidad, que suma a la franca despolitización de lo educativo que esta ATD viene señalando.

En este día reforzamos nuestro compromiso con la lucha por una Educación Pública que, en su inherente carácter político, politice también a la sexualidad en el sentido de abordarla como territorio de poder, buscando desnaturalizar todas las formas que adquiere la violencia basada en género.

Firman Viviana Rodriguez, Rosario Apollonia, Patricia Rodriguez, Cecilia Abogadro y Mariana Sanabia

VOTACIÓN Declaración por el 25 de noviembre

	Afirmativos	Negativos	Abstenciones	Resultados
--	-------------	-----------	--------------	------------

COLEGIO NACIONAL	55	0	0	Afirmativo
COLEGIO DEPARTAMENTAL	211,2	0	0	Afirmativo
Resultado Afirmativo				

4. Reconocimiento

La Asamblea saluda a la compañera Marta Farías y el compañero Rooney Teruel, quienes hoy están participando de su última ATD Nacional. Reconocemos su compromiso con la educación pública estatal y les deseamos lo mejor para esta nueva etapa.

Firman: Marcel Da Col, Estela Gramajo, Andrés Galeano y Shirley Porteiro.

PALABRAS DE CLAUSURA

I Asamblea Nacional Extraordinaria - Salto - Noviembre 2022

Estimadas delegadas/os. Saludamos la finalización de esta Asamblea. Lo primero a destacar es el buen clima de trabajo, la dedicación y el profesionalismo del que hicieron gala los delegados y delegadas en estos 4 días de intensa labor. Las Comisiones trabajaron a pleno con un compromiso muy grande, y ello se nota en la calidad de los informes producidos, sólidamente fundamentados. La Asamblea que acaba de finalizar no es una Asamblea más. Los delegados se pronunciaron acerca de los documentos fundamentales de la Transformación educativa en curso, con claridad y contundencia.

El Plan de Estudios (EBI), los Programas y el Reglamento de Evaluación (REDE) han sido categóricamente rechazados, tanto en sus fundamentos teóricos, como en su contenido y alcance. Este pronunciamiento de la Asamblea está basado en el relevamiento de más de 300 informes liceales, que en su mayoría rechazaron los documentos puestos a su consideración en las asambleas técnico docentes del 10 de noviembre.

Queremos hacer un especial reconocimiento a los delegados que con esta Asamblea cierran su período.

Le deseamos un buen retorno a los delegados y un descanso reparador.