

ELOÍSA BORDOLI

Coordinadora

LA DEVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Análisis crítico de la transformación
educativa en Uruguay
2020-2023



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

LA DEVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

*Análisis crítico de la transformación educativa
en Uruguay (2020-2023)*

Eloísa Bordoli
Coordinadora

Edición revisada y diagramada por Silvia Rodríguez Gadea y
Maura Lacreu de la Unidad de Comunicaciones y Ediciones,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

Diseño de tapa: Mariana Larrañaga

© Eloísa Bordoli, 2024

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2024

Uruguay 1695

11200, Montevideo, Uruguay

(+598) 2 409 1104-06

www.fhce.edu.uy

ISBN: 978-9974-0-2170-9

*A los docentes que desde sus saberes apuestan por los recién llegados
y una sociedad solidaria y más igualitaria
A los recién llegados, especialmente,
Francesca y Alfonsina por la ternura y el amor que irradian*

PRÓLOGO. <i>Limber Santos</i>	11
INTRODUCCIÓN. <i>Eloísa Bordoli</i>	15
Referencias bibliográficas	19
SECCIÓN I: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN FORMACIÓN DOCENTE:	
QUIEBRES Y NUEVO PROYECTO (2020-2023). <i>Eloísa Bordoli</i>	23
Introducción	23
Una mirada sobre lo curricular: un recorte analítico	24
Una mirada sobre el contexto	26
El proceso de elaboración curricular	35
Los sentidos en la formación de grado de los educadores:	
de la formación disciplinar al <i>coaching</i> pedagógico	36
A modo de reflexión	39
Referencias bibliográficas	40
DISCURSOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.	
TRANSFORMACIÓN SIN TRANSFORMACIÓN. <i>Nirian Carbajal Rodríguez</i>	43
Introducción	43
La anunciada transformación educativa	44
Las sombras tras las luces de la transformación educativa	45
Algunos rastros falaces de la denominada <i>transformación</i>	47
Corriendo los velos de tal «transformación»	50
Determinación coyuntural	
para tal transformación educativa	54
Una deseada y necesaria transformación	56
Referencias bibliográficas	57
LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE:	
EL FIN DE LA ENSEÑANZA Y LA TRANSMISIÓN. <i>Nicolás Machado</i>	59
Introducción	59
Axiomas de la reforma de la formación docente	60
La cuestión del cambio de paradigma	60
La cuestión didáctica en clave de reforma	63
Análisis crítico	65
El sismo didáctico	66
La noosfera y la transformación educativa	70
¿Didáctica o didácticas?	72
Consideraciones finales	73
Referencias bibliográficas	74

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA «TRANSFORMACIÓN CURRICULAR» DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EN URUGUAY (2020-2023). <i>Paola Dogliotti, Silvana Espiga, Silvina Páez</i>	75
Introducción.....	75
Las competencias socioemocionales en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores.....	77
El programa Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos en el Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores (Consejo de Formación en Educación)	83
Consideraciones finales	90
Referencias bibliográficas	92

DESPOLITIZACIÓN, RESPONSABILIZACIÓN E INDIVIDUACIÓN: LOS CAMBIOS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y LA INCIDENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES. <i>Stefanía Conde, Camila Falkin, Cecilia Sánchez</i>	95
Introducción.....	95
Gobierno de la educación.....	96
Avance privatizador.....	99
Trabajo docente.....	101
Cambios curriculares	104
A modo de conclusión	108
Referencias bibliográficas	109

PARTIENDO LAS AGUAS. EL DISCURSO MESIÁNICO DE LAS AUTORIDADES DE LA ENSEÑANZA. <i>Cecilia Klein, Líber Romero</i>	111
La construcción del campo de batalla.....	113
Rescatando al prisionero.....	116
Enemigo al acecho	118
En la mira.....	120
El enemigo se camufla.....	122
Divide y vencerás	125
Referencias bibliográficas	126

SECCIÓN II: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LAS CIENCIAS HUMANAS

EL SIGNO CONSERVADOR DE LA FUTURA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FILOSOFÍA EN URUGUAY. UN BREVE EXAMEN DEL PLAN 2023. <i>Luciana Soria, Guillermo Nigro Puente</i>	131
Introducción.....	131
Nuestro punto de vista	132
Sobre la propuesta	133
Conclusiones	146
Referencias bibliográficas	147

BLANQUEANDO EL PASADO. OMISIONES, INCORPORACIONES Y VALORACIONES POLÍTICAS DE LOS NUEVOS PROGRAMAS DE HISTORIA. <i>Líber Romero</i>	149
El marcado de la cancha	151
Un retazo de papeles	157
Certificado de blancura.....	160
Mente en blanco.....	162
Referencias bibliográficas	165

EL PRINCIPIO DE LA NO CONCIENCIA EN LA SOCIOLOGÍA	
Y LOS EFECTOS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA. <i>Anahí Laroca</i>	167
Presentación	167
El principio de la no conciencia aplicado a la transformación educativa	167
Los modos de negar la sociología por la no conciencia	174
Los obstáculos epistemológicos implícitos en los programas.....	176
De la no conciencia al simulacro que encubre el vaciamiento epistemológico.....	180
Referencias bibliográficas	181
PROFESORADO DE LITERATURA: UNA MALLA CURRICULAR PARA LOS PROGRAMAS QUE NO LLEGARON. CONTENIDOS, HUECOS Y COMPETENCIAS <i>Hebert Benítez Pezzolano</i>	183
Introducción general y un poco de historia	183
La formación docente de Literatura: temas de un campo propio	185
La literatura en el plan 2023.....	187
Breves consideraciones sobre la dificultad para la creación de una cultura universitaria de la formación docente.....	189
Referencias bibliográficas	191
Anexo 1. Matriz curricular del profesorado de Literatura elaborada por la Sala Nacional de Literatura.....	192
Anexo 2. Matriz curricular del plan 2023	196
LOS AUTORES	199

PRÓLOGO

LIMBER SANTOS

Esta obra surge durante el propio devenir de los acontecimientos actuales en la formación docente del Uruguay, por lo que está atravesada por la urgencia y la necesidad del pronunciamiento. Sin embargo, se trata de una escritura que, en la sucesión de hechos del presente, logra detenerse lo suficiente como para construir una perspectiva teórica y analítica de imprescindible valor.

El análisis crítico de la denominada *transformación educativa* implementada e impuesta en Uruguay entre 2020 y 2023 lleva a los autores a considerar la *devaluación* de la formación docente. Más allá de recogerse en el título del libro, esta consideración no es un titular. Lejos de las catalogaciones baladíes, es producto de un recorrido amplio y a la vez profundo por diversas facetas y manifestaciones de la formación docente.

La *transformación educativa* en este campo es considerada en sus aspectos conceptuales, en su devenir histórico, en su presente pleno, en sus discursos y en sus acciones políticas. En este sentido, se hace referencia al nuevo proyecto y los quiebres con lo anterior; se interpela la transformación en sí y su autoproclamación como tal, y se revela el fin de la enseñanza y la transmisión.

A partir de este escenario inicial, se recorren flancos específicos de la transformación en formación docente: el discurso de las competencias socioemocionales, el discurso mesiánico de las autoridades de la enseñanza y la incidencia de los organismos internacionales. Por otro lado, se hace un recorrido por las ciencias humanas en la formación docente a través del análisis crítico de las nuevas estructuras curriculares en la formación de profesores de Filosofía, Historia, Literatura y Sociología.

Está en juego en estas páginas la pretensión de develar las conceptualizaciones sobre educación y formación docente que forman parte del telón de fondo del proceso de transformación. Desde unidades académicas vinculadas con las ciencias de la educación y las humanidades —tanto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República como del Consejo de Formación en Educación— se considera y analiza el lugar que las humanidades tienen en los nuevos planes de estudio.

No se trata de una mirada centrada en la formación docente despojada del contexto general de la *transformación educativa*. Por el contrario, se la ubica en un período caracterizado por la pérdida de derechos y buena parte de la participación de los docentes en los órganos de decisión política, la concentración de esas decisiones en el Consejo Directivo Central y de forma unipersonal en la mayor parte

de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública, y por la pérdida de la autonomía de esta a manos del Ministerio de Educación y Cultura.

En estas páginas se discute el lugar del conocimiento en la formación docente y su inscripción en una matriz discursiva que pone en tensión ese lugar. La enseñanza, los saberes a ser enseñados, las disciplinas y la transmisión se licúan o desaparecen en medio del discurso de las competencias, los aprendizajes utilitarios y una concepción antiacadémica.

La búsqueda histórica del carácter universitario de la formación docente encuentra, en esta administración, una respuesta que pone a instituciones públicas y privadas a competir entre sí por tal reconocimiento. Esto se enmarca en un modelo de disputa por los estudiantes y, por lo tanto, se presenta como una manifestación del modelo privatizador en la educación. El carácter universitario aparece como un mero reconocimiento nominativo, vaciándose del contenido y del rigor académicos necesarios para que tenga validez más allá de las formas. La enseñanza, la investigación y la extensión articuladas entre sí, propias de nuestra tradición universitaria, se diluyen en esas formalidades que incluyen la acción individual de conseguir la titulación universitaria a través de una prueba. El proyecto de una Universidad de la Educación, pública y cogobernada, no tiene lugar en este modelo.

En este tiempo, los discursos oficiales enuncian una serie de argumentos lineales, hijos de prejuicios, debates ya laudados y premisas que, bajo la pretensión de novedad e innovación, están presentes en las formas de hacer docencia en su propia tradición. Esto sucede con la asociación lineal que se hace entre los conocimientos disciplinarios y su transmisión rígida y estructurada, entre el saber académico y su carácter enciclopédico y poco útil, entre el lugar de los docentes enseñantes y el de los estudiantes en la centralidad de los procesos educativos.

Estas falsas contraposiciones llevan a discursos que exponen un modelo de docente facilitador y motivador —ya en discusión respecto a las perspectivas constructivistas hace 30 años— donde los saberes propios de las ciencias de la educación y de las disciplinas parecen tener un lugar secundario. Se trata de un docente que emprende acciones individuales para motivar en sus alumnos aprendizajes para emprendimientos igualmente individuales.

El discurso de las competencias aparece ligado al sentido utilitarista del conocimiento en función de las necesidades del mercado. Esto explica el lugar de las humanidades en la formación de docentes, reducido a expresiones mínimas de corte declarativo, residual, complementario, pero nunca central ni conforme a los fines de la educación. El discurso de las competencias, con sus taxonomías e intrincadas celdas prefabricadas en la lógica curricular, lleva a un exacerbado tecnicismo en las formas de pensar la enseñanza y el accionar docente. Esta extrema protocolización lleva además a mecanismos igualmente formalizados de evaluación y expresión de resultados. De ahí a la naturalización de los líderes, los dinamizadores, los gestores, los impulsores y los mentores para el buen desarrollo de la máquina tecnocrática hay un paso.

La autodenominada *transformación educativa* parece pensar la formación de los docentes sin enseñanza. Se parte del supuesto de que, hasta ahora, la formación docente ha estado centrada en la enseñanza y se ha desentendido de los aprendizajes. También aquí se reeditan concepciones que hace 30 años estaban muy vigentes. El Plan 1992 de formación de maestros carecía de Didáctica en la malla curricular, había sido sustituida por Orientación del Aprendizaje, que oficiaba como un acompañamiento de la práctica docente. Era tan inverosímil entonces una formación de maestros sin Didáctica como lo es ahora una formación docente sin enseñanza ni transmisión.

La Didáctica reaparece en el modelo impuesto de la *transformación*, pero a modo de una Didáctica Práctica relacionada con el enfoque de las competencias y con los aprendizajes de los estudiantes. Siguiendo el correlato con la década de los noventa, en lugar de *reforma educativa* es ahora *transformación*, en lugar de *orientación del aprendizaje* es ahora *didáctica práctica*. En aquel momento, como ahora, la dicotomía se planteaba en términos de lo tradicional centrado en la enseñanza y lo innovador centrado en el aprendizaje.

El lugar del saber está en cuestión por cuanto aparece como un medio para adquirir las competencias. La relación entre los aprendientes y el saber así definida está mediada por el docente que no transmite, sino que intermedia con un fuerte uso de la tecnología. Esa intermediación es de orden socioafectivo, para lo cual han adquirido creciente presencia las llamadas *habilidades socioemocionales* por medio de una aplicación lineal e instrumental de las neurociencias.

El desconocimiento de la historia y la identidad de la formación docente uruguaya es comparable al desconocimiento de la pedagogía nacional históricamente construida. Esto ha llevado a una lógica refundacional que se traduce en discursos que, partiendo del diagnóstico de la crisis de la educación, presenta la *transformación* en permanente oposición a todo lo que sucedió antes. Esto alcanza también a los colectivos docentes, sus prácticas y concepciones, lo cual lleva al cercenamiento de su participación en las decisiones y al ninguneo de los órganos deliberativos establecidos por ley, como las propias Asambleas Técnico Docentes. Si los docentes son el problema, su presencia en el sistema es de mera utilidad pragmática y su lugar en el aula es de mediación instrumental. Lo anterior resulta suavizado por la recurrente referencia a la *centralidad del estudiante*, como si esto no hubiese sido parte siempre del sentido del ser docente, la tradición pedagógica y el funcionamiento de las instituciones educativas. Una centralidad de estudiantes que, paradójicamente, no aparecen como reales sujetos en su propia formación, generándose climas mediáticos de rechazo a sus formas organizadas de expresión.

Hay, por tanto, sobradas razones para recorrer estas páginas. Las compañeras y los compañeros las han construido con excelencia académica y compromiso irrenunciable con la educación pública. Las puertas quedan abiertas para continuar el debate y que otras páginas vengan a su encuentro.

INTRODUCCIÓN

ELOÍSA BORDOLI¹

El libro que compartimos se inscribe en el grupo de investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza de la Unidad Académica de Educación. Este se ha enriquecido con los valiosos trabajos de destacados colegas provenientes de la filosofía, la historia, la literatura, la sociología y las ciencias de la educación de las unidades académicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y del Consejo de Formación en Educación (CFE).

El objetivo del libro es aportar elementos para un análisis crítico sobre el proceso, las finalidades y los contenidos de la transformación curricular impuesta por las nuevas autoridades del CFE en el período 2020-2023. En esta línea, el conjunto de los trabajos se articula en torno a dos preguntas centrales: ¿cuál es la concepción de educación y, particularmente, de formación en educación que se impulsa en la transformación curricular de la formación en educación?; ¿qué lugar ocupan las humanidades en la nueva formación de grado de los docentes? Estas interrogantes apuntan a examinar las bases epistemológicas que fundamentan las disciplinas humanísticas en la nueva malla curricular. En este sentido, el abordaje heurístico se nutre de dos vertientes centrales: los estudios provenientes de las ciencias educativas, especialmente del campo curricular, y los análisis específicos de las humanidades (filosofía, historia, letras y sociología) a los efectos de identificar, en profundidad, el código curricular en juego, los procesos y los sentidos articulados en los nuevos diseños.

El trabajo académico que se presenta también busca aportar insumos para la comprensión pública de la nueva propuesta de formación en educación en el marco de lo que establece el artículo 2 de la Ley Orgánica de nuestra Universidad de la República. Entre los fines universitarios se establece que se debe «contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno» (Uruguay, 1958).

Como se indicó, el eje de trabajo se ha centrado en el análisis del nuevo proyecto de formación en educación que las actuales autoridades están implementando desde su asunción en el año 2020. El proyecto para la formación en educación se inscribe en el marco de un conjunto de transformaciones en el ámbito educativo y en los diferentes sectores de la sociedad que han producido un giro político hacia la *derecha* (Mudde, 2021; Saidel, 2021) luego de un ciclo de

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

gobiernos progresistas caracterizado por el avance en clave de derechos. En educación se impuso la autodenominada Transformación Educativa Integral² en los diversos niveles de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los instrumentos de esta reforma se fueron materializando en un sistema normativo y discursivo. Este sistema se integró con la sección III de la Ley de Urgente Consideración (LUC) (Uruguay, 2020a), la ley presupuestal para el quinquenio (Uruguay, 2020b), el Plan de Desarrollo Educativo (2020-2024), presentado por la ANEP al parlamento y los documentos de la transformación curricular en los diversos subsistemas de la ANEP.

Como hemos analizado en diversos trabajos (Bordoli y Martinis, 2022), el nuevo proyecto educativo en su dimensión estructural se caracteriza por la concentración de las decisiones en el Consejo Directivo Central, por la restricción de la participación docente en los diversos ámbitos de la ANEP, por el avance de la injerencia del Ministerio de Educación y Cultura en el ente autónomo ANEP, por el debilitamiento de lo público y de sus ámbitos de coordinación. Con la transformación curricular se aborda, fundamentalmente, la dimensión socioantropológica de lo educativo en tanto los diseños curriculares son documentos públicos que establecen una autoridad cultural determinada (Dussel, 2014). En esta línea, el *currículo* articula, ordena y jerarquiza la selección de saberes a los que las nuevas generaciones tendrán acceso. Precisamente este es el poder de los documentos curriculares: recortan, traducen, incluyen y excluyen fragmentos de cultura, esto es, delimitan el universo de lo pensable. Concomitantemente, promueven formas de ser y estar en el mundo.

Desde este ángulo analítico, devienen centrales algunos aspectos que se conjugan en los procesos de cambio curricular: los fines de los cambios, la especificidad de estos (cuáles son estos cambios), los modos de procesarlos y los niveles de participación en estos.

Los diez capítulos que componen el libro se centran en diversas aristas del nuevo proyecto institucional y curricular impuesto en la formación en educación. En ellos se aborda la dimensión estructural del proyecto, así como la social-antropológica referida al nuevo perfil docente y sus interrelaciones con los campos disciplinarios.

En los trabajos, se identifican tres líneas articuladoras que enriquecen el análisis de las dimensiones del nuevo proyecto para la formación en educación. Una de estas líneas refiere al modo y al proceso de cambio. En los capítulos, con diversos énfasis, los autores subrayan las dificultades que hubo en los mecanismos para que se produjera una participación real de los docentes en las instancias de discusión colectiva del nuevo plan y de los programas específicos. A su vez, discuten en torno a los procedimientos, a los modos y a las concepciones que sustentan los actuales cambios curriculares. La segunda línea vertebradora de los diversos análisis

2 La Transformación Educativa Integral incluye la Transformación Curricular Integral.

refiere a las finalidades que los nuevos diseños albergan, así como a las nuevas lógicas de selección, organización, jerarquización y exclusión de saberes. En este nivel analítico se discute en torno a las tensiones presentes entre los conocimientos y las competencias, así como las ausencias y las sustituciones de disciplinas y conocimientos. La tercera línea estructuradora hace referencia a una matriz antiacademicista e ideologizada presente en los nuevos diseños curriculares que se manifiesta tanto en la selección (inclusión/exclusión) de los conocimientos como en el desdibujamiento de la función de enseñanza y del lugar del docente. Esta matriz se articula en un discurso *light* que de la mano de los organismos internacionales procura una «colonización simbólica» (Pini, 2009) del campo educativo. Algunos de estos significantes son: competencias, evaluación, motivación, emprendedurismo, líder, gestión, aprendizajes útiles, etcétera.

En torno a las dos preguntas centrales y a las líneas señaladas, el libro se estructura en dos secciones. La primera aborda el análisis de las políticas curriculares y sus sobredeterminaciones, así como las políticas que estructuran una nueva institucionalidad. La segunda sección profundiza en el estudio de las transformaciones programáticas diseñadas en cuatro disciplinas del área de las humanidades y la sociedad: filosofía, historia, letras y sociología.

La sección I, «Análisis crítico desde las ciencias de la educación», reúne seis trabajos que analizan los ejes estructuradores del marco curricular en cuestión, los nuevos discursos y los significantes estelares sobre lo curricular, así como los procesos de sobredeterminación de los diseños materializados en la transformación educativa.

El artículo de Bordoli enmarca las problemáticas institucional, académica y curricular en su dimensión estructural formal al tiempo que delimita el lugar de los colectivos docentes en los procesos de cambio, resistencia e hibridación curricular. En el capítulo, desde un abordaje pedagógico y curricular crítico, describe y caracteriza dos modificaciones sustantivas operadas en la formación docente. El primero de los cambios analizados refiere a la manera en que la formación docente ha sido ubicada en un nuevo nicho de mercado. El segundo hilo analítico se centra en el predominio de la racionalidad técnica que estructura los sentidos del currículo. Esta racionalidad al centrarse en un enfoque competencial desplaza los saberes disciplinarios y sus articulaciones críticas. A su vez, describe cómo se promueve una posición docente estructurada en torno a un rol de promotor de las competencias de los estudiantes.

El texto de Carbajal identifica los sentidos que circulan en las agendas internacionales sobre el poder del currículo para alcanzar las transformaciones. A su vez, invita a recuperar las voces pedagógicas de los actores educativos que interpelan el discurso tecnocrático emanado de los expertos internacionales. Con un interesante nivel reflexivo, analiza los limitados estándares de enseñanza y aprendizajes basados en las competencias que promueve la formación de capital humano. Para ello recupera aportes de Paulo Freire y Carlos Cullen. De Freire toma,

especialmente, las nociones de *visión domesticada del futuro*, *currículum mágico* y *sonoridad del discurso neoliberal*. A partir de Cullen somete a un análisis crítico a la noción de *competencia* y recupera el valor del *conocimiento*.

El trabajo de Machado ubica la transformación educativa en un proceso social complejo atravesado por tensiones, conflictos e intereses en pugna. Asimismo, advierte sobre las omisiones y simplificaciones que se identifican en la transformación educativa sobre los aspectos vinculados a las identidades profesionales, los saberes y la cultura docente. Específicamente, el trabajo aborda el estudio crítico del documento «Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay». Para ello se apoya en las producciones didácticas de Yves Chevallard y en las perspectivas críticas de la pedagogía.

Dogliotti, Espiga y Páez centran su trabajo analítico en las *competencias socioemocionales* que ocupan un lugar relevante en los documentos curriculares y en las discursividades pedagógicas. Ubican la matriz socioafectiva centrada en una visión economicista e instrumental y aislada de los aspectos políticos en el marco de las políticas educativas neoliberales y de la influencia de los organismos internacionales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], Banco Interamericano de Desarrollo [BID]).

En particular, el foco se ubica en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores de 2022 y en la unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos de los planes 2023 de formación de educadores del CFE. Desde un trabajo afectado por el análisis político del discurso, el artículo aborda críticamente los modelos de medición de las habilidades socioemocionales, las diferencias entre los cambios curriculares y educativos, así como la visión que sobre los docentes se delimitan desde la transformación educativa.

Conde, Falkin y Sánchez profundizan el estudio sobre la incidencia de los organismos internacionales (Banco Mundial, BID, OCDE) en la definición de las políticas curriculares actuales. Desde este análisis, focalizan en los cambios operados en la gobernanza de la educación, el avance privatizador, las concepciones del trabajo docente vinculadas a una lógica de responsabilización e individuación y en los cambios curriculares con relación a la centralidad operada en torno a los aprendizajes, el enfoque por competencias, las habilidades socioemocionales, el perfil docente y el lugar de la evaluación.

El trabajo de Romero y Klein analiza el discurso y las prácticas realizadas por la administración durante el último año en los principales medios de prensa escrita del Uruguay, tratando de demostrar cómo en la defensa del proyecto de transformación educativa fueron dañando o reformulando conceptos y principios básicos de la democracia y la convivencia republicana. En el análisis del discurso público de los distintos actores de la coalición de gobierno les permite identificar cinco significantes a los cuales apelan las autoridades a los efectos de fundamentar los cambios educativos. Estos son: la educación está en crisis, la centralidad del estudiante, el principio de autoridad, la existencia de un enemigo interno, la participación.

La sección II, «Análisis crítico desde las ciencias humanas», está integrada por cuatro artículos que discuten en profundidad los cambios sucedidos en los profesados de Filosofía, Historia, Literatura y Sociología.

El artículo de Nigro y Soria aborda, en profundidad, los cambios curriculares en la carrera de profesor de enseñanza media con especialidad en Filosofía del CFE. Desde un vértice crítico, identifican que la propuesta curricular presenta rasgos idiosincráticos (y conservadores) que se distancian de abordajes de mayor pluralidad y laicidad. Los autores se detienen, específicamente, en la estructuración y jerarquización de las unidades curriculares, la concepción y el lugar de la metafísica, de la ética y de la filosofía política.

El trabajo de Romero analiza los contenidos de los planes y los programas de Historia de Educación Básica Integrada y de la carrera de profesorado de Enseñanza Media con especialidad en Historia del CFE. En este trabajo heurístico identifica la visión que sobre la Historia se articula en los diseños curriculares. Esta visión anuda una concepción del proceso histórico que caracteriza como conservadora y eurocéntrica con una clara subestimación de los contenidos teórico-metodológicos y artísticos.

El trabajo de Benítez Pezzolano profundiza en el lugar de la literatura y de los estudios literarios en el actual diseño curricular de la carrera del profesorado de Literatura del CFE. A partir de un movimiento diacrónico sobre la especificidad del campo de estudios literarios y de ciertos hitos y conflictos en el proceso de formación de los profesores, analiza las ausencias y los huecos, así como los desplazamientos de los contenidos de la actual propuesta. Asimismo, discute las implicancias que la formación en competencias tiene en la especificidad literaria.

Finalmente, el artículo de Laroca discute los modos de gestión de la transformación educativa en la formación de docentes para enseñanza media. A su vez, reflexiona en torno al desconocimiento de los problemas epistemológicos de la sociología en los actuales programas del profesorado de Derecho y de Sociología. Apelando al *principio de la no conciencia* de la disciplina sociológica analiza los modos en que la sociología aparece negada en la malla curricular, así como en los contenidos y en las competencias consignadas en la nueva propuesta. A partir del análisis documental identifica un desplazamiento de los fundamentos epistemológicos por presupuestos ideológicos.

Este libro es una obra colectiva y como tal es plural y fermental. Se caracteriza por la riqueza de abordajes, inflexiones y vertientes analíticas. Deseamos que a partir de su lectura se resignifiquen y multipliquen los análisis críticos y las reflexiones, así como los caminos de defensa de nuestra querida educación pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDOLI E., y MARTINIS, P. (2022). *Impulso y freno en la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica. Implicancia de los ciclos políticos y la crisis sociosanitaria*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

- DUSSEL, I. (2014). ¿Es el *curriculum* escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(24), 1-22.
- MUDDE, C. (2021). *La ultraderecha hoy* [e-book]. Paidós.
- PINI, M. E. (2009). Estudios críticos del discurso y la educación. Exploraciones sobre un campo transversal. En M. E. Pini (Comp.) (2009), *Discurso y educación. Herramientas para un análisis crítico* (pp. 27-41). UNSAM Edita.
- SAIDEL, M. L. (2021). El neoliberalismo autoritario y el auge de las nuevas derechas. *História Unisinos*, 25(2), 263-275.
- URUGUAY. (1958, 29 de octubre). Ley n.º 12.549: Ley Orgánica de la Universidad de la República. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>
- URUGUAY. (2020a, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- URUGUAY. (2020b, 31 de diciembre). Ley n.º 19.924: Presupuesto Nacional de Sueldos Gastos e Inversiones. Ejercicio 2020-2024. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19924-2020>

SECCIÓN I: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN FORMACIÓN DOCENTE: QUIEBRES Y NUEVO PROYECTO (2020-2023)

ELOÍSA BORDOLI¹

INTRODUCCIÓN

En Uruguay, con la asunción de un nuevo gobierno nacional en el año 2020, se inicia un proceso de cambio educativo, Transformación Educativa Integral, en los distintos niveles de la educación pública. Este cambio se inscribe en un proyecto educativo que busca romper con las líneas de historicidad de la educación pública y con el proceso de cambios acumulados y forjados en los últimos lustros. Como analizaremos en el presente capítulo, es en el ámbito de la formación docente² donde se concentran los mayores cambios y rupturas. En esta línea, el capítulo tiene por objetivo describir y caracterizar la articulación de dos quiebres sucedidos en la formación docente en el marco del proyecto educativo general del actual gobierno. El primero de estos tiende a ubicar la formación docente en un nuevo nicho de mercado horadando la hegemonía pública y estimulando la competencia del sector privado. El segundo refiere a las lógicas internas de estructuración curricular y a los sentidos que esta formación apunta a generar en los futuros docentes. La nueva lógica curricular se estructura en torno a una racionalidad técnica centrada en un «paradigma con foco en los aprendizajes» y un «enfoque competencial» (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Consejo Directivo Central [Codicen], Consejo de Formación en Educación [CFE] 2022, pp. 34-35) desplazando los saberes disciplinarios y su articulación crítica. A su vez, se promueve una posición docente que se estructura en torno a un rol de facilitador, de liderazgo de «recursos y competencias adecuadas para que los estudiantes sepan crear espacios motivadores y atrayentes para aprender, más allá de los contextos y realidades» (p. 34).

El trabajo analítico se asienta en un abordaje pedagógico y curricular crítico que se basa en la recolección y análisis de documentos oficiales del período (leyes de educación, decretos, resoluciones ministeriales, del Codicen de la ANEP, diseños curriculares, actas y resoluciones de las Asambleas Técnico Docentes (ATD) de formación en educación, etc.) a los efectos de identificar los cambios materiales y simbólicos impuestos por la nueva administración.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

2 En el capítulo hemos optado por referirnos a la formación docente y no a la formación en educación por la larga historia de la primera de estas en nuestro país, que en alguno de los casos se remonta al segundo tercio del siglo XIX.

El capítulo se desarrollará en cuatro apartados. En el primero, «Una mirada sobre lo curricular», se explicitan algunos de los principales ejes de la problemática curricular en tanto síntesis cultural y propuesta político-pedagógica. En el segundo apartado, «Una mirada sobre el contexto», se presenta, en un primer momento, la superficie de emergencia de la nueva propuesta curricular para formación docente en torno a un hilo diacrónico de los cambios forjados en la formación en los últimos lustros. En un segundo momento se recorren los principales cambios sucedidos a partir de 2020. El tercer apartado se detiene en el proceso de elaboración curricular de la autodenominada *transformación educativa*. En el cuarto y último apartado se analizan los sentidos y las orientaciones del nuevo diseño, así como las finalidades de configuración de un nuevo perfil para los futuros docentes. El capítulo se cierra con un apartado final que recupera lo trabajado.

UNA MIRADA SOBRE LO CURRICULAR: UN RECORTE ANALÍTICO

En las últimas décadas, en el campo educativo se ha ahondado en el estudio sobre la configuración específica de la problemática curricular. A mediados del siglo precedente, el currículo se conformó en un campo de estudio particular circunscrito, inicialmente, a la literatura sajona. No obstante, su estudio se extiende con rapidez al conjunto de los países europeos y latinoamericanos. En la década del setenta, los estudios y, en especial, las políticas y los diseños curriculares ingresan al Río de la Plata en el marco de las corrientes educativas tecnicistas desarrolladas en el período dictatorial. El ingreso en la región en los años más oscuros de nuestra historia reciente se explica, al menos, por dos elementos centrales. El primer elemento se relaciona con el origen del campo curricular asociado con los abordajes técnicos y apoyados en las perspectivas neobehavioristas y funcionalistas, y, simultáneamente, la utilización del texto curricular como una tecnología de intervención y control sobre lo que se enseñaría y lo que se aprendería en las aulas. Esta tecnología permitiría, desde la mirada técnica, intervenir, regular y controlar los fines y los contenidos de la enseñanza, así como las conductas que los educandos deberían adquirir. Un segundo elemento refiere a que en el diseño curricular³ se consignan los saberes que se presumen «legítimos» para ser impartidos a las nuevas generaciones. Esto implica una selección, jerarquización y organización de aquello que se pondrá *en juego* a los *recién llegados*. A su vez, en todo texto curricular se imprime un sentido, finalidades particulares, como lo ha estudiado, con claridad, Basil Bernstein (1998). El autor ha analizado los procesos de «descontextualización» y «recontextualización» pedagógica y política que implica la selección y la traducción curricular. Esta serie de operaciones (recortar, seleccionar, jerarquizar, organizar, otorgar un sentido) se puede procesar, básicamente,

3 Es preciso señalar que a lo largo del capítulo nos referiremos al currículo en su dimensión estructural-formal (excluiremos la dimensión procesual-práctica que acontece en el contexto de realización curricular) (De Alba, 1998).

de dos formas: por un equipo de técnicos o por un proceso participativo con los directamente involucrados en el quehacer educativo. En la historia educativa de nuestro país se han aplicado los dos procedimientos. Cómo se procesan los cambios curriculares no es un aspecto menor; por el contrario, tiene gran importancia porque habilita u obtura la participación de los involucrados, el ejercicio democrático y, finalmente, el éxito o el fracaso de los cambios, como lo han señalado numerosas investigaciones, por ejemplo, la de David Tyack y Larry Cuban (2001).

Ahora bien, aunque les pese a los técnicos del currículo, todo diseño se inscribe en un tiempo histórico particular y en una trama social y política, como lo han demostrado los trabajos de Ivor Goodson (1988, 1991), André Chervel (1991), Adriana Puiggrós (1990), Raimundo Cuesta Fernández (1997) e Inés Dussel (1997). Esto supone, necesariamente, que un diseño curricular no puede planificarse con base en una técnica exclusivamente racional, neutra y aséptica o ser comprendido como una «forma de encarar el programa de estudio como (un) instrumento funcional y eficaz», como pretendía Ralph Tyler (1973, p. 7). Como señalamos, si el currículo articula aquellos saberes y habilidades que se consideran legítimos para niños y jóvenes en un tiempo y en una sociedad particular, este deviene en un asunto de todos, o al menos así se espera que sea en una sociedad democrática. De esta forma, la comprensión en torno a lo curricular se desplaza de una racionalidad técnica a una racionalidad crítica que permita comprender los intereses y las dinámicas de poder que se producen en los procesos de cambio curricular (Apple, 1986; De Alba, 1998; Frigerio, 1994; Bernstein, 1998; Kliebard, 1986; Popkewitz, 1987).

En esta línea, recuperamos la conceptualización de Alicia de Alba (1998) en torno al currículo en tanto lo inscribe en la dinámica de los intereses y los juegos de poder que se movilizan en los procesos de modificación curricular. La autora lo comprende como

una síntesis de elementos culturales [...] que conforman una propuesta político-educativa impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social (pp. 59-60).

Esta conceptualización integra, desde una óptica crítica, los diversos componentes de la dimensión estructural-formal del currículo: el *qué* de la cultura, el *para qué*, los sentidos, *quiénes* intervienen en los procesos de determinación curricular y mediante *qué procedimientos* se sintetiza una propuesta particular. Un aspecto que la autora no trabaja, aunque se desprende de sus análisis, es el carácter híbrido (Kliebard, 1986) de los documentos curriculares en tanto en ellos se yuxtaponen, generalmente, corrientes y elementos diversos que los diferentes actores impulsan en los procesos de negociación curricular.

Desde las investigaciones sobre la historia de las disciplinas escolares y la historia social del currículo (Goodson, 1988, 1991; Chervel, 2006) se han puesto de relieve ciertas regularidades y diversas particularidades en los modos de articulación curricular en virtud de los contextos sociales, políticos e históricos. Con base en estos estudios, Bernstein (1998) así como Ulf Lundgren (1997) introducen el concepto de *código curricular* como modo de articulación de las regularidades que se suceden en un tiempo histórico. Desde este ángulo, Lundgren (1997, p. 21) refiere a los códigos como las relaciones que sustentan las operaciones de selección, de organización y los métodos de transmisión curricular en un tiempo histórico. Asimismo, el autor analiza cómo se tiende a invisibilizar los sentidos, los principios y las lógicas que sustentan una nueva propuesta curricular.

De lo expuesto precedentemente se desprenden dos elementos importantes. El currículo articula sentidos (finalidades y objetivos en su nomenclatura) y fragmentos de la cultura (disciplinas o contenidos en su nomenclatura) en un momento histórico y sociopolítico particular. A su vez, en el proceso de diseño curricular intervienen, en mayor o menor medida, diversos grupos que procuran incidir en este.

En función de estas consideraciones conceptuales y como adelantamos nos proponemos detenernos en tres ejes de análisis: a) el contexto de emergencia de la nueva propuesta curricular, b) el proceso de elaboración curricular de la formación docente desarrollado en el marco del CFE en el período 2020-2023, y c) los sentidos, las orientaciones y los nuevos perfiles docentes que se buscan configurar.

UNA MIRADA SOBRE EL CONTEXTO

Como hemos señalado en el apartado precedente, con base en los aportes de un conjunto de investigadores (Goodson, 1988, 1991; Chervel, 2006, etc.), toda propuesta curricular se estructura en un tiempo histórico particular. En virtud de ello, es necesario detenernos en los cambios procesados en la formación docente en los últimos lustros y en el escenario que el año 2020 impuso.

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PERÍODO PROGRESISTA (2005-2019)

La formación docente en Uruguay ha tenido tradiciones distintas y un desarrollo diferencial según se tratase de la formación de maestros, profesores, maestros técnicos, y, recientemente, educadores sociales. A partir de la Ley General de Educación (LGE) n.º 14.101 (Uruguay, 1973) se subordinaron los diferentes niveles de enseñanza (primaria, secundaria y universidad del trabajo) —que poseían autonomía— al CONAE (Consejo Nacional de Educación), de cinco miembros designados directamente por el Poder Ejecutivo. En los oscuros años de la dictadura civil-militar, en el año 1977, por medio de las ordenanzas 29 y 30 del período, se unifica la formación docente y se crea el INADO (Instituto Nacional de Docencia General Artigas). Este articuló la formación de maestros, de profesores

y el Instituto Magisterial Superior, redujo las carreras de cuatro a tres años y reformó los diseños curriculares organizando un núcleo común para magisterio y profesorado. En el ocaso de la dictadura, en 1984, en el marco del proceso de negociación conformado por los partidos políticos y las organizaciones sociales⁴ (Conapro [Concertación Nacional Programática]), se elabora la estructura de una nueva ley de educación que se aprobó en el primer gobierno posdictadura. Esta se sanciona en marzo de 1985 como Ley de Emergencia de la Enseñanza (Uruguay, 1985). Esta ley tenía como cometido reorganizar el sistema educativo en un marco democrático y habilitar un proceso de cambios curriculares y restitución de los docentes destituidos. Los centros de formación docente se reestructuran en el marco de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFYPD), la cual dependerá del Codicen del ente autónomo ANEP. La ley de emergencia establece en su artículo 11 que la formación docente se debe «organizar y realizar a nivel terciario, en todo el territorio de la república [...]. A los efectos, podrá realizar convenios con la Universidad de la República» (Uruguay, 1985, p. 1). En la reforma de la década del noventa se crean los Centros Regionales de Profesores (CERP) en el interior del país.

En el período posdictadura, en el ámbito de los colectivos docentes y los gremios estudiantiles se incrementaron las reivindicaciones por una formación docente con carácter universitario y ámbitos de cogobierno y de autonomía.

Es en el período de los gobiernos progresistas que la educación y, particularmente, la formación docente procesan e implementan un conjunto de transformaciones institucionales, curriculares y estatutarias que permitirían impulsar un funcionamiento interno similar al desarrollado a nivel universitario. Este proceso de cambio sentaría las bases de una cultura académica que fortalecería la creación del Instituto Universitario de Educación,⁵ como se preveía en los artículos 84, 85 y 86 de la LGE n.º 18.437 (Uruguay, 2009, pp. 33-34). Lamentablemente, las dos iniciativas de creación de la Universidad de la Educación⁶ enviadas por el Ejecutivo en los años 2012 y 2017 al Legislativo no contaron con las mayorías especiales requeridas por la Constitución de la República en tanto los partidos de la oposición de ese momento no acompañaron los proyectos por oponerse, fundamentalmente, al cogobierno universitario.

La LGE n.º 18.437, en el artículo 84, establecía:

4 Las organizaciones sociales participantes fueron el PIT (Plenario Intersindical de Trabajadores), la ASCEEP (Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública) y la FUCVAM (Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua).

5 O Universidad de la Educación, como se denominó en el debate público.

6 En los años 2012 y 2017 el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) envió dos proyectos de ley al Parlamento Nacional para la creación de la Universidad de la Educación; en ellos se sustituye los términos *Instituto Universitario* por *Universidad*. El primero de estos fue enviado el 20 de mayo de 2012 y el segundo el 18 de diciembre de 2017. Ninguno de los dos tuvo aprobación legislativa por no contar con los votos de la oposición. En este marco, en el artículo referiremos a uno u otro de los términos, *Instituto* o *Universidad*.

Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional lo requiera (Uruguay, 2009, pp. 33-34).

En este artículo de la ley se señalan dos aspectos importantes. En primer lugar, la creación de una nueva institucionalidad, un instituto universitario que integre las tres funciones específicas, la creación de conocimiento, la enseñanza y las actividades en el medio y de extensión. Sin lugar a dudas, esta disposición requiere de un conjunto de cambios en la tradicional formación docente en nuestro país, caracterizada por formar profesores, maestros y maestros técnicos para los subsistemas de enseñanza primaria, secundaria y técnica. Un segundo aspecto que se indica es que el IUDE debe ubicarse en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública. En otros términos, este instituto autónomo debería coordinar con la ANEP, la Universidad de la República (Udelar) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), tal como se preveía en los artículos 106 a 109 de la LGE n.º 18.437 (Uruguay, 2009, pp. 40-41). Como se profundizará en el apartado siguiente, la Ley de Urgente Consideración (LUC) (Uruguay, 2020) elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y el IUDE. Como analizaremos, en sustitución del instituto universitario propondrá un peculiar procedimiento para el reconocimiento universitario de los títulos de los docentes.

Es pertinente subrayar que el artículo 84 tiene una doble intencionalidad; por un lado, se apuesta a un fortalecimiento de la formación en tanto se apunta a avanzar, en el ámbito de la formación docente, en la producción de conocimiento y en la extensión conjuntamente con la preparación para la enseñanza. Por otro lado, se busca fortalecer a los entes y a los organismos de la educación pública por medio de la coordinación de estos con el objetivo de mancomunar esfuerzos.

En el primer quinquenio de los gobiernos progresistas, en el ámbito de la DFYPD del período se crea el Sistema Nacional Único de Formación Docente en 2008 (ANEP, CFE, 2007) con la finalidad de integrar los diseños curriculares de las distintas formaciones que se encontraban fragmentadas en ocho planes diferentes. En el documento final del Sistema Nacional Único de Formación Docente se indica que la fragmentación

fue señalada en múltiples oportunidades por las ATD de formación docente, no es solo una suma de planes y modalidades, tiene que ver también con el proceso de construcción de [estos], desde ámbitos no institucionalizados y con nula participación de los involucrados. Responden por lo tanto a concepciones y lógicas que no surgen de una política educativa de largo alcance pensada de manera global (ANEP, CFE, 2008, p. 3).

Ante este diagnóstico, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente se planteó una serie de objetivos estratégicos, entre los cuales subrayamos:

- La integración activa de todos los actores vinculados a la formación docente a la vida institucional.
- La recomposición de la imprescindible unidad de fines y objetivos para dar a la formación docente el estatus académico adecuado.
- La construcción participativa de un sistema nacional de formación docente que lejos de definirse por la rigidez se defina por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre (ANEP, CFE, 2008, p. 4).

A su vez, en la propuesta de presupuesto de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del período (2005-2009) se incluyó la creación de departamentos académicos como forma de proporcionar estructura y organicidad que permitieran a los docentes efectuar tareas de investigación y divulgación del conocimiento acorde a una educación superior. A su vez, se liberó a los docentes de horas-clases para que pudieran investigar y profundizar en su área de conocimiento. Simultáneamente, se otorgaron incentivos para el desarrollo de postgrados en convenios, en especial con la Universidad de la República.

A partir del año 2010, se instala el CFE⁷ con cinco miembros, tres propuestos por el Codicen, uno electo por los docentes y otro por el orden estudiantil. También, se crean ámbitos cogobernados, entre los que se destacan: las comisiones de Carrera (ANEP, CFE, 2014), de Enseñanza y Desarrollo Curricular (ANEP, CFE, 2015b) y la de Postgrado y Formación Permanente (ANEP, CFE, 2015a).

En 2016 a partir de los departamentos se crean el Instituto de Ciencias y Matemática, el Instituto de Humanidades y Artes, y el Instituto de Ciencias de la Educación (ANEP, CFE, 2016) con la finalidad de orientar la enseñanza, la investigación y la extensión de manera articulada con relación a los campos disciplinarios integrados en los departamentos y espacios académicos. Al año siguiente se crea el Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas (ANEP, CFE, 2017b) y en 2018 el Instituto Académico de Educación Social (ANEP, CFE, 2018c).

El proceso descrito se acompañó con el desarrollo de políticas de extensión e investigación del propio CFE y en acuerdo con la Agencia Nacional de Investigación e Innovación. También se impulsó la generación de propuestas de educación permanente y de posgrados en convenio con la Udelar y otras universidades de la región. A modo de ejemplo, se formaron diecinueve especializaciones y diplomas con la Udelar y aproximadamente quinientos docentes cursaron seis maestrías (en acuerdo con Udelar, la Universidad Pedagógica Nacional, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso] y la Universidad Nacional

7 De acuerdo al artículo 62 de la LGE n.º 18.437 (Uruguay, 2009) y al informe de la Comisión de Implantación prevista en dicha ley se dispone el funcionamiento, en el ámbito de la ANEP, del órgano desconcentrado CFE, el que sustituye a la DFYPD (ANEP, Codicen, 2010). Este sería un organismo transitorio hasta que se conformara el IUDE.

de La Plata) y un doctorado en Humanidades y Artes con opción en Lingüística (en la Universidad de Rosario) (ANEP, CFE, 2020, pp. 34-35). En este marco se creó el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación y el Programa de Apoyo a la Extensión Enhebro.

A nivel curricular se desarrolla un proceso participativo de evaluación y reformulación de nuevos planes en los que participaron las comisiones de Enseñanza y Desarrollo Curricular, de Carrera, las ATD, las salas docentes de todo el país y la Intergremial. En ese marco se elaboraron los planes de maestro de primera infancia (ANEP, CFE, 2017a), maestro técnico y profesor técnico (ANEP, CFE, 2017c), maestro de educación primaria (ANEP, CFE, 2018b), educador social (ANEP, CFE, 2018a) y profesorado (ANEP, CFE, 2019). Las dos primeras fueron homologadas por Codicen y las tres últimas, no. Como planteamos en el primer apartado de este capítulo, todo diseño curricular implica, necesariamente, una selección de los saberes, fragmentos de cultura, que se pondrán a disposición de los futuros docentes, así como una selección de las finalidades del proceso de formación en el marco de un proyecto político-pedagógico. Asimismo, es significativo quiénes intervienen en el proceso de selección desde el punto de vista de la idoneidad académica y con relación a la viabilidad política de los cambios que se procuran impulsar. En el proceso descrito, se da cuenta de una participación activa (salas, institutos, ATD, etc.) de los especialistas de las diversas disciplinas en la construcción de nuevas propuestas curriculares.

Otro aspecto importante en el proceso de creación de una cultura en el CFE fue la elaboración y la aprobación de un nuevo marco estatutario con grados académicos que se comenzaría a implementar en 2020 luego de finalizar el proceso de concursos iniciado en los años anteriores. En este se establece la estructura académica en cinco grados con acceso abierto. Se determinan las funciones y los requisitos para cada uno de los grados. Estos incluyen tres componentes: la formación académica, la experiencia profesional y la producción académica. Se prevé el ingreso, en carácter efectivo, a cada uno de los grados por concurso. Se contempla la existencia de cargos y el otorgamiento de horas docentes. Las renovaciones de las efectividades se establecen cada cinco años mediante un proceso de evaluación previa.

En la sucinta descripción realizada se ha procurado delinear los principales cambios internos (institucionales, curriculares y estatutarios) que el CFE fue procesando para fortalecer una cultura universitaria que articulara las tareas de enseñanza con las de investigación y las de extensión al tiempo que avanzó en ámbitos de participación de los órdenes y en el cogobierno. A su vez, se ha señalado el carácter gradual y acumulativo de este proceso.

En términos de lo señalado por De Alba (1998), el proceso de cambio institucional, académico y curricular exigió procesos de debate y negociación entre autoridades y los distintos organismos de representación docente (ATD e Intergremial), así como con las estructuras cogobernadas generadas en el período (comisiones, institutos y departamentos, coordinadores académicos) a los efectos de arribar a

ciertos niveles de síntesis. La construcción colectiva de los cambios efectuados exigió procesos de participación al tiempo que otorgó mayores niveles de legitimidad. En esta línea, como han señalado Tyack y Cuban (2001), los docentes son quienes garantizan la viabilidad procesual y práctica de los cambios diseñados.

UN NUEVO PROYECTO PARA FORMACIÓN DOCENTE

En marzo de 2020, en Uruguay se inicia un nuevo ciclo político, de carácter conservador, con la asunción de la coalición multicolor,⁸ encabezada por el Dr. Luis Lacalle Pou. En el documento de la nueva coalición que asume el gobierno, «Compromiso por el país», de noviembre de 2019,⁹ ya se plantea un nuevo plan nacional de fortalecimiento universitario con un marco común y con diversidad de instituciones formadoras.¹⁰ Esto comienza a concretarse con las primeras acciones del gobierno.

El 9 de julio de 2020, en un escenario de emergencia sanitaria causada por el covid-19, el novel gobierno aprueba una ley con declaratoria de urgente consideración que introduce cambios relevantes en diversas áreas, entre ellas, la educación. En la sección tercera de la LUC (Uruguay, 2020) se articulan los cambios para la educación. Como adelantamos, con respecto a la formación docente se plantean dos cambios de envergadura: la eliminación de la Universidad de la Educación (artículo n.º 137 de la LUC) y la implementación de un programa nacional de fortalecimiento de la formación en educación (artículo n.º 171 de la LUC). Este dependerá del MEC y tendrá cuatro cometidos específicos: la promoción y el apoyo del desarrollo de programas universitarios de formación docente, la creación de un sistema nacional de becas que «sigan programas universitarios», el desarrollo de un sistema de evaluación docente y, finalmente, el apoyo al CFE en sus esfuerzos por mejorar la calidad educativa (Uruguay, 2020). A su vez, el artículo n.º 198 de la LUC crea un procedimiento, de carácter voluntario, para que las carreras de formación docente públicas puedan acceder al nivel universitario. En este artículo se indican

8 Integrada por los partidos tradicionales Nacional y Colorado. A esta alianza se agregan partidos más jóvenes, como el Partido Independiente y el Partido de la Gente, así como el nuevo partido promilitarista Cabildo Abierto. Esta coalición se conformó con la finalidad de acceder al gobierno con mayoría simple, en la instancia de balotaje o segunda vuelta, evitando así la continuidad del progresismo, representado por el Frente Amplio.

9 <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>

10 Es preciso indicar que la matrícula pública de las carreras de maestro en primera infancia, maestro de primaria, maestro técnico, profesor y educador social perteneciente al CFE representaba el 98,96 % del total (MEC, 2019). Este consejo cuenta con 33 centros en todo el territorio nacional, entre los que se encuentran: Institutos de Formación Docente, Instituto de Formación en Educación Social, Instituto Normal, Instituto de Profesores Artigas, Instituto Normal de Enseñanza Técnica e Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores. En los últimos años, las universidades privadas han creado oferta de formación docente.

los procesos de reconocimiento del nivel universitario de las carreras que voluntariamente se presenten, siguiendo criterios de calidad previamente definidos y en consonancia con otros sectores de la educación superior (Uruguay, 2020).

Este procedimiento, previsto en la LUC para las carreras de formación docente pública con los decretos posteriores de Presidencia de la República (n.º 358 del 4 de diciembre de 2020 y n.º 112 del 5 de abril de 2022) y la resolución del MEC n.º 355 del 28 de marzo de 2022, se amplía a las instituciones privadas.¹¹ El procedimiento consiste en una presentación de aquellas carreras de formación docente que aspiren al reconocimiento de su carácter universitario ante el MEC. A su vez, se incorpora una prueba final a cargo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED). Su aprobación otorga el título de licenciado en Pedagogía. La última resolución mencionada del MEC añade una serie de apoyos que recibirán las instituciones que se presenten ante el ministerio para el procedimiento señalado. En este sentido se plantea que el MEC brindará modalidades de acompañamiento y apoyo para lograr el reconocimiento, entre estas se indica:

El MEC ofrecerá recursos a las instituciones para el pago de horas de consultoría presencial o a distancia. [...] Existirá un fondo para financiar costos de traslado y alojamiento de consultores durante la etapa de diseño de las carreras. [...] El MEC dispondrá de fondos para asegurar condiciones de conectividad y equipos informáticos adecuados [...]. También aportará anualmente recursos para el pago de horas de clase dictadas a distancia. [...] el MEC dispondrá de fondos para financiar un plan de movilidad de docentes y un plan de movilidad de estudiantes del que podrán beneficiarse las instituciones (MEC, 2022, pp. 23-24).

Y se añade:

Con el fin de asegurar la continuidad de los estudios de quienes se inscriban en carreras reconocidas o en proceso de serlo, el MEC financiará un programa de becas para estudiantes de tercero y cuarto año, por un monto que permita dedicar la mayor parte de su tiempo al estudio (MEC, 2022, p. 24).

Esta resolución también plantea que los planes de estudio de formación en educación deberán poseer un mínimo de tres mil horas de docencia directa o de práctica supervisada, de las cuales un tercio pueden ser a distancia. El currículo

11 Las universidades privadas que brindan formación docente son: la Universidad de Montevideo (UM), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), la Universidad de la Empresa (UDE), el Instituto de Formación Docente Elbio Fernández (IFDEF) y el Instituto Magisterial María Auxiliadora. A su vez, es pertinente indicar que las primeras carreras de grado privadas de profesores y maestros que se habilitaron fueron en 2009 en la UM. Las carreras de UCU, UDE y el IFDEF son muy recientes. El conjunto de la matrícula de estas carreras representa el 1,04 % del total.

mínimo común que se exigirá deberá estar integrado por cuatro núcleos: a) competencias básicas con seiscientas horas (Idioma Español, Matemáticas Aplicadas, Argumentación y Organizaciones de Textos, Metodología de la Investigación), b) formación disciplinaria específica con ochocientas horas, c) formación para la enseñanza y la evaluación de aprendizajes (Pedagogía, Didáctica, Psicología y Neurociencias, Metodología de la Evaluación, Habilidades Socioemocionales, Habilidades para la Educación Inclusiva —entre estas se incluye la práctica docente supervisada—) con mil horas, d) herramientas profesionales (habilidades tecnológicas y digitales, gestión institucional, inglés) con seiscientas horas.¹²

Como se aprecia, el currículo mínimo común se basa en el desarrollo de competencias y establece una selección disciplinaria y de áreas de conocimientos funcionales a los lineamientos generales de la transformación educativa y los organismos internacionales referidos al enfoque por competencias y al desarrollo de las habilidades socioemocionales, como trabajan Conde, Falkin y Sánchez en este mismo libro.

LOS PROYECTOS EN DISPUTA

De la descripción precedente es posible identificar dos proyectos político-pedagógicos divergentes con relación a la formación docente en nuestro país. El primero de estos proyectos se articula con las historias de la formación docente y con la tradición universitaria de nuestro país en tanto apuntó a desarrollar un proceso de cambio institucional (organizativo, académico y curricular) que tendiera a fortalecer la cultura universitaria en el seno del CFE. Los ejemplos planteados en torno al avance en la instalación de un consejo y comisiones cogobernados, la creación de los departamentos e institutos académicos, la integración de las funciones de investigación y extensión, la promoción de posgrados y diplomaturas, el incentivo a la formación cuaternaria de los docentes son ejemplos de ello. La aprobación de un nuevo estatuto docente con grados académicos y los diseños de nuevos planes de estudio convergen en la misma dirección. En este modelo es posible identificar una búsqueda de articulación de los entes públicos de la enseñanza.

A su vez, el proyecto impulsado por el nuevo gobierno está centrado en un procedimiento voluntario de reconocimiento del carácter universitario de los títulos de formación docente que se sustenta en un doble mecanismo competencial. Por un lado, el procedimiento de fragmentación y competencia interna dentro del propio CFE en tanto serán las carreras las que podrán, ante el MEC, presentarse para iniciar el proceso de reconocimiento y, a su vez, los docentes, también voluntariamente, podrán rendir el examen ante el INEE en tanto el otorgamiento del carácter universitario no será una exigencia para el ejercicio de la profesión. Por otro lado, se habilitan y se otorgan apoyos económicos a las diversas instituciones

¹² Para los docentes de educación media las horas mínimas varían.

públicas, pero también privadas que deseen reconocer los títulos de formación docente. Por medio de este mecanismo se materializa el acuerdo efectuado en el documento «Compromiso por el país», de 2019, que, como indicamos, señalaba la promoción de un plan nacional de fortalecimiento universitario para la formación en educación con un marco común y con diversidad de instituciones. La diversidad de instituciones públicas y privadas compiten entre sí por el reconocimiento del carácter universitario del título, pero especialmente por los futuros estudiantes. Este mecanismo estimula el crecimiento de un universo para la oferta privada de las carreras de formación docente en el país. Este proyecto puede ser catalogado *de mercado* dado que vacía de sentido el carácter universitario de la formación al tiempo que estimula la oferta privada y la competencia. A su vez, el ministerio avanza hacia un rol regulatorio del CFE al tiempo que otorga beneficios económicos a las diversas instituciones (públicas o privadas) que presenten sus carreras para el reconocimiento.

De lo expuesto en este apartado se deriva que el procedimiento voluntario de reconocimiento de títulos propuesto por el MEC apunta a la generación de un nuevo nicho de mercado en el ámbito de la formación docente que fractura la hegemonía pública de esta formación al estimular a las instituciones privadas a efectuar propuestas formativas. Lo trabajado en el apartado debe articularse con la modificación que estableció la LUC en el artículo 14 de la LGE n.º 18.437. El artículo referido hace referencia a los tratados internacionales y de cooperación. En él se establece que el Estado debe atender a la educación como un bien público y que no se deben suscribir acuerdos con Estados u organismos que «directa o indirectamente signifiquen considerar a la educación como un servicio lucrativo o alentar su mercantilización» (Uruguay, 2009, p. 14). La nueva redacción consignada en la LUC elimina la frase «alentar su mercantilización».

Una segunda consecuencia del procedimiento implementado por el MEC es el vaciamiento de contenidos y sentidos referido a una formación docente universitaria. Este restringe el carácter universitario a un procedimiento burocrático de las carreras ante el ministerio y a un examen individual rendido por los docentes. No es necesario explicitar las distancias que hay entre una formación en el marco de una dinámica universitaria en la que se articulan la enseñanza y los procesos de aprendizaje con la investigación y la extensión, así como la participación activa en los ámbitos de cogobierno. Este peculiar mecanismo de reconocimiento está en consonancia con la lógica de responsabilización individual (los docentes que aspiran al título) que las políticas de individuación impulsadas por el neoliberalismo implementan en los diversos ámbitos (Merklen, 2013). A su vez, la mecánica competencial introducida entre las carreras del CFE introduce —en las carreras públicas— una lógica propia del mercado. Estas lógicas han sido caracterizadas como modalidades de *privatización endógena* por Stephen Ball y Deborah Youdell (2007) en tanto introducen en la interna de los organismos públicos características del funcionamiento del ámbito empresarial.

EL PROCESO DE ELABORACIÓN CURRICULAR

En el contexto descrito de los cambios operados en los últimos años en el CFE y en el marco de dos proyectos divergentes de la formación docente en noviembre de 2022,¹³ el CFE eleva al Codicen un nuevo plan de estudios. Este está en concordancia con la transformación educativa impulsada en la ANEP. Particularmente, el texto «Transformación curricular. Hoja de ruta» del Codicen (ANEP, Codicen, 2021) establece una serie de acciones para concretar el Lineamiento Estratégico n.º 3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP presentado al Legislativo con el pedido presupuestal para el quinquenio del organismo (ANEP, 2020). En esta línea, el CFE plantea:

Se ha puesto como objetivo desplegar integralmente un Plan de Formación en Educación acorde a los desafíos actuales y futuros y a la transformación educativa que la ANEP está implementando (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 1).

En esta línea la dirección del CFE define un «plan de acción para la transformación curricular» (ANEP, CFE, 2021) en el que pauta consultas a la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, a las ATD y a los directores y coordinadores académicos. No obstante, las ATD locales y nacionales realizadas en el período señalan el carácter formal y «no real» (ANEP, CFE, ATD, 2022) de las consultas efectuadas en tanto es preceptivo que los cambios de los planes y los programas sean estudiados por las ATD antes de ser aprobados con un lapso de tiempo razonable. En esta línea, las asambleas denuncian los exiguos tiempos en que las autoridades han dado a conocer los documentos que estas deben estudiar. Al respecto, los docentes de semipresencial reunidos el 10 de agosto de 2022 expresan:

La participación real de los docentes a partir de las ATD ha sido totalmente desvirtuada. Se ha instalado por la vía de los hechos una ilusión de participación sobre decisiones ya adoptadas por el CFE. Las resoluciones y documentos que han sido aprobados respecto de los temas que antes señalamos naturalizan la inexistencia de participación real. Es decir, se ponen a deliberación una vez laudados, no considerándose un ida y vuelta para su reformulación. Solo habilitan discutir y deliberar sobre bases y lineamientos ya decididos e inamovibles (Docentes de semipresencial en ANEP, CFE, ATD, 2022).

La ATD del 14 de setiembre de 2022 y la Mesa Permanente de la ATD del 14 de noviembre del mismo año ratifican lo planteado por la ATD de los docentes de semipresencial. A su vez, la Mesa Permanente de la ATD se opuso al cese de

13 Este fue aprobado por el Codicen el 5 de diciembre de 2022 por medio del Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/022. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf

las coordinaciones académicas y de los referentes e integrantes de las unidades académicas que el CFE efectuó en febrero del 2022 (ANEP, CFE, 2022) porque la ausencia de esto dificultaría la organización y el funcionamiento nacional de los departamentos académicos y el intercambio en torno al nuevo plan de estudios.

Cabe consignar que la ATD también se pronunció en contra del mecanismo de reconocimiento de título universitario para la formación en educación, las directrices curriculares y las nuevas exigencias planteadas para los centros de formación y para las carreras descritos en el apartado anterior en tanto desvirtúan el trabajo universitario y el proyecto de conformar una universidad de la educación pública que albergue las distintas carreras de formación en educación.

LOS SENTIDOS EN LA FORMACIÓN DE GRADO DE LOS EDUCADORES: DE LA FORMACIÓN DISCIPLINAR AL COACHING PEDAGÓGICO

En el documento Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) se desarrollan la lógica interna y las características del marco (funciones universitarias, flexibilidad de las trayectorias, autonomía del estudiante y creditización). Se presentan el perfil profesional y las diferentes modalidades de unidades curriculares, así como los tiempos previstos. Sucintamente, se indican los cuatro trayectos de formación —a) equivalente, b) específica, c) de lenguajes diversos y d) didáctica y práctica preprofesional—, los niveles de desempeño, la evaluación y la arquitectura curricular con la distribución de horas y créditos por trayectos según las diferentes carreras. La estructura curricular está en consonancia con las directivas planteadas por el MEC en la resolución n.º 368 del 1 de junio de 2022 analizada precedentemente. En este apartado nos interesa analizar la lógica interna de la malla curricular, así como el perfil profesional que se persigue.

En el primer apartado señalamos que todo documento curricular se inscribe en un tiempo histórico específico y que la definición curricular implica una selección de fines, sentidos, saberes y habilidades que tienen la finalidad de formar a los sujetos de la educación, en este caso a los futuros docentes. A su vez, esta selección implica un movimiento de descontextualización y otro de recontextualización a fin de inscribir los saberes y las habilidades en un proyecto político-pedagógico particular. En este apartado interesa ahondar en las finalidades y los sentidos que se articulan en el marco curricular de la formación de grado de los educadores a los efectos de apreciar cómo se concibe ese proyecto y los perfiles de los futuros docentes.

En los fundamentos y las orientaciones del marco curricular se plantea que este se centra en el enfoque de las competencias en el marco de una educación de calidad, inclusiva, pertinente y con equidad. Desde este enfoque y aludiendo al conjunto de cambios sucedidos en diversos órdenes se afirma:

[Se] impone establecer *nuevas competencias* para los futuros educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos *actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse*. En ese sentido el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se fundamenta desde el paradigma del *aprendizaje permanente y el enfoque competencial* (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 33, los resaltados son nuestros).

Y se agrega:

Partir de un paradigma con foco en los aprendizajes pone a los estudiantes en el centro y razón de ser de la formación y, por lo tanto, obliga a pensar una formación de *profesionales que posibilite recursos y competencias adecuadas para que estos sepan crear espacios motivadores y atrayentes para aprender, más allá de los contextos y realidades* donde les toque desarrollar su profesión (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 34, los resaltados son nuestros).

En las citas se plantea la nueva lógica curricular; esta se asienta en las competencias desplazando a un segundo plano los saberes disciplinarios que se consignan en los contenidos curriculares. En esta línea, es pertinente señalar que en los documentos se plantean las competencias como un enfoque y no como una teoría. Coincidimos con Miguel García-Sáiz (2011) en que las competencias refieren, especialmente, a un *hacer*, a una acción observable y que se evalúa en función de su ejecución. La funcionalidad, el sentido práctico y la evaluación son características de este enfoque que tiene su origen en la gestión de recursos humanos en el ámbito laboral y en los abordajes psicológicos neobehavioristas. Diversos autores critican este enfoque porque supone un *washing down*, y arguyen que el currículo debe basarse en conocimientos especializados y confiables (Young, 2015; Young y Muller, 2016; Baker, 2015).

Un aspecto asociado a la nueva lógica curricular que se consigna en los documentos es la simplificación argumental, la enunciación de una falacia de falsa oposición que se expresa en asociar la enseñanza disciplinaria con modalidades didácticas rígidas, memorísticas y enciclopedistas. Esta simplificación falaz desconoce la fermental historia de la pedagogía nacional y el poderoso motor que tienen los conocimientos disciplinarios (Young, 2015) al tiempo que desvaloriza el potencial creativo de los docentes. El trabajo en proyectos, la resolución de problemas, la investigación asociada a la enseñanza y a los problemas del entorno, así como el abordaje interdisciplinario tienen décadas en el ejercicio pedagógico de los docentes uruguayos. A su vez, como se describió en el apartado anterior, el proceso de generación de una cultura universitaria en el marco del CFE también implicó el desarrollo de la enseñanza articulada con la producción de conocimientos y la extensión en el medio.

Otro de los aspectos que interesa subrayar refiere al perfil de docente que se promueve; este se inscribe en un paradigma técnico e instrumental despojado de los saberes propios de las ciencias de la educación y de los saberes específicos de las disciplinas. Se presenta un modelo docente *light* basado en el desarrollo de recursos y competencias que fomenten espacios «motivadores y atrayentes para aprender» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 34) en contraste con las tradiciones normalista, universitaria y crítica articuladas en torno a los saberes específicos y pedagógicos. Otro de los aspectos que se desprende del texto citado es la asociación establecida entre las competencias que los futuros docentes deben desarrollar, actuar con «felicidad [...] más allá del contexto» y saber «crear espacios motivadores y atrayentes para aprender» (pp. 34 y 35). Esta asociación semántica debe ser comprendida en la dimensión socioantropológica del neoliberalismo contemporáneo que busca dislocar la noción de sujeto-político clásica al tiempo que inscribe una nueva subjetividad activa y positiva que inhibe la capacidad analítica y crítica. Como sostienen Laval y Dardot (2013) las diversas técnicas de «la empresa de sí», del emprendedurismo apuntan a que el sujeto asuma la responsabilidad total ante los éxitos y los fracasos en el marco del desarrollo de sus competencias. En este sentido los éxitos o los fracasos en los aprendizajes se circunscriben a una dimensión individual de los docentes y de los estudiantes en relación con su capacidad de configurarse o no en empresa de sí. Las condiciones materiales de existencia, las relaciones laborales, las políticas curriculares, etc., se diluyen en esta política de individuación de las responsabilidades (Merklen, 2013).

En el documento también se indica que se promoverán «competencias con dimensiones vinculadas a procesos fundamentales para el desarrollo de la investigación» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 32). En este sentido se indica que se promoverá la capacidad de «formularse preguntas [...], recabar evidencia empírica [...] y sistematizar observaciones» (p. 32) para que los docentes diseñen la enseñanza centrada en el aprendizaje evaluable. Importa subrayar que la investigación que se plantea

no apunta a formar profesionales de la investigación que impacten los campos del saber existentes con nuevos conocimientos, pero sí formarlos para que, además de «poner en práctica» saberes propios de la profesión, se constituyan como investigadores de sus propias prácticas, competentes en procesos de conceptualización sostenidos por bases teóricas actuales y por la reflexión sistemática y constante. (p. 32).

El paradigma de investigación que se promueve en los docentes es, exclusivamente, el vinculado a su hacer práctico. Esta modalidad heurística no tiene una finalidad crítica central, sino que se articula con la «rendición de cuentas» o *accountability* que el docente debe hacer. Este paradigma limita la actividad heurística a otros abordajes posibles y, a su vez, el énfasis en la evaluación y la eficacia otorga un carácter exclusivamente instrumental y de responsabilización y culpa de los docentes ante los aprendizajes de los estudiantes.

En virtud de los elementos analizados es posible apreciar que el nuevo proyecto para la formación docente se articula en torno a un modelo de docente gestor de espacios atractivos que motiven a los estudiantes para que se identifiquen como emprendedores de sí y que desarrollen sus propios aprendizajes. De este modo las formaciones disciplinarias específicas y las vinculadas a las ciencias de la educación son ubicadas en un segundo plano en tanto se resaltan modalidades próximas a lo que podríamos denominar *coaching* pedagógico, modalidades que habiliten formas de entrenamiento para adaptarse a las diversas «realidades donde les toque desarrollar su profesión» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 34). De este modo, la innovación, el aprendizaje permanente, el carácter emprendedor y las habilidades socioemocionales serán las características centrales del nuevo perfil docente.

A MODO DE REFLEXIÓN

En el capítulo se han descrito y analizado los actuales cambios impuestos en la formación docente en contraste con las tradiciones sedimentadas históricamente y con las modificaciones implementadas en el período precedente. Los cambios se inscriben en un sistema orgánico de leyes, decretos, reglamentaciones ministeriales y diseños curriculares que se inician con la eliminación y las modificaciones de los artículos de la LGE n.º 18.437, por la LUC, referidos a educación. La eliminación de la Universidad de la Educación y la sustitución por el sistema de reconocimiento voluntario del carácter universitario de las carreras y del título docente, así como el apoyo ministerial al CFE, pero también a las instituciones privadas para que desarrollen propuestas de formación docente quiebran el proyecto de los diversos colectivos docentes de una real formación universitaria. De esta manera se configura un nuevo nicho de mercado en relación con la formación docente, que históricamente ha sido pública. La lógica de la competencia se promueve entre el CFE y las instituciones privadas que elaboren propuestas de formación en educación; pero, a su vez, se establece una lógica de competencia interna dentro del propio sistema público en tanto la solicitud de reconocimiento no es integral, sino por carrera.

Un segundo aspecto relevante que el nuevo proyecto promueve es el avance de la injerencia del MEC sobre el ente autónomo ANEP dado que centraliza los procedimientos de acreditaciones y reconocimientos al tiempo que establece lineamientos curriculares y de evaluación que inciden, directamente, en el CFE.

El tercer componente del nuevo proyecto de formación docente refiere a la lógica interna de estructuración curricular y a los sentidos que esta formación promueve. Una racionalidad técnica centrada en un enfoque competencial y en los aprendizajes no solo desplaza los saberes y su articulación crítica, sino que apunta a configurar una posición docente *light* que se asocia con formas de liderazgo, gestión de aprendizajes y de recursos motivacionales y socioemocionales que deben constituirse en la empresa de sí.

Finalmente, el proceso de elaboración del marco y las mallas curriculares ha sido opaco y jerárquico porque se centró en técnicos y en docentes seleccionados individualmente reduciendo los espacios de trabajo colectivo de los docentes (comisiones, salas y ATD).

Las cuatro aristas que describen el nuevo proyecto de formación docente no solo rompen con el proyecto universitario impulsado, durante décadas, por docentes y estudiantes, sino que buscan asentar la lógica de mercado al tiempo que establecen un nuevo código curricular que tiende a la configuración de docentes identificados con el *coaching* pedagógico. No obstante, como sostienen Tyack y Cuban (2001), el éxito o el fracaso de las transformaciones educativas está en los docentes y en los colectivos que los representan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/prensa/3086/TOMO1MOTIVOSPresupuesto2020-2024WEBV2.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2007, 18 de octubre). Acta n.º 63, Resolución n.º 67: Acta de Aprobación del Sistema Nacional Único de Formación Docente. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/SUNFD_modificacion2017.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2008). Sistema Nacional Único de Formación Docente. Documento final. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2014, 30 de enero). Acta n.º 1, Resolución n.º 35: Comisión de Carrera. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2014/comision_carrera/a1_res35.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2015a, 5 de junio). Acta n.º 18, Resolución n.º 47: Comisión de Postgrado y Educación Permanente. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/posgrado_form_permanente/acta18_res47.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2015b, 26 de junio). Acta n.º 21, Resolución n.º 10: Creación de la Comisión de Enseñanza y Comisiones de Carrera. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2014/comision_carrera/a21_res10.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2016, 12 de octubre). Acta n.º 38, Resolución n.º 1: Creación de los Institutos Académicos. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2016/acta38_res1.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2017a, 23 de agosto). Acta n.º 32, Resolución n.º 29: Plan de Maestro de Primera Infancia. Homologado por Codicen en Acta n.º 60, Resolución n.º 12 del 20 de setiembre de 2017. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/mtro_primer_infancia/acta60_res12_CODICEN.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2017b, 17 de octubre). Acta n.º 37, Resolución n.º 27: Creación de Instituto de Disciplinas Técnico Tecnológicas. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2017/acta37_res27_2017.pdf

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2017c, 5 de diciembre). Acta n.º 44, Resolución n.º 36: Plan de Maestro Técnico y Profesor Técnico. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/a44_res36.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2018a, abril 12). Acta n.º 5, Resolución n.º 9: Plan de Educador Social.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2018b, 4 de diciembre). Acta n.º 44, Resolución n.º 48: Plan de Maestro de Educación Primaria.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2018c, 5 de junio). Acta n.º 18, Resolución n.º 46: Creación del Instituto Académico de Educación Social. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2018/acta18_res46.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2019, 3 de setiembre). Acta n.º 31, Resolución n.º 41: Plan de Profesorados.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2020). *Memoria 2015-2019*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2019/memoria2015-2019_web.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2021). Acta n.º 31, Resolución n.º 11. Plan de acción para la transformación curricular.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022). Acta n.º 42, Resolución n.º 38.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE. (2022). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/librillo_atd_extio_2022.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2010, 24 de junio). Acta Extraordinaria n.º 5, Resolución n.º 1: Funcionamiento del Órgano Desconcentrado Consejo de Formación en Educación. <https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/historia/acta5res1.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2021, 30 de junio). Circular n.º 49, Acta n.º 20, Resolución n.º 1457/021: Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/documentos/iniciales/Circular%20N%C2%BA%2049-2021%20Hoja%20de%20Ruta%20Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20Integralv.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 5 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/022: Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Akal.
- BAKER, D. (2015). A note on knowledge in the schooled society: towards an end to the crisis in curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 763-772.
- BALL, S. y YODELL, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Education International.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xxe siècle*. Retz.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires y Flasco.

- FRIGERIO, G. (1994). *Currículum presente. Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas. Tomo I*. Miño y Dávila.
- GARCÍA-SÁIZ, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27(2), 473-497. <http://www.redalyc.org/pdf/167/16720051024.pdf>
- GOODSON, I. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. Falmer Press.
- GOODSON, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-37. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6d91bb79-2abo-419b-945e-a68624727d35/re29501-pdf.pdf>
- KLIEBARD, H. (1986). *The Struggle for the American Curriculum (1893-1958)*. Routledge.
- LAVAL, C. y DARDOT P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la racionalidad neoliberal*. Gedisa.
- LUNDGREN, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- MERKLEN, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2019). *Anuario Estadístico de Educación 2018*. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/datos/anuario-estadistico-educacion-2018>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2022, 28 de marzo). Resolución n.º 355/022. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/0355-022%202022-11-0001-0719.pdf>
- POPKIEWITZ, T. S. (1987). The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling. En T. S. Popkewitz (Ed.), *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating and American Institution* (pp. 1-24). The Falmer Press.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- URUGUAY. (1973, 9 de enero). Ley n.º 14.101: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973>.
- URUGUAY. (1985, 25 de abril). Ley n.º 15.739: Ley de Emergencia para la Enseñanza en General. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/15739-1985>.
- URUGUAY. (2009, 16 de enero). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.
- URUGUAY, PRESIDENCIA. (2020, 4 de diciembre). Decreto n.º 358. https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/12/cons_min_358.pdf
- URUGUAY, PRESIDENCIA. (2022, 5 de abril). Decreto n.º 112. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/112-2022/2>
- YOUNG, M. (2015). Curriculum theory and the question of knowledge: a response to six papers. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 820-837.
- YOUNG, M. y MULLER, J. (2016). Curriculum and the specialization of knowledge. *Studies in the sociology of education*. Routledge.

DISCURSOS DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

TRANSFORMACIÓN SIN TRANSFORMACIÓN

NIRIAN CARBAJAL RODRÍGUEZ¹

INTRODUCCIÓN

Circulan palabras que se repiten en cada espacio, en los medios de comunicación y en las instituciones educativas, en las personas que despliegan su quehacer en las más diversas actividades y en quienes se desempeñan profesionalmente como educadores. Palabras novedosas tales como *transformación*, *currículum* y *competencias* ganan muchos espacios, pero pocos conceptos sobre ellas son puestos en conversación. Son textos sin contexto, son lenguajes sin carga existencial, pero, en cambio, sí tienen alto poder de seducción para que rápidamente se instalen en los más diversos ámbitos de la vida social.

El campo de la educación, en todas las épocas, ha sido y es un campo en disputa, donde se entrecruzan saberes y poderes en pugna. La disputa permite poner a la vista distintas visiones que combaten por ganar un espacio de legitimidad y predominancia. En toda contienda discursiva se incluyen dos escenas: la más visible, en la cual ciertos exponentes exhiben sus convicciones y otra menos visible, que lucha por entrar al espacio público para develar sentidos que no son puestos a la luz del debate.

En este artículo, se invita a repensar discursos y a recrear sentidos que circulan en las agendas internacionales de nuestro tiempo sobre el poder del currículo para alcanzar las transformaciones educativas. En la publicación *El poder del currículo para transformar la educación* (Mateo Díaz y Rhys Lym, 2022), se entiende que, desde el enfoque curricular, los sistemas educativos deberán incorporar «estándares de enseñanza y aprendizajes basados en competencias», dado que es «lo que la sociedad necesita en términos de capital humano» (p. 13). Ante este discurso tecnocrático emanado de expertos internacionales y que se muestra como único e inapelable, se entiende pertinente habilitar algunas voces pedagógicas para interpelar los sentidos que no se dicen.

A través de Paulo Freire y desde su obra *Pedagogía de la esperanza*, se integran las nociones de *visión domesticada del futuro*, *currículum mágico* y *sonoridad del discurso neoliberal* con el fin de mostrar la «flacura de su tecnicidad y cientificismo» (Freire, 2002) de los actuales discursos sobre la transformación educativa. A partir de Carlos Cullen (2009) se aportan las cuestiones *falaces que esconden las*

¹ Consejo de Formación en Educación.

competencias, la resignificación de lo público y el valor del conocimiento como otros modos de pensar los fines de la educación pública.

LA ANUNCIADA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Se ha anunciado y se ha instalado a todas voces una transformación educativa que invade todos los medios de comunicación y atraviesa todos los espacios del sistema educativo uruguayo.

En este marco, el Consejo de Formación en Educación (CFE) a través de su Plan de Desarrollo 2020-2024 expresa la importancia de desarrollar una revisión crítica sobre los saberes y las habilidades que los profesionales de la educación deben alcanzar en la «formación de grado, en la formación permanente y de posgrado» (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], CFE, 2020). Agrega como estrategias prioritarias trabajar sobre la «promoción de la investigación, la extensión, la circulación de conocimiento y la enseñanza universitaria [y el] fortalecimiento institucional e interinstitucional» en sintonía con lo expresado en la Línea Estratégica 5 de ANEP (ANEP, CFE, 2020, p. 7).

Esta serie de cambios obedece a lo que prevé la Ley de Urgente Consideración, n.º 19.889, a través del artículo 170: «El Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública realizará, en el marco de sus cometidos específicos, acciones tendientes a facilitar la creación una Formación en Educación de carácter universitario» (Uruguay, 2020). Y este es el mandato que tiene encomendado el CFE, concretar un «cambio cultural», atendiendo de modo especial «la formación de los educadores del país desde la consideración de las funciones universitarias básicas de enseñanza, investigación y extensión» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 24).

En el mismo sentido, en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) se inscribe la «promesa de transformación» a través de varios enunciados:

- «El CFE tiene el desafío de encontrar un justo equilibrio entre los rasgos valiosos e identitarios de la formación docente a nivel nacional y los cambios e innovaciones de la formación que le permitan potenciarse hacia el nivel universitario con articulación interinstitucional. [...] La transformación en las carreras de grado de los educadores debe integrar una visión sistémica de la formación en su conjunto, que posibilite formación y aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida profesional» (p. 10).
- El logro de un modelo internacionalizado de la educación superior «impactará significativamente en la enseñanza, en la investigación y en la extensión» (p. 16).

- «Para lograrlo resultan fundamentales las infraestructuras tecnológicas, logísticas y académicas de apoyo a las prácticas educativas en estos nuevos ambientes» (p. 18).

Se afirma en este desarrollo de ideas que para llevar a cabo la transformación educativa el enfoque competencial es el que se muestra como particularmente pertinente. La visión sistémica de la educación superior es presentada como la visión formativa de esta era digital e invita a asumir el desafío de la «internacionalización para una formación en educación de carácter universitario» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 16).

Por tanto, un diseño curricular desde este nuevo enfoque supone modificar sus componentes: contenidos, unidades curriculares, evaluación, así como también los sentidos de aprender y de enseñar. En tal sentido, se afirma:

Un enfoque competencial en la formación, como ya se ha señalado, impacta sobre los contenidos y aprendizajes, sobre la evaluación y evidentemente sobre la enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben diseñarse asociadas a situaciones que permitan, en relación con las competencias que se trabajan, promover la movilización de los recursos internos y externos en cada estudiante (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 37).

Los discursos se anuncian, se expanden y generan opinión pública. Los términos rápidamente comienzan a formar parte de los diversos espacios cercanos o distantes al ámbito educativo. De tanto sonar ciertos vocablos y afirmaciones, se vuelven casi propios y nadie podría dudar de la necesidad de que la educación merece transformaciones —y aún más la formación de los educadores— ante escenarios que ofrecen nuevos desafíos frente a la circulación del conocimiento y de la información. Instalados en el campo de la educación y con perspectiva filosófico-pedagógica en tiempos de prisa y urgencia, también sería dable crear tiempos para analizar e interpretar hacia dónde se pretende dirigir el rumbo de la educación pública y el derecho a la educación en clave de formación humana.

LAS SOMBRAS TRAS LAS LUCES DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Vale revisar brevemente algunas cuestiones discursivas, dado que los discursos construyen realidad y pensamiento. Una mirada de los registros de algunos términos en el documento del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) nos lleva a constatar que *justicia*, *injusticia*, *libertad* e *igualdad* tienen presencia cero; la desigualdad se menciona una vez mientras la equidad aparece ocho veces.

El derecho a la educación se transcribe una vez, la referencia a los derechos humanos es escasa y la democracia tiene presencia cero. *Estado* y *subjetividad* se constatan una vez. Se identifican ciertas predominancias en los vocablos *aprendizaje*

(145 veces) por sobre *enseñanza* (61), *competencias* (78) por sobre *conocimiento* (76). Se destaca la importancia de la evaluación 32 veces y lo curricular 90 veces.

Educación no se define desde ninguna normativa vigente ni desde ningún pedagogo o referente del campo de la educación. Mientras tanto la profesión de educar se delinea desde términos tales como: *dominio de competencias, trayectorias, perfil de egreso para la apropiación, gestión y articulación del conocimiento*, todo lo cual debiera traducirse en un desempeño profesional que ayude a desplegar las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, se determina un modelo de sociedad que se inscribe en la era digital, y, al mismo tiempo, se restringen los campos de las tecnologías, del contexto, de la ciudadanía y de los saberes a transmitir. Las alusiones están centradas en las tecnologías digitales, en los entornos virtuales, en la versión de ciudadano digital y en el desarrollo del lenguaje y de la competencia digital, para alcanzar así la integración a una cultura digital con herramientas digitales.

Detenerse en este relato es dar cuenta de la unicidad y la direccionalidad del pensamiento aquí expresado. Se denota que, en tanto se debilita la fuerza de los sustantivos en su nivel conceptual, se agregan los adjetivos con una función directiva. De este modo, se acotan los rumbos de las personas como ciudadanos, como sujetos culturales, y se les determinan las formas de pensamiento, los tipos de saberes y de lenguajes a desplegar, sin poder vislumbrar otros horizontes que la formación a través de la educación ofrece al desarrollo del pensar, del sentir y del vivir humano.

Esta tendencia hegemónica se sigue evidenciando al identificar la ausencia del arte, de las ciencias humanas, de las ciencias de la educación en estas páginas, al igual que la ética, la moral, la pedagogía, la filosofía y la antropología tienen presencia cero en esta conversación sobre educación. Como corolario: la formación artística, la formación ética, la formación histórica o la formación democrática, así como las cuestiones de la educación ambiental, el género, la etnia y la sexualidad están omisas.

Algo similar ocurre con los textos de la publicación *El poder del currículo* (Mateo Díaz y Rhys Lym, 2022), en la que se reiteran las mismas tendencias en la nomenclatura. Se evidencia también la preeminencia de la formación digital (290 veces), mientras los registros sobre la formación artística, las ciencias humanas, las ciencias sociales, la educación ambiental, ciudadana y ética no aparecen. La formación en educación se delinea a través de una perspectiva pedagógica exclusiva que refiere particularmente a las habilidades y competencias del siglo XXI, mientras que las referencias a las dimensiones epistemológica, antropológica, ética, estética y filosófica de la acción de educar aparecen una vez. La supremacía sí la tienen las nociones de competencias (294 veces), aprendizaje (303), evaluación (162) y currículum (151).²

2 Gran parte de estos datos fueron incorporados en documentos presentados en la Asamblea Técnico Docente Nacional (14 de setiembre de 2022). Recuperado de https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/librillo_atd_extio_2022.pdf.

Los especialistas autorizados a tener voz en esta denominada *transformación* se reiteran en las distintas bibliografías que acompañan los documentos nacionales e internacionales, y son los referentes de las nuevas tendencias curriculares.³ Se agregan como certificación y garantía de los rumbos de los currículos internacionalizados, diversas publicaciones que tienen la autoría del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la Oficina Internacional de Educación, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y de fundaciones que monopolizan la economía global. Los intelectuales y los profesionales que abordan y ejercen la educación están ausentes, y las concepciones pedagógicas de raigambre latinoamericana y delineadas desde posturas críticas no se integran en estos saberes sobre diseños curriculares.

Como educadora crítica, situado en este escenario latinoamericano, importa declarar cuanto preocupa que en los fundamentos de la formación profesional en esta nueva propuesta curricular no aparezca el papel del Estado como garante del derecho a la educación y se omita la concepción de educar que incluye la Ley General de Educación n.º 18.437 (Uruguay, 2009) como derecho humano, como bien público y social que apuesta a la integridad del sujeto de la educación. Del mismo modo se omite el contenido de los artículos 13 y 40 de dicha ley, que delinea los fines de la política educativa nacional y las líneas transversales que integran la educación en todas sus dimensiones: política, cultural, científica, sexual, lingüística, tecnológica, artística y ambiental. Por tanto, la profesión de educar se concibe sin definir *educar* en su real amplitud, se proyecta desde el eclipse de las políticas educativas nacionales y desde la exclusión del aporte de los pedagogos nacionales y latinoamericanos.

Surgen como primeras interrogantes: ¿puede ser esta una transformación profunda para la formación de los educadores?, ¿qué lugar ocupan la vida, la dignidad, la justicia, la igualdad y la diversidad en los perfiles de los profesionales de la educación en este modelo de currículo internacionalizado?

Siguiendo los discursos, tramos más adelante de estos documentos empieza a esbozarse la significación a la cual alude la transformación, concepto que merece ser indagado en el marco de las ciencias de la educación para recuperar los sentidos que ha perdido al ser sobreexpuesto en los medios que generan opinión pública.

ALGUNOS RASTROS FALACES DE LA DENOMINADA TRANSFORMACIÓN

Recorrer los distintos tramos del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) permite identificar algunas falacias y también contradicciones varias que en una mirada académica no serían recomendables.

3 Philippe Perrenoud, Bernard Rey, Jacques Tardif, Sergio Tobón, César Coll, Javier Valle y Jesús Manso, entre otros.

En primer lugar, se enuncia la conjunción entre enfoque competencial y una visión humanista⁴ de la educación (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 23). Ubicar la educación en esta intersección encierra una serie de paradojas difíciles de resolver, que vuelven a acentuarse al presentar la condición humana indistintamente desde la adaptación y la incorporación a la era digital y a la de sujeto situado.⁵

En segundo lugar, se agenda la formación en educación desde parámetros establecidos y estandarizados de currículo, competencias y evaluación, al tiempo que, en ciertos perfiles de las carreras, se enfatiza el desarrollo profesional autónomo. En la carrera de maestro en educación primaria se espera que los aprendizajes que promuevan ayuden a desplegar «sujetos activos socialmente» incorporando «alfabetizaciones fundamentales, enfatizando en la lengua materna, segundas lenguas, matemática, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes, competencias socioemocionales-afectivas que posibiliten el desarrollo de una convivencia armónica y responsable en los diferentes escenarios de la vida social» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 21-22). En la carrera de educación social se promueve «el desarrollo máximo de la autonomía y los aprendizajes que permitan una verdadera integración y participación en la sociedad», «atendiendo siempre el derecho a la educación y promoviendo especialmente el acceso al patrimonio cultural, la construcción de estrategias que favorezcan la calidad de vida de la persona» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 23).

En tercer lugar, se observa en distintos pasajes de la propuesta curricular para la formación de grado de los educadores la alternancia epistémica entre la significación que conlleva una perspectiva gnoseológica basada en competencias y una perspectiva basada en el conocimiento como motor de la formación humana. En sintonía con la primera apreciación, se encuentra la importancia que se adjudica al marco curricular en cuanto allí se delinean las competencias y las dimensiones por las cuales se deben desarrollar «los aprendizajes que se han considerado como “indispensables”» y la progresión que muestre el nivel de desarrollo y dominio esperado en cada etapa, la que ayuda a definir la trayectoria formativa y, a partir de esta, la maqueta de la carrera (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 23).

4 El Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se sustenta en una visión humanista que concibe la educación como un derecho humano fundamental y se desarrolla en el paradigma del aprendizaje permanente de acuerdo con un enfoque competencial (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 23).

5 «El maestro de primera infancia es un profesional de la educación reflexivo y creativo, con un saber pedagógico y didáctico, así como con competencias específicas para el campo educativo de la primera infancia, que desarrolla su profesión de manera autónoma y colectiva desde una perspectiva de *sujeto situado* en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y un espacio geográfico definido, respondiendo a las exigencias actuales y a las características de los diferentes contextos (entornos y escenarios) donde se desarrolla la infancia (Comisión de Carrera Nacional de MPI, 2022)» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 21).

Por otra parte, en relación con la segunda perspectiva se identifica tal posicionamiento en la carrera de profesor de la educación media al referir que tal profesión

distingue especialmente en su quehacer profesional la significación del «lugar que ocupa el conocimiento en la construcción de la sociedad, así como el reconocimiento de las distintas perspectivas epistémicas sobre el mismo y los distintos campos del saber y el hacer humano (CFE, 2019, p. 14)» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 22).

Estas y otras paradojas dejan a la vista el intrincado cruce de concepciones que expuestas en sus principios y fines llevan a una serie de falacias; como educadores nos cabe la responsabilidad ética y política de correr sus velos. Detrás de la luminosidad del modelo competencial —seductor y contagioso a la vez— se esconden las sombras de los valores y los fines que el mercado establece. El sujeto queda reducido a su versión de «capital humano» al tiempo que desde las competencias se hace abstracción de las «determinaciones sociales y culturales de los sujetos, prescindiendo también de la densidad histórica de los saberes, y convirtiendo ahora el valor-sujeto en valor de cambio» (Cullen, 2009, p. 116).

Estamos ante un modelo homogeneizador que apaga la condición de sujetos situados, la diversidad cultural, las tramas de las historias, las particularidades geográficas y sociales de las personas y de las comunidades. Los discursos ya están fabricados y reproducen términos como *calidad*, *equidad*, *inclusión* sin permitir que se sometan al análisis discursivo, que dejen ver los regímenes de verdad que sustentan tales evidencias. Evidencias que por el solo hecho de ser internacionales ofrecen promesas muy halagüeñas: la autonomía y la felicidad de las personas, el éxito y el futuro seguro.

En cambio, desde una perspectiva crítica se divisa una lista de dualismos y falsas oposiciones entre enseñanza y aprendizaje, conocimientos y competencias, saberes y aprendizajes, al tiempo que se instala como omnipresente la racionalidad tecnocrática. Se desinstalan la dialéctica y el conflicto como componentes fundamentales de las praxis educativas en las cuales se gestan la igualdad y la diversidad, al mismo tiempo que se normatiza la vida social hacia formas más justas de existencia.

Queda a la vista que la educación es un campo en disputa y más aún el territorio de la formación de los educadores. Al decir de Cullen (2009):

Como en otras actividades de alto impacto en la cultura y que se ven tironeadas por fuertes demandas, y no menos controles sociales, las tareas de enseñar y de aprender corren el riesgo de «naturalizar» lo que «acontece», adaptarlo sin más y convencerse, de esta manera y en este tema, de que uno se está adoptando a los tiempos, porque enseña por competencias y que finalmente la educación se moderniza (p. 114).

Esta transformación educativa lleva como brújula la fascinación por las competencias, instala un discurso de realismo mágico y niega la complejidad de la acción de educar en todas sus dimensiones (política, ética, pedagógica, antropológica, epistemológica, sociológica, histórica). Estamos ante modelos hegemónicos que estandarizan la vida, protocolizan las acciones humanas e impulsan lógicas de resultados.

A treinta años de la publicación de la obra *Pedagogía de la esperanza* (1992), cobran vigencia los planteos de Paulo Freire en su totalidad, pero especialmente en tres formulaciones presentadas en esta publicación: a) en la visión domesticadora del futuro; b) en el carácter mágico que se le atribuye al currículo, y c) en la sonoridad del discurso neoliberal.

La *visión domesticadora del futuro* implica presentar el mañana como inexorable, como algo determinado (Freire, 2002, pp. 96-97), constituye una visión fatalista de la historia que niega a los sujetos la posibilidad de construir y reconstruir sus condiciones existenciales en términos de justicia y libertad. Ofrecer el futuro como inexorable, desde la racionalidad tecnológica y desde el paraguas de la pandemia de covid-19, es ocultar todas las formas de dominación y opresión que provocan desigualdad y obstaculizan el *estar siendo* de las personas y de los pueblos. El Estado a través de sus políticas educativas, y en tanto la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, no podría admitir estas formas de organización injustas e impuestas.

Se justifica la pertinencia del nuevo marco curricular para los educadores mostrando como verdad irrefutable que este es el futuro hacia el cual debe dirigirse la educación, y que el rumbo de la humanidad se inscribe en los progresos tecnológicos ligados a la inteligencia artificial y a la automatización, los cuales generan nuevos empleos.⁶

Mientras se ofrece esta versión de futuro como inexorable, se ha cortado la historicidad de las transformaciones académicas y curriculares que se venían transitando como procesos de universitarización, y estos han sido deliberados y consensuados, institucionalizados y participativos. Tampoco hay lugar para la educación como práctica social situada, no lo reflejan los procedimientos y los contenidos que se decidieron para alcanzar el diseño 2023, ni las unidades

6 «El Informe de Etapa de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (Unesco, 2021) indica que “la falta de seguridad en el mundo del trabajo” constituye una dimensión a considerar. Evidentemente, los progresos tecnológicos, en particular los relacionados con la inteligencia artificial y la automatización, generan nuevos empleos, los que requerirán formaciones distintas a las que actualmente se están implementando. Por ello, como consecuencia de lo señalado, el trabajo de los profesionales de la educación resulta esencial. Es necesario que el futuro profesional de la educación se desarrolle y autoperceba como un actor fundamental en las comunidades educativas, a fin de que desde su actuar potencie y desarrolle una educación pertinente y acorde a los nuevos escenarios locales y globales» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 20).

curriculares definidas, ni los programas aprobados, ni las pasantías de las prácticas preprofesionales que se establecen. La formación, la investigación y la extensión no han quedado instaladas en la densidad y en los espacios académicos que caracterizan a los ámbitos universitarios.

Es esta entonces una propuesta coyuntural, cargada de prisa, aceleración y urgencias, que congela toda posibilidad de intervenir como sujetos históricos y culturales, como agentes que piensan y actúan en la conformación de las condiciones existenciales. La determinación que la hegemonía tecnológica y económica impone subsume todas las esferas humanas. Las culturas, las artes, las humanidades no participan en esta conversación curricular sobre la educación. El modelo adoptado no tiene la presencia de sujetos discentes ni de la corporeidad de sus existencias, y mucho menos de la preocupación por la creciente deshumanización que se ha creado. Ha triunfado la versión más poiética y domesticadora de la educación, moldear y fabricar sujetos para los tiempos que corren.

La evidencia de estos criterios determinantes se encuentra claramente expresada en *El poder del currículo para transformar la educación*:

La reforma curricular ocupa hoy un lugar destacado en la agenda educativa. Las brechas de habilidades entre lo que la sociedad y el mercado laboral demandan y lo que los sistemas formales de educación y formación proporcionan son cada vez mayores. El currículo es el principal instrumento de los sistemas educativos para traducir a contenidos, competencias y habilidades específicas lo que la sociedad necesita en términos de capital humano (Mateo Díaz y Rhys Lym, 2022, p. 13).

A esto se agrega que este proceso de reformas a nivel internacional forma parte de una «alianza regional con el BID para promover las habilidades del siglo XXI y del compromiso de la compañía de invertir 350 millones de dólares durante cinco años para preparar a las personas para el futuro del trabajo» (Mateo Díaz y Rhys Lym, 2022, p. 3). Desde esta concepción, delineada por organismos internacionales y fundaciones globales que lideran y planifican la economía exitosa, se valida el paradigma del aprendizaje, la tríada currículo-competencias-evaluación, el perfil de los egresos, el diseño de los trayectos formativos y el tipo de competencias a desarrollar.

Ante estos datos, surgen nuevas interrogantes: ¿este es el único proyecto social que tiene la educación pública: preparar la fuerza laboral para las empresas transnacionales?; ¿este es el cambio que la educación superior necesita transitar para alcanzar el nivel universitario?; ¿es posible una reforma curricular desde una única direccionalidad sin incluir a los educadores y los estudiantes de la educación superior y sin habilitar las estructuras académicas que legítimamente se han creado?

En esta versión domesticadora de la educación y de los educadores no intervienen verbos tales como *actuar*, *optar*, *vivir*, *soñar*, *cooperar*, *superar*, *proyectar*; tampoco están presentes las posibilidades de hacer y rehacer, crear y recrear,

inventar y reinventar, asumir y reasumir, decodificar y resignificar el mundo inhabitable que se entrega a las nuevas generaciones. En este estilo de determinar los cánones para diseñar los currículos y de definir el aprendizaje, las competencias y la evaluación, la educación termina desvestida de su potencial político y ético y, por lo tanto, de todo su potencial transformador.

Las formas de currículo mágico son aquellas en las que, al decir de Freire, no cabe al profesor otra tarea que transmitir los contenidos y las metodologías a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social, política, económica, cultural, discusión crítica y nada dogmática, es considerada no solo innecesaria, sino impertinente. (Freire, 2002, p. 106). Se presenta un currículo mágico que alberga un doble descreimiento: en las posibilidades de los enseñantes y en las posibilidades de los aprendientes. Sin lugar a dudas estamos ante formas autoritarias de crear currículos que tienen como fin fundamental los egresos antes que la formación, y la adaptación de los sujetos antes que la transformación.

Quizá la decisión de no integrar como interlocutores válidos al orden docente y al orden estudiantil a través de los espacios institucionalizados existentes es una señal que da cuenta, al decir de Freire, de que se «teme a la libertad, a la inquietud, a la incertidumbre, a la duda, al sueño, y anhela el inmovilismo» (Freire, 2022, p. 74).

Un modelo curricular internacionalizado amarra los contenidos a las competencias definidas *a priori* y constituye un acto de arrebato al conocimiento en su potencialidad liberadora. Instituir esta reforma curricular configura una

total falta de respeto por la capacidad crítica de los profesores, por sus conocimientos, por su práctica; [...] la arrogancia en que media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el «paquete» que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías (Freire, 2022, p. 73).

Un currículo que se atribuye el poder mágico de tal transformación lleva implícita la intolerancia, el posicionamiento acrítico y la visión castradora de quien se arroga ser dueño de la verdad. Al decir de Freire (2022), «el intolerante se siente dueño de la verdad. [...] El intolerante es autoritario y mesiánico» (p. 80). En tal postura se destierra el valor del acto de conocer, central en la práctica educativa, se asiste a la negación del gusto por el riesgo y el sentido de la aventura creadora que el conocimiento desata en las personas y en las comunidades.

Por último, Freire nos aporta la noción de *sonoridad del discurso neoliberal*, desde la cual describe una época en la que «los competentes manejan las cosas y crean la riqueza de cierto modo», época en la que «el discurso sobre y a favor de la justicia social ya no tiene sentido», y si intervenimos para intentar hacer historia, «estaremos obstaculizando el proceso natural en que los capaces hacen y rehacen el mundo». Se afirma entre sus defensores que «ya no necesitamos de

una educación militante, reveladora de las mentiras de la ideología dominante, sino de una educación neutra y ávidamente abocada al entrenamiento técnico de la fuerza laboral, la transmisión de los contenidos en la flacura de su tecnicidad y su cientificismo. ¡Qué viejo discurso! (Freire, 2002, p. 139).

Estamos acudiendo a una visión deshistorizada de la educación, subsumida a los intereses de la economía global. Lo curricular se convierte en la brújula para alcanzar fines preestablecidos y la evaluación en la acción que sirve para «balizar» si se alcanzan o no los dominios requeridos (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 37). Solo se habilitan formas de enseñanza programadas, currículos empaquetados y se instrumentalizan además todas las acciones educativas. En tal sentido, un discurso seductor pronto se instala en nuestro vocabulario: trayectorias, progresiones de aprendizaje, expectativas de logro, evaluación por rúbricas, cercanías o no a un dominio.

Detrás de tal sonoridad nuevamente se divisan las sombras de lo que implica esta opción por un modelo de gobernanza del sistema educativo, la cual se ha decidido que sea centralizada en el Ministerio de Educación y Cultura, al que le corresponde establecer las prioridades de la educación para esta era. Así lo delinea el mencionado documento del BID (Mateo Díaz y Rhys Lym, 2022), en el cual el estilo de gobernanza educativa se torna una definición universal. Los efectos son claros: lo internacional dirige lo nacional, las políticas de Estado ceden su espacio a las políticas de gobierno, las políticas de gobierno se suman a los formatos globales de la economía, lo global subsume lo local, lo privado define lo público. Es así que el arte de gobernar lo introduce la economía y, por tanto, define las reglas de juego para todas las esferas de acción humanas. Este formato de currículo impone los criterios de eficacia, eficiencia, excelencia, calidad y productividad, y embiste todas las formas posibles que le generen riesgo u obstaculicen sus logros. Estas se vuelven razones para comprender la reducción de las formas de participación y la conversión de las *democracias en modelos de baja intensidad*.⁷

Una formación de educadores en la que se inhabilita la participación acalla el poder tomar la palabra en el espacio público, para poner allí otros sentidos de la ciudadanía, de la democracia, de la justicia, de la igualdad y, muy especialmente, de la vigencia plena de los derechos humanos en todas sus dimensiones. Cabe reafirmar que «la democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la *res publica*» (Freire, 2022, p. 77).

Esta aproximación interpretativa nos remite a distinguir reformas educativas de transformaciones educativas. Mientras las primeras se imponen y se anuncian como «salvadoras» de los problemas de la educación y redentoras de todos los males de la sociedad, las segundas se construyen, se debaten y se acuerdan, dan

7 Expresión trabajada por el filósofo uruguayo José Luis Rebellato.

cabida a los disensos y a los consensos, integrando los fines de la educación pública, así como los principios fundamentales de la democracia y de la ciudadanía.

DETERMINACIÓN COYUNTURAL PARA TAL TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

A los educadores históricamente se les ha asignado un papel fundamental en la responsabilidad por las generaciones venideras y por la contemporaneidad en la cual se sitúa su ejercicio profesional. Al haber escogido una profesión incómoda y que incomoda, arriesgar el compromiso por la formación humana es una tarea compleja e incierta. Aún, sin haber sido interlocutores válidos en esta «transformación educativa» de la formación de los educadores, volverá la voz docente a persistir e insistir en que la educación tiene un valor incalculable. Al respecto, vale introducir una última dimensión de análisis desde los aportes de Carlos Skliar (2020) para intentar comprender las determinaciones que mueven nuestra era, que llevan implícitas los alegatos del cambio curricular. El imperativo de la coyuntura ha desplegado sus fuerzas por encima de lo circunstancial, de la vida situada.

Desde la coyuntura, la información ha sido erigida en la brújula social de las acciones, de los sentires y de los pensares. La información ha instalado la *transparencia* —al decir de Byung-Chul Han (2013)— diluyendo las características de la condición humana a la expresión más visible, más expuesta y a la vez menos auténtica del existir. La *sociedad de la transparencia*, también denominada por el autor como *sociedad del cansancio*, se expresa como abundancia de información a la vez que como modo humano de autoexplotación. Afirma: «Ningún otro lema domina hoy tanto el discurso público como la transparencia» (p. 11). La gestión política, la regulación de los mercados, la planificación de la salud y las directrices educativas evidencian este modelo. Ya no hay iniciativa humana, no hay lugar para la resistencia, el exceso de positividad ha doblegado la negatividad. Agrega al respecto:

Todo se hace transparente cuando se inserta sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Y, así, la acción «transparente» pasa a ser operación, sometida a procesos de cálculo, dirección y control. El tiempo resulta transparente cuando es la sucesión de un presente disponible, sin destino ni eventos. Las imágenes se vuelven transparentes cuando carecen de profundidad hermenéutica y sentido. Las cosas en general transparenten cuando se despojan de su singularidad y se expresan en precio (Han, 2013, pp. 11-13).

El poder de la transparencia ha sustituido el deseo, la alteridad, las libertades, los derechos. Se ha ido naturalizando el operar desde respuestas hechas, una inteligencia artificial que nos ahorra esfuerzos, respuestas rápidas a través de tutoriales disponibles que al instante disuaden nuestra preocupación, consultas

a especialistas que darán la guía exacta a cada una de nuestras actividades. No se divisan tensiones, conflictos, rupturas, fracturas, todo es transparente, lúcido, inteligente y perfecto.

Todo debe ser visible, por tanto, medible, calculable, captado, cosificable. La ternura y el deseo, la imaginación y la proyección, la autonomía y la libertad no ocupan lugar en el mundo de la hiperexposición. La vida algorítmica no deja lugar para la experiencia, la sensibilidad, la alteridad ni para la opción. El fluir de la temporalidad presente ha obviado la historicidad. El imperio de la novedad va descartando lo pasado, enterrando la memoria, todo va siendo devorado por la aceleración.

Apenas respiramos, dirá Skliar (2020), pero todo es novedad, consumo e información (p. 83). Mientras respiramos este presente seductor, la amnesia nos invade. Se destierra la discusión sobre la verdad, el debate sobre el poder y la posibilidad de intervenir con la palabra y la reflexión en los acontecimientos políticos, económicos, culturales y sociales de nuestro tiempo. ¿Estaremos dispuestos a entregar la educación a este juego algorítmico, que destruye la acción humana a través de la actividad desenfadada?

En el campo de la educación estamos resignando los diseños curriculares a artesanos tecnocráticos que venden los paquetes de competencias a los países del Tercer Mundo ofertando el éxito, la felicidad y la promesa de un futuro mejor. Pronto se crean perfiles de liderazgo, mentores y dinamizadores que se convierten en articuladores y operadores de tales cambios curriculares. Se trata de mecanismos de designación directa que cooptan actores al mismo tiempo que diluyen las estructuras institucionalizadas, colectivas y representativas que tenían la encargatura académica del diseño de planes, programas, así como también la definición y la implementación de las distintas carreras que constituyen la formación en educación.

Se encuentra un nuevo elemento para interpretar la anunciada transformación. Lo coyuntural ha marcado el imperativo supremo de los cambios, en tanto se ha eclipsado lo circunstancial, lo histórico y lo académico en la plenitud de sus funciones: enseñanza, investigación y extensión. Los efectos que produce este giro se reflejan en la toma de decisiones, en los estilos de gestión y en la planificación educativa en todos sus términos. Constituye, por tanto, un profundo cambio ante los pilares sobre los cuales se instituyó la educación estatal pública de nuestro país, que responde a una tradición autonómica y es, además, gestora de igualdad frente a los factores que producen desigualdad, violencias e injusticias. En otras palabras, una educación pública no sujeta a los vaivenes políticos partidarios ni a otros intereses ideológicos que dogmatizan la existencia humana, ni tampoco subordinada a poderes internacionales que mercantilizan el conocimiento a ser entregado a las nuevas generaciones.

La educación pública a través los ámbitos institucionalizados habilita la circulación de saberes, valores y prácticas humanas, crea el espacio igualitario para

los niños y los jóvenes, y suspende el afuera de los intereses utilitarios y de las ambiciones de la política, de la economía, de la religión y de otros actores que disputan la organización social. Pero en tiempos de poder tecnocrático pareciera que lo coyuntural determina lo circunstancial, y el lugar de la educación pública y, por tanto, la profesión docente en todas sus dimensiones están siendo jaqueados. Vale preguntarse entonces: ¿las transformaciones de la educación solo pueden fundarse en la instrumentalidad y la funcionalidad de lo coyuntural?, ¿una transformación curricular responde únicamente a la racionalidad unilateral de la economía global empapada de desigualdad, violencia e injusticia?

UNA DESEADA Y NECESARIA TRANSFORMACIÓN

Nadie podría poner en duda que la educación merece ser transformada y puesta en sintonía con los escenarios de nuestra contemporaneidad. La formación en educación —anterior formación docente— registra un vasto número de transformaciones que emanaron de los ámbitos institucionalizados de participación. Las autoridades de la educación, basadas en su poder de decisión, han mostrado que bastan dos años para cesar, interrumpir, detener, clausurar los procesos de transformación institucional, curriculares y académicos que dirigían el proyecto de la formación de los profesionales de la educación hacia la universitarización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión. En dos años se han dejado atrás las concreciones que los órdenes docente y estudiantil venían deliberando y consensuando a través de la instalación de estructuras tales como la coordinación y departamentalización académica, las comisiones nacionales y locales de carrera, las asambleas técnicas locales y nacionales, entre otras.

Llamar *transformación* a un proceso que no incluye la participación y la autonomía como principios es un camino poco esperanzador. Llamar *transformación* a un modo de imponer un currículo internacionalizado del orden económico mundial es ocultar una catarata de reformas que debilita la formación humana en términos de derechos, justicia, libertad y diversidad. Llamar *transformación* a un proceso que enaltece al ser humano en sus versiones de *homo economicus*, al *homo consumens* y al *homo technologicus*, mientras se minimiza el *homo politicus* y el *homo ethicus*.

No puede llamarse *transformación* a tal embestida sobre la educación pública, que pone en jaque la profesión docente y la formación de los educadores y todos los espacios legales y legítimos de la organización institucional y colectiva. La formación en educación tiene historicidad, identidad y especificidad. Quienes han elegido la formación docente como profesión, aun ante los embates que reciben, pondrán la palabra en el espacio público para seguir expresando la legitimidad de alcanzar una institucionalidad universitaria que conjugue las mejores tradiciones e innovaciones de la enseñanza, la investigación y la extensión en el

campo de la formación en educación. «Crecer desde el pie»⁸ fue el lema que caracterizó los procesos iniciales de la Universidad de la Educación (UNED) cuando la coyuntura política de la ANEP (período 2005-2010) había definido la participación y la autonomía como principios fundamentales de la educación pública y había entendido que la formación en educación debía avanzar en sostener las funciones de enseñanza, investigación y extensión desde los pilares identitarios que la han caracterizado: formación didáctico-práctica preprofesional, formación disciplinaria específica y formación en ciencias y saberes de la educación.

La docencia es una profesión que integra la humildad y la coherencia para comprometerse de forma responsable con las infancias y las adolescencias, defendiendo así el valor del conocimiento y el valor de la dignidad en el entramado de justicia e igualdad. La escuela pública en su versión genérica ha sido y es garante plena de los derechos humanos y es espacio democrático para cuidar y construir responsablemente lo común.

Deseamos que la proyección de la institucionalidad universitaria que se venía gestando en estructuras académicas y curriculares se consolide en una UNED pública, autónoma, cogobernada y participativa sobre bases latinoamericanas transformadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2020). *CFE. Plan de desarrollo 2020-2024*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2021/plan_desarrollo_cfe.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 5 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/022: Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. La Crujía.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- FREIRE, P. (2022). *Política y educación. Ensayos para reinventar el mundo*. Siglo Veintiuno Editores.
- HAN, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- MATEO DÍAZ, M. y RHYS LYM, J. (Eds.) (2022). *El poder del currículo para transformar la educación. Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- SKLIAR, C. (2020). *Mientras respiramos (en la incertidumbre)*. Noveduc.
- UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación. Informe de Etapa*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.
- URUGUAY. (2009, 16 de enero). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

8 Expresión emblemática que fue utilizada en la publicidad por la Universidad de la Educación, letra que pertenece a Alfredo Zitarrosa.

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL FIN DE LA ENSEÑANZA Y LA TRANSMISIÓN

NICOLÁS MACHADO¹

INTRODUCCIÓN

El proceso que viene llevando adelante la actual administración denominado *transformación educativa* (en adelante TE) incluye la reforma de la formación docente (formación en educación, según la denominación instalada recientemente).

El discurso de los docentes, sus rituales y las formas de sus prácticas existen dentro de un contexto institucional. El ejercicio profesional se estructura según ciertos códigos de cultura que condicionan la forma en que los docentes sienten, piensan, visualizan y actúan frente a sus prácticas institucionalizadas en centros educativos.

La determinación de un proyecto político sobre la formación de los docentes debe ser comprendido dentro de un proceso social complejo, repleto de tensiones, intereses encontrados, visiones opuestas y, sobre todo, inmerso en un conjunto de relaciones de poder que determinan las claves discursivas, conceptuales y sus propósitos.

La discursividad de la reforma minimiza aspectos sensibles ligados a la identidad profesional, los saberes y la cultura docente, que necesariamente debieran ser tomados en cuenta en cualquier proceso de cambio. La reforma implementada tiene indicios de ser uno de esos casos, habla en términos de cambio de paradigma, de eficiencia, menciona la cuestión de las metodologías educativas, pero aísla los procesos administrativos de la reforma de los contextos de poder y autoridad, se marginan los análisis de los supuestos de base y las implicaciones sociales de (y en) las prácticas profesionales de los docentes (Popkewitz et al., 1991).

La intención de este trabajo es hacer un análisis crítico sobre el contenido y las implicaciones del documento «Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay» (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Consejo de Formación en Educación [CFE], 2021) utilizando como marco conceptual los aportes de Yves Chevallard sobre la didáctica y proponiendo un análisis inscripto en la pedagogía crítica.

¹ Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnico Profesional.

AXIOMAS DE LA REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El axioma de la reforma de la formación docente está, en gran medida, contenido en la siguiente cita: «Esto lleva a pensar en otra dicotomía, vigente durante mucho tiempo y que puede seguir presente: la enseñanza es problema de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes, con pocas conexiones entre uno y otro» (ANEP, CFE, 2021, p. 5).

Según esta proposición axiomática, la formación docente está centrada únicamente en la enseñanza y, especialmente, en la transmisión de algunos saberes. De esta sentencia se desprende que la evolución en las tradiciones de la cultura formativa docente no ha permitido (hasta el momento) ocuparse de la cuestión del aprendizaje con la atención debida, lo que genera una desconexión en la enseñanza, tarea a la que se han venido dedicando los docentes, y los aprendizajes, problema no relevante para la práctica docente y materia aún reservada a los estudiantes.

En el documento se analizan las distintas concepciones sobre la didáctica en las distintas carreras de grado del CFE a partir de una comisión integrada por autoridades del consejo, académicos contratados y algunos representantes (por ejemplo, un representante de la Asamblea Técnico Docente del CFE).

Se examinan las distintas miradas sobre la didáctica y se entiende que hay diversas concepciones ubicadas en distintos paradigmas, que conviven problemáticamente, en la formación docente.

Resulta poco conveniente que un futuro educador sea formado en distintas concepciones en lo que refiere a la didáctica, pues de alguna manera esto también influye luego en las maneras de ejercer la profesión. No se pretende uniformizar miradas, al contrario, de la diversidad de ellas se enriquece el campo de la didáctica, pero sí sustentos compartidos y actualizados, acordes a lo que se entiende hoy que debería ser el papel en la formación de grado de los educadores de nivel universitario (ANEP, CFE, 2021, p. 8).

En el documento se comienza a delinear una concepción de la didáctica a partir de una crítica a las concepciones existentes, se le atribuye una función clave en el proceso de reforma y, por lo tanto, en la formación de los futuros educadores. Se pretende postular un marco conceptual compartido por todas las carreras de grado del CFE.

Se deja entrever que la diversidad de concepciones sobre la didáctica constituye una amenaza. Los lineamientos explicitados no dejan lugar a la pluralidad de visiones en el campo.

LA CUESTIÓN DEL CAMBIO DE PARADIGMA

Se entiende, desde la perspectiva de los gestores de la reforma, que se debe cambiar el eje, el centro de la cuestión didáctica y de la formación docente, por ende, de las

prácticas educativas en las aulas de todo el sistema educativo nacional. Se aspira a que el centro de la relación didáctica esté en los que aprenden y sus aprendizajes.

Se postula tal cuestión como un cambio de paradigma, en los siguientes términos:

Se enfatiza, entonces, que, más allá del corrimiento que ha producido la llegada del paradigma del aprendizaje, ha impactado en la didáctica, promoviendo nuevos juegos en los roles de los actores involucrados y del soporte disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar, sin desvalorizar ninguna de esas dimensiones (ANEP, CFE, 2021, p. 58).

Esta manera de presentar algunas tendencias y propuestas como una cuestión paradigmática es recurrente, no solamente en el proceso de reforma en Uruguay. Angélique del Rey (2012) analiza y sintetiza lo que ha sucedido en Francia en los siguientes términos: «No solo introduce expectativas en términos de programa y de evaluación, sino también de técnica de enseñanza, reivindicando el socioconstructivismo radical, que pone el énfasis en el rol activo del “aprendiente” y en la dimensión relacional del aprendizaje» (p. 52).

Ahora bien, ¿cómo se traducen todos estos cambios «paradigmáticos» en las prácticas?

El enfoque o lógica de las competencias cumple en ese sentido un papel clave. La concepción sobre la educación y, específicamente, sobre cómo son adquiridas esas competencias configura otro tipo de prácticas, con otro juego de roles y otro lugar para el saber. La didáctica cumple un papel clave y es el espacio donde promover este nuevo enfoque.

La didáctica muestra también la necesidad de reinterpretar lo que se entiende por bagaje cognitivo de los estudiantes, así como la necesidad de que los conocimientos que serán la base del desarrollo de las competencias se integren a las redes cognitivas. Sin embargo, se observa que hay contenido, «pretendidos aprendizajes» que quedan en la periferia, sin integrar estas redes. Estos conocimientos son los que se olvidan, los que quedan por el camino, los que no aportan al desarrollo de las competencias (ANEP, CFE, 2021, p. 59).

El enfoque por competencias ha servido como el vehículo principal del cambio de paradigma propuesto. El término *competencia*, originado en el mundo de la producción, ubicado como concepto clave desde mediados de los ochenta del siglo pasado, sirvió para designar un cambio en la relación de los individuos con el trabajo. El concepto está íntimamente ligado al posfordismo, conforme al cual el trabajador se convirtió en el punto de referencia del puesto de trabajo, debido a que ya no se pudo establecer una correspondencia entre puesto y formación. Las situaciones del trabajo se volvieron cambiantes, movedizas, no previsibles, por

lo tanto, se necesitó un concepto que permitiera señalar una diversidad abierta de cualidades esperadas en un empleado (Bourdin, 2015). La indefinición de la noción, su polisemia, se adecúa estratégicamente, le permite permanecer abierta a múltiples significados y demandas. La falta de una definición clara la abriga muchas veces de una crítica más precisa.

No es el objetivo del presente trabajo analizar el proceso de «desembarque» y la cristalización de la noción de competencias en la educación, cabe solamente mencionar que se comparten los siguientes planteos en el entendido de que pueden resultar útiles para pensar el origen de las competencias en la educación, en el entrecruzamiento de distintos procesos y filiaciones.

El primero es psicométrico (en un sentido amplio): es un proceso de medida y de evaluación de las «aptitudes», originado especialmente en la investigación en psicología cognitiva (aunque esta no se reduzca a ello) y que culminará en una evaluación-mundo de los resultados escolares de los alumnos. El segundo es económico-político, empieza después de la guerra y consiste en la planificación de los sistemas educativos a nivel mundial, apoyándose en la muy novedosa economía de la educación: es un proceso de modelización de la educación como mercancía. El tercero es un proceso de gestión de los recursos humanos que contaminó la escuela en los años ochenta, a través de la capacitación profesional y la orientación escolar: «El nuevo *management* de las empresas» (Del Rey, 2012, p. 64).

Se puede afirmar que se convierte en una tecnología educativa de interfaz, permite la interconexión de sistemas independientes, habilita una comunicación fluida entre el mundo del empleo y el sistema educativo. La conexión que habilita hace que la frontera entre ambos se diluya, lo que permite que las demandas del mercado de trabajo sean recepcionadas sin mayores interferencias.

El enfoque por competencias es, por tanto, el elemento que hace operativa toda la reforma de la didáctica, la formación docente y las prácticas educativas que se lleven adelante en cada una de las aulas, en los distintos niveles del sistema.

El enfoque cumple con la triple condición de, primero, sostener la centralidad en los aprendizajes; segundo, promover un saber práctico, «saber hacer», «saber actuar», lo que permite establecer una relación pragmática con el saber que se puede traducir en comportamientos plenamente observables y medibles, por lo tanto, evaluables permanentemente, y, tercero, los aprendizajes, evaluados a través de las competencias adquiridas, posibilitan medir la eficacia de la intervención. En síntesis, permite poner en práctica tres postulados inherentes de la reforma: pragmatismo, utilitarismo y gestión técnica.

El cambio de paradigma estaría dado entonces por las siguientes dimensiones, a saber: primero, en el fenómeno institucionalizado de la educación habría un nuevo énfasis puesto en el aprendizaje en detrimento del anterior, puesto en la enseñanza; segundo, habría una disminución de la importancia otorgada a la transmisión

de saberes disciplinarios; tercero, estaría cambiando la tecnología de enseñanza mutando hacia un saber-hacer, evaluable en términos de acción eficaz, el denominado *enfoque por competencias*, y, por último, un nuevo juego de roles, un cambio en las posiciones que ocupaban los actores dentro de las prácticas educativas.

El paradigma del aprendizaje se puede resumir en un imperativo: la escuela debe abandonar el paradigma de la enseñanza y el lugar de la transmisión, debe ceder su lugar a un nuevo paradigma, que se traduce en la adquisición de competencias útiles.

El proyecto es políticamente ambicioso, el proceso de adquisición de competencias debe contribuir a desarrollar una nueva subjetividad en el alumno, en tanto proyecto de trabajador. El alumno competente en el sistema educativo tiene su correspondencia en el emprendedor del mercado laboral.

De este modo, el alumno que fue adquiriendo competencias, optando por determinados trayectos formativos, se capacitó en el taller de emprendedurismo y se volvió alumno competente tiene su símil en el trabajador emprendedor que va gestionando sus oportunidades. Así,

[forjó] una concepción de sí como «emprendedor/a» que invierte en su fuerza de trabajo como si ella no fuera una mercancía, sino parte de un negocio propio, cuya venta le devuelve un «capital». Ser un/a «emprendedor/a», en este sentido, [es] disponerse a gerenciar su propia vida análogamente a la gestión de una empresa, como un/a «emprendedor/a» capitalista² (Antunes y Pinto, 2017, p. 102).

El alumno competente y el emprendedor se funden en un mismo tipo de subjetividad que debe ser incentivada como «cultura» dentro de las instituciones educativas.

La ANEP aprobó declarar de interés educativo la *Guía para el docente emprendedor* (Russi, 2021); en la resolución se manifiesta el beneficio de hacer participar a los docentes en una «cultura emprendedora» (ANEP, Codicen, 2022). En términos de «aprender-emprender», se señala la necesidad de promover un «aprendizaje emprendedor», postulándose una «pedagogía emprendedora» (ANEP, Codicen, 2022).

LA CUESTIÓN DIDÁCTICA EN CLAVE DE REFORMA

Se plantean algunas preguntas que orientan las preocupaciones y orientaciones de la perspectiva reformista: «¿Cómo interpela una didáctica práctica basada en el paradigma de la enseñanza y otra basada en el paradigma del aprendizaje? ¿Qué diferencias implica para la formación del estudiante?» (ANEP, CFE, 2021, p. 37).

Las preguntas formuladas en el documento permiten discutir gran parte de los supuestos de base sobre la TE en la formación docente. Se postula la erupción

² Traducción propia.

de una dicotomía paradigmática entre una didáctica nacida de la identidad profesional histórica de los docentes uruguayos (originada en los Institutos Normales y los Institutos de Formación Docente, en el Instituto de Profesores Artigas y en la Universidad de la República), centrada en un conjunto de saberes y su enseñanza, y una nueva didáctica práctica, basada en el enfoque competencial, con centro en los alumnos y los aprendizajes. En esa línea, así se evalúa el trabajo de uno de los grupos:

En el caso del Grupo de Trabajo de Maestro de Primera Infancia (MPI), se observa que si bien en los primeros encuentros el concepto de didáctica aparece como algo difuso, difícil de aprehender, incompleto, con poca consistencia conceptual y hasta por momentos con algunos matices que parecen acercarse a visiones tradicionales, esta percepción va cambiando favorablemente a lo largo de las propias discusiones y reflexiones que produce el grupo. La didáctica aparece hacia la última reunión conceptualizada de una manera más concreta y acorde: «La didáctica relaciona tres elementos: el enseñar, el aprender y el objeto de estudio, promoviendo el cambio y la mejora» (ANEP, CFE, 2021, p. 40).

Nótese que se plantea en términos de una dicotomía entre tradición e innovación. El paradigma basado en la enseñanza (tradicional) lo relaciona con una didáctica basada en la toma de decisiones con relación a la planificación de la enseñanza de contenidos. El paradigma del aprendizaje (innovador) lo relaciona con una didáctica práctica basada en la promoción de aprendizajes de competencias.

En el diagnóstico se explicita que la didáctica tiene un carácter marcadamente identitario en las carreras de formación en educación. Así,

en ese sentido, el CFE tiene el desafío de encontrar un justo equilibrio entre los rasgos valiosos e identitarios de la formación docente a nivel nacional y las innovaciones que potencien la transformación hacia el nivel universitario con articulación interinstitucional (ANEP-CFE, 2020, p. 9).

Primero, se reconoce un origen, una evolución y una tradición del campo didáctico en la formación docente. Se asume que estos tienen un carácter identitario. Patricia Viera³ (2014) identifica tres grandes vertientes históricas en la formación de los docentes: una que se podría denominar tradición *normalista*,⁴ representada por los institutos normales y los institutos de formación docente; otra *catedrático-universitaria*, ligada a la Universidad de la República, y, por último, una *secundarista*, ligada a la educación secundaria a través del Instituto de Profesores Artigas.

3 En el año 2020 directora general de Formación Docente.

4 Las denominaciones son de nuestra autoría.

Se reconocen las tradiciones y se señala que en el contexto actual se está procesando una transición entre paradigmas. Ello implica que, de la historia de la formación docente en Uruguay y los distintos caminos por los que se ha construido el campo de la didáctica, ciertos significados y prácticas serán seleccionados y acentuados, mientras que otros serán rechazados e invisibilizados. Así operan los procesos de construcción de hegemonía, que se analizan a continuación.

ANÁLISIS CRÍTICO

Todo proceso de construcción de hegemonía, entendido desde la tradición gramsciana, debe tender a una dirección política. La determinación de un currículo es parte importante de una definición sociopolítica sobre el rumbo de una sociedad, es una parte significativa del proyecto de dirección cultural.

El currículo, que materializa un proyecto educativo, es el resultado de una construcción compleja. Debemos afirmar que es producto de un imbricado entrelazamiento de fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales, que conforman un bloque histórico (Gramsci, 1986) que tiene capacidad de dirección (de poder) para llevar adelante ese proyecto. La hegemonía es siempre un proceso y, como tal, está siempre expuesta a oposiciones, relaciones dialécticas, límites y presiones cambiantes.

Si bien partimos de la concepción de que, en tanto proyecto hegemónico, la TE tiene características globales y existe una agenda globalmente estructurada para la educación (Dale, 2004), este trabajo definió sus alcances en la descripción y el análisis de procesos locales, por lo que se menciona la cuestión global para dejar asentada su existencia, pero sin la pretensión de analizarla.

Raymond Williams (2009) plantea un esquema teórico para analizar la construcción de los procesos de hegemonía cultural. Todo proceso cultural, en un sentido amplio, comprende un proceso de socialización e internalización que incluye lo que los sujetos deben aprender; todo proceso social específico vincula ese aprendizaje concreto y necesario a un conjunto selecto de significados, valores y prácticas que constituyen los fundamentos de lo hegemónico.

Siguiendo al autor, en cualquier proceso cultural opera algo que denomina tradición selectiva, «una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo en el proceso de definición e identificación cultural y social» (Williams, 2009, p. 153).

En otras palabras, la tradición selectiva opera por selección y acentuación, pero también por rechazo y exclusión. La versión del pasado que se quiere mantener en la reforma es la importancia de la didáctica en los procesos formativos de los educadores en Uruguay. En este sentido, la tradición ratifica el presente. Pero no todo ese presente, por otra parte, pretende resquebrajar la relación de la didáctica con las prácticas de enseñanza y la transmisión de saberes (entendidos desde las lógicas disciplinarias de conocimiento).

Un segundo aspecto del proceso cultural de construcción de hegemonía corresponde a las formaciones, que son movimientos y tendencias que tienen una influencia cultural e impactan significativamente en el desarrollo de algunos proyectos, porque además tienen influencia sobre las instituciones.

Un ejemplo de formación que tiene influencia en el proceso de operar sobre el sistema didáctico lo constituye la Red Global de Aprendizajes y su relación con el Plan Ceibal y la ANEP. Este *think tank* global, ligado a muchos de los postulados educativos de los organismos internacionales de crédito, estableció vínculos con el Plan Ceibal y desde ahí promovió toda una serie de encuentros, eventos y la participación en proyectos cuyo vínculo se fue estrechando con el paso de los años, institucionalizándose. Otro ejemplo claro de formaciones fue la organización EDUY21, verdadero grupo de presión que logró instalar muchos tópicos en la agenda de reforma educativa. Por último, la fundación ReachingU, que promueve el enfoque competencial, es patrocinada y recibe donaciones de organizaciones y empresas tales como el Fondo Monetario Internacional, Microsoft y Mercedes Benz, entre otras.

Por último, forman parte del proyecto hegemónico las instituciones; de más está ahondar sobre las que vehiculizan el proyecto desde la ANEP, aunque hay otras que tienen una participación menos evidente, pero clave. Es el caso de la Universidad Católica del Uruguay, que ha venido cumpliendo un papel importante en la formación de docentes en el enfoque por competencias y en 2022 firmó un convenio con ANEP⁵ que, entre otras líneas, prevé la realización de posgrados.

Sin pretensión de exhaustividad, se trata de visualizar algunos de los singulares componentes de la reforma, en tanto proyecto de dominación. Tradiciones, formaciones e instituciones operan a través de sus agentes y consolidan el proceso de construcción hegemónica.

EL SISMO DIDÁCTICO

El esquema teórico propuesto por Yves Chevallard (1991) puede ser utilizado como herramienta para facilitar el análisis de los cambios en el sistema didáctico y la relación didáctica. El sistema tiene tres posiciones o lugares, el enseñante, los alumnos y el saber enseñado. Está caracterizado por ser un sistema abierto y, para comprender lo que sucede en el interior, necesariamente hay que entender lo que sucede en el exterior. Otra de sus características es que goza de una autonomía relativa que funciona, entre otras cosas, por la disminución de la conciencia del entorno.

El saber que se disponibiliza en esa relación no es cualquier saber, es un saber escindido de sus orígenes y transformado en un saber enseñado. El autor plantea el concepto de transposición didáctica para hacer referencia al proceso por el cual

5 Más información sobre el convenio en <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-acord-convenio-cooperaci-n-acad-mica-con-universidad-cat-lica>.

el saber sabio, académico, ligado a las usinas de producción académico-científica pasa a convertirse en un saber enseñado. La primera herramienta del didacta es la distancia, el extrañamiento con su objeto de estudio. A este proceso Chevallard le da el nombre de *vigilancia epistemológica*. Esa ruptura le permite a la didáctica tener su propio dominio, su propio campo. El saber resulta problemático, su transmisión a otros contextos, a otros actores es dificultosa, por lo cual es necesario un espacio de dominio técnico que opere sobre él para hacerlo pasible de ser enseñado.

El autor señala que los momentos de «crisis» se caracterizan por una incompatibilidad, el saber no sirve, los alumnos no lo aprenden, se produce un desequilibrio entre el sistema de enseñanza y la sociedad. El saber puede haberse banalizado, se puede encontrar desactualizado. En los momentos de crisis actúan sobre el sistema tres actores: los académicos, los enseñantes y los alumnos. Aquí el esquema, que el propio Chevallard consideraba tosco, resulta insuficiente, pero práctico en términos de análisis, ya que permite pararse en las insuficiencias para analizar algunos aspectos problemáticos. Las crisis pueden basarse en aspectos fácticos o pueden postularse crisis con el objetivo de colocar en la agenda la necesidad de reformar y poner sobre la mesa un proyecto de reforma (cuestión muy recurrente a lo largo de la historia). Asimismo, hay muchos más actores, y no todos tienen (exclusivamente) intereses pedagógicos; los intereses económicos en torno a la educación, en tanto mercancía, son cada vez más evidentes. Al ser así, muchos agentes económicos pueden tener intereses pecuniarios en promover reformas del sistema educativo.

Ahora bien, más allá de estas disquisiciones, este es un momento de apertura, en el que diversos agentes buscan cambiar el sistema didáctico. Entonces, ¿cómo se entiende el sistema didáctico en la TE?

Los didactas comienzan a hablar de una tríada o de un triángulo en el cual los vértices están constituidos por el soporte de conocimiento, «el saber», el sujeto que aprende y el sujeto que promueve el aprendizaje. En realidad, esos tres polos que alimentan la reflexión refieren a la epistemología en relación con el soporte de aprendizaje, la psicología cognitiva y las limitaciones y contextos de la situación de formación (ANEP, CFE, 2021, p. 56).

Nótese que el saber se convierte en «soporte de conocimiento». En la visión reformista, se reduce a aquello que permite vehiculizar el aprendizaje de las competencias. El saber, *leitmotiv* del sistema didáctico, se transforma en un medio de promover la adquisición de dichas competencias.

Por otra parte, hay dos sujetos: uno que aprende y otro que promueve el aprendizaje; la enseñanza, en tanto acción, ha sido definitivamente desterrada. Lo único relevante son los aprendizajes.

En otro sentido, cabe destacar que la secuencia enseñanza-aprendizaje, discursivamente instalada en el campo de la didáctica y lo didáctico, desaparece, ya no es enunciada. Es desterrada esa secuencia y los procesos subjetivos de los

sujetos actuantes. Ese principio mecánico, forjador de subjetividades en enseñantes y aprendientes es marginado, pero no por una superación de la teoría gnoseológica, psicológica o pedagógica, sino porque desaparece junto con la enseñanza lo que convierte al aprendizaje en el centro de todo lo didáctico y la didáctica. La transmisión ha sido segregada.

La enseñanza ya no requiere hacer signo, enseñar no implica más un compromiso con la transmisión cultural a una nueva generación para que se apropie de ella y la renueve. La educación versa sobre el aprendizaje de competencias útiles para la vida.

En otras palabras, el docente aferrado a la transmisión es visto por sus detractores como una suerte de dulce soñador irresponsable, que condena al desempleo y la exclusión a sus alumnos porque se conforma con profesar desde su cátedra saberes abstractos, sin preguntarse qué competencias los volverían empleables y cómo hacérselas adquirir (Del Rey, 2012, p. 238).

Poner al alumno en el centro se postula como forma de apartar a la enseñanza de la escena, colocar a los aprendizajes en el centro, lo que es el equivalente a posicionar las competencias como el objetivo principal. Cuando justifica el paradigma del aprendizaje, el discurso de la TE hace uso del término *corrimiento*. Se sugiere que el triángulo didáctico en el paradigma de la enseñanza está desbalanceado, inclinado hacia el saber, sostenido en el docente. Una nueva didáctica, una que se ubique dentro del paradigma del aprendizaje, implica un cambio de roles, un corrimiento hacia los aprendizajes y el alumno.

Por otra parte, el concepto de rol debe ser tomado en su real dimensión. La función docente se ve alterada. El paradigma del aprendizaje procura cambiar las concepciones de los actores sobre la enseñanza, el aprendizaje y también la función del docente. El rol docente es redefinido: mediador, facilitador, propiciador, regulador, orientador, acompañante, *coach*. Su principal función es el montaje del escenario en el que se hagan posibles los aprendizajes, facilitar la adquisición de competencias y evaluar el proceso hacia su obtención.

En ese contexto, para facilitar lo antes mencionado, se debe priorizar el aprendizaje autónomo del estudiante, lo que requiere del formador la adopción de nuevas y distintas estrategias de enseñanza y de evaluación, permitiendo a cada uno ser capaz de movilizar los conocimientos que va logrando, convirtiéndose en competente en situaciones diversas. Además, es a través de la investigación que la didáctica logra incidir en estas nuevas maneras de intervenir y de pensar la acción de aprender y de enseñar (ANEP, CFE, 2021, p. 59).

El «aprendizaje autónomo» se desarrollaría con un mínimo de transmisión y un máximo de tecnología educativa. Se postula lo nuevo y lo distinto, una tecnología ligada a las innovaciones que sostienen cualquier discurso de reforma. El

«formador» debe ser capaz de suscitar, por medio de ejercicios (bien pensados y correctamente evaluados), la construcción de un ambiente que le permita al individuo ir adquiriendo competencias que puedan ser puestas en práctica en distintas situaciones. El docente deviene en una especie de coordinador y animador de situaciones que le permiten al alumno relacionarse con su aprendizaje.

Ahora bien, el proceso real de aprendizaje dista mucho de circunscribirse a la lógica lineal de adquirir competencias. Se aprende en una articulación compleja de conocimientos y comportamientos que se ponen en acción en una situación concreta, materialmente situada, con la que el alumno se encuentra desafiado, por lo que considerar que la posesión de una o varias competencias definidas de antemano y de una manera abstracta, en una situación completamente modelizada, pueden ser trasladadas mecánicamente en variadas situaciones y en una progresión sin fin de adquisición es un error abstracto. Además, se termina en una cuestión circular, porque son las competencias las que determinan lo que se debe aprender.

Hay una trivialización de la relación entre el docente y el alumno; el rol docente no puede ser reducido al de un gestor técnico que pone su atención en establecer los medios más eficaces para lograr unos fines educativos predeterminados, excluyendo en todo momento sus concepciones y convicciones.

Según la concepción que anima a la reforma, el docente debe borrarse de la escena, desaparecer detrás del telón, abandonar el papel protagónico que venía actuando. Debe indagar sobre cómo construye el alumno su saber-hacer, de tal manera que pueda, en futuras intervenciones, anticiparse, mejorar la efectividad de los mecanismos que pone en práctica.

De alguna manera, cada uno de los alumnos, individualmente, pasa a ser objeto de estudio, cómo adquiere la competencia «x» María o Pablo.

El estudio en didáctica, que enfatiza en qué aprender y cómo enseñar, requiere otra dimensión, en la cual la investigación didáctica realiza valiosos aportes en la actualidad: la elaboración de progresiones de aprendizajes en función de los perfiles de egreso, situados en los marcos de esos diversos contextos y complejas realidades, teniendo en cuenta la diversidad de todos los actores (ANEP, CFE, 2021, p. 60).

La didáctica pone énfasis en una formación reflexiva sobre la práctica, una praxeología ligada a la obtención de competencias y a la programación de su adquisición a lo largo de los tramos educativos.

El buen docente sería el profesional capaz de interpretar la competencia que el estudiante necesita aprender. Debe estar apto para motivarlo, guiarlo y orientarlo en su búsqueda hacia fuentes de conocimiento disponibles. El docente ya no es el que sabe, esto es, el que posee un conocimiento y lo transmite, sino simplemente el que sabe dónde está y conoce los mejores y más efectivos procedimientos que conducen hacia él, y es el que al final ha logrado guiarlo a adquirir un aprendizaje más eficaz. Se delinea una concepción, un docente que no toma posición frente a

la selección de saberes que disponibiliza, su papel se reduce al de un habilitador de medios para adquirir competencias medibles en términos de «progresiones de aprendizajes». Esa «neutralidad» docente es engañosa y pone en evidencia una concepción ideológico-política.

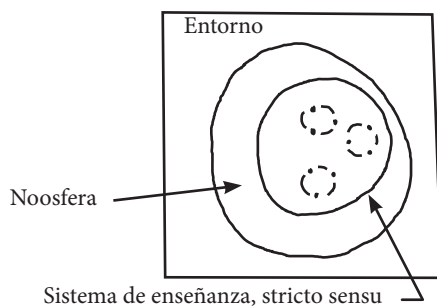
El sistema educativo se concibe como una especie de laboratorio de producción de competencias y la didáctica como un espacio técnico-práctico de registro y análisis de los procesos de su adquisición, en una línea gradual de continuidad a lo largo del tiempo de tramos educativos y progresiones de aprendizajes.

LA NOOSFERA Y LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Noosfera es la denominación que le asigna Chevallard al espacio donde se opera la interacción entre el sistema de enseñanza y el entorno social más amplio. Así la define:

Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en los que esta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debates de ideas (sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer) (Chevallard, 1991, p. 28).

FIGURA 1. UBICACIÓN DE LA NOOSFERA



Fuente: Chevallard (1991, p. 28)

En la noosfera se despliegan los agentes que promueven la reforma del sistema, pero también quienes se le oponen. Se producen antagonismos, debates, negociaciones, conflictos, resistencias, se generan correlaciones de fuerzas. Sobre todo en momentos de crisis, en los que se procesan reformas, irrumpe el conflicto con las asociaciones docentes y los sindicatos, con los estudiantes y, eventualmente, con los padres.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, en la noosfera, no todos los agentes operan bajo las mismas lógicas; para algunos, la educación es un servicio, para otros, una actividad lucrativa. La noosfera está fuertemente condicionada por el entorno social, por las condiciones políticas de la deliberación del cambio. El cambio puede ser vertical y autoritario u horizontal y democrático, con varios matices entre ambos polos. Es en este espacio donde se produce gran parte del conflicto.

El autor plantea que la noosfera cumple un papel de tapón que, aunque se atravesase una crisis, mantiene dentro de límites aceptables el funcionamiento didáctico. El docente, en el aula, estará al abrigo de los conflictos que se susciten.

Pueden existir instancias participativas, representativas y democráticas para la resolución de cambios, reformas, transformaciones. Si hay total ausencia o escasez de participación, cabe preguntarse si ello puede redundar en que los conflictos rebasen el espacio de la noosfera.

La función básica de la noosfera es la de compatibilizar el sistema de enseñanza con su entorno. Su planteo va dirigido a una actualización de los saberes. Una nueva selección de saberes, de saberes sabios, que serán pasibles de transposición didáctica en su proceso de ingreso al sistema didáctico.

En el sistema propuesto por el autor, el saber debe ser renovado a condición de su legitimidad y equilibrio. No resolver la tensión puede erosionar los saberes enseñados.

Ahora bien, ¿cuáles son las condiciones para que el conflicto pedagógico resultante de esa actualización asegure (al menos de manera transitoria) la estabilidad del sistema de enseñanza y legitime, en última instancia, el sistema didáctico?

En este punto, las herramientas teóricas que plantea el autor se muestran insuficientes para dar cuenta del conflicto, de las incompatibilidades y de las tensiones no resueltas. Esas mismas insuficiencias son igualmente relevantes para problematizar las tensiones, los conflictos y las resistencias que pueden suscitarse a partir de la reforma en la formación docente. Ernesto Behares et al. (2008) plantean cómo saber y transposición son herramientas útiles de análisis solamente cuando en la noosfera se produce una compatibilidad, cuando se produce un tránsito eficaz del saber sabio al enseñado.

Cabe preguntarse entonces: ¿qué sucedería si la noosfera no lograra mantener indemne al sistema didáctico?, ¿qué acontecerá si las tensiones se transfieren al sistema didáctico?

Chevallard plantea que la modificación de los contenidos como vía de acción de cambio ha permitido a lo largo de los tiempos gran eficacia (cambiar programas, objetivos, manuales de texto, etc.). En cambio, advierte que cambiar la metodología es una cuestión escasamente efectiva y además muy costosa.

Con la reforma se propone un cambio de paradigma, la modificación de concepciones, saberes y metodologías, y los lugares del sistema didáctico, todo ello sin la participación masiva de los principales actores. En este momento, el sistema didáctico está abierto, salió de su resguardo, se encuentra a la intemperie.

¿DIDÁCTICA O DIDÁCTICAS?

El sistema didáctico, en clave chevallardiana, le otorga un lugar al saber que desde la perspectiva reformista se percibe problemático, el saber enseñado sigue aún muy atado en su concepción y fines al saber disciplinario.

De ese modo, se asiste a una controversia entre las didácticas específicas y la posibilidad de una didáctica general. Algunos autores visualizan que esta didáctica general vendría a englobar a las didácticas específicas. Sin embargo, esta oposición histórica surge frente al temor de que perder la especificidad de la didáctica, podría significar alejarse de la especificidad del contenido disciplinar (ANEP, CFE, 2021, p. 56).

Para los impulsores del paradigma del aprendizaje y la educación por competencias, hay una metodología del aprendizaje, una tecnología del aprender que está por encima de cualquier lógica disciplinaria.

De alguna manera, entienden que, si hay continuidad, si las didácticas específicas siguen existiendo, si siguen formando parte de la identidad profesional del docente, se mantiene el peligro de que sigan ligadas a los discursos de sus disciplinas, a sus lógicas conceptuales, lo que resulta amenazante para los objetivos de la reforma.

Una de las estrategias que se deja entrever en el documento no apunta a la eliminación de las didácticas específicas, sino que estas rivalicen con una «didáctica de las competencias» que por su racionalidad instrumental y su aprovechamiento práctico acabe por imponerse.

La construcción de la identidad profesional, particularmente en los educadores y las educadoras de la enseñanza media, se caracteriza por una relación muy estrecha con la ciencia de referencia a la disciplina de su especialidad. La tensión identitaria entre las ciencias de la educación, las didácticas y las disciplinas como núcleos de referencia para definir la profesionalidad de los profesores se ha mantenido latente.

El dominio de la producción y reproducción de un saber específico y de manejo exclusivo es un elemento relevante y propio de cada profesión, su manejo se restringe a sus integrantes, todo lo cual constituye un elemento de identidad profesional. En el caso de los profesionales de la educación, no existe un monopolio en la producción de un saber que los identifique como profesionales, por lo que siempre ha estado cuestionado el propio carácter de la profesión. Ahora bien, más allá de las discusiones sobre la definición de profesional o no, lo que resulta innegable es el carácter identitario de las disciplinas de conocimiento y las didácticas específicas. Por ello, cabe recordar a las autoridades que los cambios más profundos y duraderos en la educación se operan en el ámbito de las culturas docentes e institucionales, y que estas no se transforman por decreto.

CONSIDERACIONES FINALES

Del análisis del documento se desprende una estrategia, deslegitimar algunos saberes teóricos y prácticos que han sido parte medular de la formación docente. También un esfuerzo por convencer a los docentes de la necesidad de una reprofesionalización que esté desconectada de las raíces de su oficio. El objetivo es una especie de emigración docente desde las raíces de su *métier* e identidad a un lugar diseñado y delimitado por los tópicos de la TE.

En otras reformas similares en la región, donde no existían tradiciones formativas consolidadas, la reforma se ha impuesto con pocas oposiciones.⁶ En Uruguay, en cambio, existen culturas más arraigadas. Por lo tanto, puede surgir otro tipo de resistencias, ya que el currículo se vuelve fuente de tensión entre aquello que el docente sabe (desde su formación y experiencia) y considera necesario transmitir y lo que la institución define como competencias exigibles.

Desde una perspectiva histórico-crítica, en clave de pedagogía crítica, es crucial denunciar (en los términos de Paulo Freire) toda la retórica que blindó a la reforma con una apariencia de neutralidad e imparcialidad, de aptitud técnica. Se define una estructura, prácticas preprofesionales, una concepción de la didáctica, programas y normativas. Sin embargo, detrás de lo aparente, el discurso está atravesado por relaciones de poder, y se elige desviar la atención hacia ciertas dimensiones, seleccionar ciertos problemas y olvidar otros. El discurso simplifica e invisibiliza los diagnósticos sobre la realidad que fundamentan su proyecto político-pedagógico.

En la formación docente, la definición de un currículo centrado en algunos conocimientos (y no en otros), la selección de qué se considera relevante dentro de ellos, lo que se entiende por didáctica y el lugar de la teoría no son simples definiciones técnicas, implican supuestos, discursos, convicciones ideológicas y relaciones de poder que operan más allá del sistema educativo.

La reforma asume estar asentada sobre consensos, por lo que niega la necesidad de un debate político sobre los fines de la formación docente, en particular, y sobre el conjunto del sistema educativo, en general. Al obturar el debate, también cercena la participación, todo lo cual constituye un factor crítico de la TE.

El enfoque competencial está animado por la ideología de la gestión. Cuando esta se incorpora al currículo, pretende una organización efectiva y eficaz que señale lo que debe aprenderse, las orientaciones que deben seguirse, las acciones concretas que deben desarrollarse y los niveles que definen los avances, mediante evaluaciones estandarizadas. El discurso sobre la práctica está informado por una racionalidad instrumental que se hace evidente por el control que se pretende sobre el ambiente educativo (la práctica docente, las competencias básicas, las progresiones de aprendizaje, la evaluación). Al ser así, la formación docente basada en la adquisición de competencias supone un control sistemático sobre las prácticas.

6 Brasil es un ejemplo, cuando en 1998, 2001 y 2002 se procesaron reformas de este tipo.

Esta racionalización procura eliminar uno de los grandes focos del conflicto en la educación, el que se origina en torno a la definición de los fines. La dimensión teleológica de la cuestión pedagógica se ve suprimida debido a un mayor control sobre el trabajo de los docentes. Los objetivos últimos de las prácticas educativas quedan fuera de la toma de decisiones de los docentes. Todo esto implica riesgos: la reducción de la autonomía, la desensibilización ideológica (hacia los fines de la educación), lo que puede conducir a un proceso creciente de desprofesionalización o proletarianización docente (Contreras, 1997).

Para finalizar, es necesario concluir que la tradición profesional de los educadores en Uruguay constituye un obstáculo para los impulsores y los ejecutores de la reforma. La formación docente no constituye un proyecto meramente técnico, reservado a un gobierno y su elenco, es un proyecto social y, como tal, es un acto político.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2020). *CFE. Plan de Desarrollo 2020-2024*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2021/plan_desarrollo_cfe.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2021). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1290>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2022, 24 de agosto). Acta n.º 28, Resolución n.º 2154/022. https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/resolucion/archivos/2022/09/res-codicen-2154-28-22_exp2021251000413.pdf
- ANTUNES, R. y PINTO, G. (2017). *A fábrica da educação. Da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. Cortez Editora.
- BOURDIN, J. C. (2015). Las competencias del neoliberalismo en la escuela. *Prohibido Pensar. Revista de Ensayos*, 2(7), 63-79.
- BEHARES, L., BORDOLI, E., FERNÁNDEZ, A. M. y ROS, F. (2008). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Psicolibros Waslala.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Aique Grupo Editor.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- DALE, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma «cultura educacional mundial comum» ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460. <https://www.scielo.br/j/es/i/2004.v25n87/>
- DEL REY, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Paidós.
- GRAMSCI, A. (1986). *Antología*. Siglo Veintiuno Editores.
- POPKIEWITZ, TH., BEYER, L. y ZEICHNER, K. (1991). *Mitos y realidades en la formación docente*. Revista de la Educación del Pueblo.
- RUSSI, J. (2021). *Aprendizaje emprendedor desde educación inicial. Guía para el docente emprendedor*. Asociación de Emprendedores Uruguay.
- VIERA, P. (2014). *La formación docente en Uruguay: entre tradiciones e innovaciones*. *Revista Professare*, 3(1), 98-111.
- WILLIAMS, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Las Cuarenta.

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA «TRANSFORMACIÓN CURRICULAR» DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN EN URUGUAY (2020-2023)

PAOLA DOGLIOTTI,¹ SILVANA ESPIGA,² SILVINA PÁEZ³

INTRODUCCIÓN

El discurso de las competencias socioemocionales ha tomado espesura en las políticas educativas de las últimas décadas en el mundo. La preocupación por la educación integral que comprendiera aspectos no solo intelectuales, sino también morales y físicos ha estructurado los sistemas educativos decimonónicos. Con la emergencia de políticas educativas neoliberales, la matriz socioafectiva, despojada de aspectos políticos y centrada en una visión economicista e instrumental, ha tomado fuerza.

Las orientaciones de organismos internacionales sobre esta tendencia han sido claves, entre los que se destacan la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Algunos de los supuestos que encontramos en el marco de estas recomendaciones hacia América Latina y el Caribe se centran en el presupuesto de que es posible medir de manera válida y confiable las habilidades sociales y emocionales a través de pruebas estandarizadas. Estas políticas promueven el desarrollo de un marco comparativo internacional con base en estas mediciones. En el caso uruguayo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018, 2020) ha comenzado en el año 2018 con la promoción de evaluación de estos aspectos.

En este artículo se analizan diversos documentos que dan cuenta de la transformación curricular de la formación docente terciaria pública en Uruguay (Consejo de Formación en Educación [CFE]). Esta se lleva adelante en sintonía con la Transformación Curricular Integral de la educación obligatoria. Específicamente, se interpreta el discurso de las competencias socioemocionales en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores de 2022 (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Consejo Directivo Central [Codicen], CFE, 2022) y en la unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos

1 Universidad de la República.

2 Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

3 Universidad de la República.

Socioafectivos de los planes 2023 de formación de educadores del CFE. Para esto, recogemos un marco más amplio de documentos: el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020), el Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, CFE, 2022a, 2022b), el Marco Curricular Nacional de 2022 (ANEP, 2022) y diversas resoluciones del CFE. Asimismo, se recuperan documentos de trabajo de comisiones de las Asambleas Técnico Docentes (ATD) del CFE locales y nacionales.⁴

Desde la perspectiva teórico-metodológica, el trabajo está afectado por el análisis político de discurso (Laclau y Mouffe, 2015) en la medida en que se recuperan las disputas entre los diversos actores involucrados en el marco del proceso de diseño e implementación de un nuevo currículo. Para esto, lejos de entender el currículo como un sistema congruente y articulado, se lo concibe como un lugar de disputas y síntesis de «las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy diversas maneras) que se desarrolla tanto en la conformación inicial del currículo como en su desarrollo y evaluación» (De Alba, 1998, p. 4).

El primer apartado se refiere al análisis del Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) en su articulación con documentos marco de política educativa para el período. El énfasis se encuentra en plasmar algunas lecturas críticas sobre los actuales procesos de educación emocional en la región bajo el paraguas de las recomendaciones de organismos internacionales. Por otra parte, se plasman las principales tensiones en el diálogo con las posturas de los sindicatos docentes ante estas propuestas de transformación curricular.

En el segundo apartado se hace una aproximación al contenido presente en el programa Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos de los planes de la formación de grado de los educadores (ANEP, CFE, 2022a, 2022b). Allí el análisis se centra en las discusiones sobre la perspectiva competencial del aprendizaje en sus articulaciones con una visión instrumental de la tarea docente.

Entendemos que se parte de la ficción de que los cambios en el currículo son la clave o el quid para mejorar la educación y se induce a una cierta confusión entre transformación curricular y transformación educativa. Por último, estos cambios van acompañados de una visión sobre los docentes que infantiliza la tarea, limita la autonomía docente y debilita el carácter público, alejándose de las transformaciones hacia un sistema de formación docente de carácter universitario.

4 La Asamblea Técnico Docente (ATD) existe en cada subsistema de ANEP. Según el artículo 70 de la Ley 18.437: «En cada uno de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará una ATD representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general. El Consejo Directivo Central reglamentará su funcionamiento, previa opinión de la Dirección General respectiva o del Consejo de Formación en Educación. Las ATD serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente. En cada centro educativo funcionará una ATD con función consultiva y derecho a iniciativa frente a la Dirección del centro educativo» (Uruguay, 2009).

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN EL MARCO CURRICULAR DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LOS EDUCADORES

En este apartado se aborda el discurso de las competencias socioemocionales presentes en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) a la luz de los documentos de política educativa más general a nivel nacional, en especial, el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2020), el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) y las orientaciones de los organismos internacionales.

El Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores en su introducción plantea la necesidad de encontrar nuevos formatos, impulsados por la pandemia, dentro de los que la dimensión socioemocional adquiere relevancia:

Paradójicamente, esas situaciones se han constituido en oportunidades para generar innovaciones y reinversiones, posibilitando nuevos modos de pensar, entre lo dual, lo bimodal, la enseñanza multimodal, la alternancia, en nuevos escenarios y circuitos, donde cobran gran protagonismo la cuestión territorial y el acompañamiento desde la dimensión socioemocional (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 9).

A su vez, en la siguiente cita se evidencia la articulación entre el discurso de lo socioemocional y el de la inclusión: «No obstante, la situación generada por el covid-19 ha puesto en evidencia la escasa importancia que la presencialidad le otorgaba al desarrollo de las competencias socioemocionales, claves para la puesta en marcha de cualquier estrategia de inclusión» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 19).

Este marco curricular del CFE está orientado por el documento Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022), que se sustenta en el paradigma de la educación inclusiva, centrado en el estudiante y en la atención a la diversidad:

Ello será posible a través de una educación efectivamente inclusiva, con centros de puertas abiertas para todos sin distinciones, cultivando los talentos, haciendo foco en las características propias del aprendiz y su contexto.

También implica atender los proyectos de vida de los niños y los jóvenes y los sentidos que le dan a la educación en relación con sus expectativas y necesidades, así como las experiencias de formación vividas tanto en los centros educativos como en el hogar y otras organizaciones sociales de las que participan (ANEP, 2022, p. 18).

El riesgo de este acentuado énfasis en las características del estudiante puede ser el de reforzar las condiciones de origen de los sujetos. En esta línea, en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP para el período, las habilidades socioemocionales se

indican dentro de las estrategias fundamentales para la mejora de los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social (ANEP, 2020, p. 136).

Sobre la atención en situaciones de riesgo en los lineamientos de los organismos internacionales, como ser el caso de la OCDE (2016), se enfatiza el trabajo de las habilidades sociales y emocionales tanto o más que las habilidades cognitivas (p.14). «Estas habilidades permiten a las personas traducir intenciones en actos, establecer relaciones positivas con la familia, los amigos y la comunidad y evitar caer en estilos de vida poco saludables y comportamientos riesgosos» (Heckman et al., 2006; Kautz et al. en OCDE, 2016, p. 23).

El discurso socioemocional se inscribe en el marco más amplio que adquirió el discurso de las competencias como estructurador de la nueva «transformación curricular integral» en todos los niveles del sistema educativo que comprenden a la ANEP:

Las competencias son la columna vertebral de esta transformación. [...] Se debe reafirmar que la educación por competencias no descarta los contenidos disciplinares. Por el contrario, los contenidos, entendidos como saberes básicos y fundamentales, son los que permiten el desarrollo de competencias que, en definitiva, facilitan la adecuación social a infinidad de circunstancias cambiantes que suceden en la actualidad (ANEP, 2022, p. 27).

Aunque explicita que no significa desconsiderar los contenidos disciplinares, observamos una priorización de las competencias en desmedro de estos y se pierde la centralidad de la transmisión cultural en la educación. Este enfoque competencial permea el currículo de la trayectoria de la formación de grado de los educadores:

Ese contexto exige una revisión crítica acerca de las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes en ellas implicadas) que dichos profesionales deberían desarrollar en su formación de grado, complementándose en la formación continua, permanente, la profesionalización y la formación de posgrado (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 15).

Las competencias son entendidas en su triple dimensión: conceptual, procedimental y actitudinal. En cierto sentido, esta trilogía, que fue pensada en términos de contenidos en la reforma educativa de los noventa⁵ (implementada en el país y en la región a través de una gran circulación transnacional de ideas, agentes y objetos en los que la usina española tuvo un lugar de destaque, principalmente a

5 Según Ana Abramowski (2018): «Queda pendiente —y excede estas páginas— trazar una genealogía fina que comience por los manuales de enseñanza moral del siglo XIX y llegue al siglo XXI, sin perder de vista la invención de los contenidos actitudinales de las reformas de 1990, un antecedente claro de las políticas actuales» (p. 13).

través de autores como César Coll, Mario Carretero, Juan Ignacio Pozo, entre los más importantes), en la reforma actual se traslada de los contenidos a las competencias, de la enseñanza al aprendizaje, y soslaya el lugar del saber y la transmisión cultural.

La competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (que son las dimensiones de la competencia: dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, se debe entender como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe (Valle y Manso [2013] en ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 35).

De la cita anterior se desprende este corrimiento de la enseñanza al aprendizaje que produce el concepto de competencia. Más aún, a los efectos del aprendizaje, en términos de «aplicación» en la «ejecución de una tarea» y en términos de «desempeño» como «aplicación práctica de lo que se sabe». El quid está puesto en la instrumentación y la aplicación práctica, y en este marco el discurso de las habilidades socioemocionales se presenta como parte de ello. En el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022) se indica que las características de las competencias implican también un «querer hacer, relacionándose directamente con el componente emocional» (p. 41).

Ante estos enfoques, la última ATD nacional (ATDN), llevada a cabo en junio de 2023, especifica:

Palabras novedosas tales como *transformación, currículum, aprendizajes y competencias* siguen ganando espacio en los medios de comunicación y se publicitan como marcas de éxito que van llegando a las instituciones, a los educadores, a los niños y a los jóvenes que se insertarán en los nuevos tiempos. Marcos, dominios, trayectorias, metas de logro cruzan los discursos. No admiten la discusión de la igualdad, de la justicia ni de los derechos humanos. Son textos sin contexto, son lenguajes sin carga existencial, pero, en cambio, sí tienen alto poder de seducción, para que rápidamente se instalen en los más diversos ámbitos de la vida social (ANEP, CFE, ATD, 2023b, p. 13).

Y más adelante señala:

Tomando las palabras del informe la ATD local del IFD de Paysandú (2023): «La educación no se trata de deglutir contenidos aglutinados ni de forzar competencias. Es necesario sostener procesos más humanistas, que permitan los vínculos

de confianza entre docentes y alumnos y respeten los tiempos y las singularidades de los estudiantes» (ANEP, CFE, ATD, 2023b, p. 93).

Para las diferentes carreras de grado de los educadores, las competencias socioemocionales son ubicadas y fundamentadas desde las características evolutivas de las etapas del desarrollo:

Maestro en Primera Infancia (MPI) [...] período que se desarrolla del nacimiento a los cinco años de edad inclusive, etapa en la que el futuro profesional de la educación debería formarse para contribuir al desarrollo de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas, instrumentales y físicas del niño, sedimentando las bases para un sólido bienestar y aprendizaje a lo largo de toda la vida (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 21).

Maestro en Educación Primaria (MEP) [...] Así, desarrollarán los procesos de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, enfatizando en la lengua materna, segundas lenguas, matemática, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes, competencias socioemocionales-afectivas que posibiliten el desarrollo de una convivencia armónica y responsable en los diferentes escenarios de la vida social (pp. 20-21).

Profesor de Educación Media [...] ha de valorarse que su acción profesional adquiere también relevancia desde la mediación cognitiva y emocional que han de desarrollar para acompañar a los estudiantes en etapas donde definen aspectos de su proyecto de vida (p. 22).

La mediación cognitiva y emocional se muestra como otra característica central en la formación del educador. Se presenta un giro en la posición docente: de la transmisión cultural a la mediación socioafectiva. La «autorregulación emocional» aparece como un elemento que forma parte de la dimensión actitudinal para la competencia y que «aporta al desarrollo de su ser personal y profesional desde la generación de conocimientos en el marco del aprendizaje permanente» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 38). Del mismo modo, los «aspectos socioemocionales de la profesión de educador, resolución de conflictos y bienestar del educador» son elementos cognitivos que forman parte de la competencia, «generan climas y relaciones empáticas de trabajo con miembros de su comunidad educativa y otros actores sociales» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 39).

Interesa recuperar de Ana Abramowski (2018) en su análisis para el caso argentino, pero en consonancia con el caso uruguayo, que «en las políticas educativas emocionales que se vienen implementando actualmente la profesión docente se encuentra desacralizada» (p. 17). En este sentido, explica que se reduce la afectividad docente a la inteligencia emocional y afirma que «el docente debe dirigir sus emociones a sí mismo, aumentar su autoestima, preocuparse por su salud, su bienestar y su felicidad» (Abramowski, 2018, p. 17). Este mandato actual de

responsabilización individual presenta traducciones concretas en el currículo de la formación de educadores.

Esto ocurre en sintonía con los lineamientos del BID, que, entre los elementos de «programas efectivos para promover las habilidades socioemocionales», destaca que son programas que «desarrollan las habilidades socioemocionales de los docentes y mejoran sus prácticas pedagógicas: los programas exitosos promueven las habilidades de los docentes al mismo tiempo que fomentan prácticas pedagógicas que les permitan desarrollarlas en sus estudiantes» (Jones et al. en Arias Ortiz et al., 2020, p. 10). A lo largo del plan de formación de educadores se presenta con énfasis la idea de que se deben fomentar y trabajar las competencias socioemocionales en los docentes en su trayectoria de formación profesional. Se proyectan y dimensionan los mismos aspectos que se pretenden en las trayectorias educativas de los niños y adolescentes. Con gran relevancia se evidencia trabajar este aspecto en el nivel de formación profesional a espejo de la enseñanza básica. Así, respecto a los «desafíos que orientan la formación de los futuros profesionales de la educación», se ubica a las competencias socioemocionales del educador como «sustento de nuevos y distintos aprendizajes» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, pp. 14-15). Observamos que en cierta medida se infantiliza e instrumentaliza la formación docente terciaria en un contexto en el que se pugna por su pasaje a un nivel universitario, con visiones en disputa de lo que se entiende por este nivel.

En contraposición al planteo de los documentos oficiales, la ATD presenta algunas cuestiones claves desde las que se debería organizar una estructura académica para la formación en educación, como el desarrollo de «una concepción de profesional de la educación como intelectual transformador, que integre las tríadas formar-investigar-divulgar, educar-aprender-enseñar en los distintos campos en los que se desarrolle su desempeño profesional» (Silva Balerio, 2023, p. 12).

Estas disputas sobre el lugar docente se entrelazan con procesos de desmantelamiento de las estructuras académicas a partir de la suspensión de las modificaciones en el capítulo XIV y el articulado del capítulo XV del Estatuto del Funcionario Docente⁶ y con ello el desconocimiento de la voz de los colectivos de docentes y estudiantes:

El rol protagónico fue adjudicado a dinamizadores, referentes internacionales, mentores y docentes designados de modo directo, así como también desde las funciones de liderazgo asignadas a los directores de los centros e institutos en este proceso de implementación de los planes 2023 (Silva Balerio, 2023, p. 9).

6 Circular n.º 27/2020, Acta n.º 43, Resolución n.º 47 (ANEP, Codicen, 2020). Esta resolución deja sin efecto el Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 24, de fecha 27 de setiembre de 2019 del Consejo Directivo Central, cambios realizados en el gobierno saliente. Se fundamenta dicha suspensión en la necesidad del CFE de abocarse a profundizar la reestructura académica, por lo cual establece que «es necesario definir con mayor precisión los perfiles de cargos, los departamentos académicos y las comisiones evaluadoras de los grados superiores» (ANEP, Codicen, 2020, p. 2).

En otra línea de análisis, el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP (2020) explicita que, «tradicionalmente, se han conceptualizado las condiciones de trabajo de forma asociada solamente a la remuneración salarial» (ANEP, 2020, p. 206). Además, en disputa con las posiciones de los gremios y las ATD, el documento de la ANEP plantea que se reduce la preocupación por las condiciones materiales al reclamo salarial. En ese marco, el plan explicita que este foco en lo salarial tiene por consecuencia que

deja fuera otras dimensiones relevantes que tienen relación directa con la calidad de vida de los profesionales de la educación y su capacidad para desarrollar respuestas afectivas, emocionales y humanas que contribuyan al logro de un desempeño profesional. Las instancias de formación continua, los dispositivos que atienden la salud laboral disminuyen las inequidades y colaboran con espacios de cuidado que pueden incluirse entre los aspectos también relevantes para los trabajadores de la educación (ANEP, 2020, p. 206).

En esta línea, señalamos que desconsiderar las condiciones materiales del trabajo docente trae consigo el riesgo de brindar «respuestas espirituales a problemas materiales» (Abramowski, 2018, p. 15).

Durante el proceso de los cambios curriculares, los docentes, desde el Sindicato de Docentes de Formación en Educación (SIDFE) y las ATD locales y nacional, han manifestado sistemáticamente las negativas repercusiones salariales y académicas que conlleva dicha transformación curricular. Los docentes han hecho referencia a los criterios con los que las autoridades han organizado la semestralización o el carácter híbrido de los cursos. Paralelamente, hubo problemas en la gestión administrativa (criterios de acumulación de horas y de pago). El trabajo docente y la implementación curricular se agravan ante la ausencia de estructura de cargos, el desmantelamiento de las estructuras académicas y la omisión de concursos docentes o llamados a interinatos. Esto último repercutió en que los cursos no tuvieran docentes y en su inestabilidad y precarización laborales. Además, las ATD y los sindicatos docentes han manifestado de manera sistemática el carácter impuesto de la transformación, la ausencia de espacios de diálogo y de participación real en dichos procesos. Por ejemplo, los mentores y los dinamizadores seleccionados por el CFE para la ejecución de la transformación curricular no se rigen por criterios académicos, respeto a los concursos o consenso docente, por lo que las jornadas promovidas por el CFE se entienden como espacios de «pseudoconsulta» (ANEP, CFE, ATD, 2023a).⁷

El desmantelamiento de los Departamentos Académicos, sumado a la designación directa de personal de apoyo a la transformación, a partir de mecanismos poco transparentes como es el caso de los mentores, resulta una evidencia más

7 Comisión Coyuntura de la Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del CFE de marzo de 2023 (ANEP, CFE, ATD, 2023a).

de la desinstitucionalización y fragmentación a la que se asiste, lo que también deja en evidencia el carácter improvisado y precario de la transformación educativa impuesta. (ANEP, CFE, ATD, 2023b, p. 100).

A modo de síntesis, la postura de la ATDN Extraordinaria del CFE concluye que se asiste a un «debilitamiento de la construcción del espacio para la formación de los educadores que contemple las demandas actuales de la sociedad y en forma particular las necesidades formativas de los profesionales de la educación» (ANEP, CFE, ATD, 2023b, p. 89), así como un desmantelamiento de los espacios reales de participación profesional y desconsideración de las propuestas elevadas desde las salas docentes y las respectivas ATD locales del CFE.

EL PROGRAMA APRENDIZAJE, NEUROCIENCIAS Y PROCESOS SOCIOAFECTIVOS EN EL PLAN 2023 DE LA FORMACIÓN DE GRADO DE LOS EDUCADORES (CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN)

En este apartado se analiza específicamente la unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos del Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Es un plan en construcción, cuyo esquema general fue aprobado el 8 de diciembre de 2022, según acta n.º 12, resolución n.º 3169 del Consejo Directivo Central. Se destaca de la resolución la expresa intención de las autoridades de insertar este plan en el marco de la Transformación Curricular Integral de la Educación Obligatoria.

Este documento forma parte del conjunto de instrumentos que conforman la Transformación Curricular del Consejo de Formación en Educación, la cual, en armonía con la Transformación Curricular Integral de la Educación Obligatoria, conforma la gran apuesta para el cambio de la Educación en nuestro país (ANEP, Codicen, 2022, f. 2861).

Al respecto, el informe de la Comisión Trayectos de la ATDN Extraordinaria hace una síntesis analítica del aporte de las ATD locales de todo el país respecto a los cuatro trayectos formativos del plan 2023. En términos generales, se llega a las siguientes observaciones:

Estos programas del Plan 2023 se presentan a escasos días del comienzo de los cursos a través de borradores constituidos por esqueletos temáticos rudimentarios en los que se observa, entre otros aspectos, una compactación de los temas que se establecen en el Plan 2008, llevándolos a la mitad de tiempo de la cursada, es decir, se proponen cursos semestrales que suplantán a cursos anuales (ANEP, CFE, ATD, 2023a).

Por otra parte, respecto al contenido de estos, se resalta:

La fundamentación epistemológica y filosófica se aleja abruptamente de la perspectiva de los derechos humanos. Por esto innumerables críticas de los docentes refieren a una fundamentación epistemológica y disciplinar no solo muy acotada, sino muy reducida a un breve recorrido de las perspectivas y debates históricos dentro de cada disciplina (ANEP, CFE, ATD, 2023a).

Y «se denuncia la ausencia y la escasez de la bibliografía y las diferencias en el rigor académico entre las diferentes unidades curriculares, lo que demuestra disparidad de criterios en su relevamiento y armado» (ANEP, CFE, ATD, 2023a).

Asimismo, observamos que se presenta «la transformación curricular» como el principal dispositivo para la transformación de la educación del país. En el Plan de Desarrollo Educativo (ANEP, 2020) se enfatiza en la idea de la crisis de la educación,⁸ por lo que se reducen los problemas institucionales y socioeducativos a aspectos curriculares. En cierta medida, los enfoques tecnicistas y pragmáticos de las políticas educativas han puesto en el centro a lo curricular sobre lo educativo, así como sobre la enseñanza.⁹

Respecto a los procesos y consultas, el consejero docente Diego Silva Balerio considera que se está ante «escenarios inciertos» y procesos de «la implementación de una “transformación en educación” que se ha centralizado en los cambios curriculares» (2023, p. 10).

La unidad curricular para analizar forma parte del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores¹⁰ y, por tanto, se repite en la formación para maestros de educación primaria y para profesores de educación media, no así para el caso de la formación de grado de los educadores sociales, donde se mantuvo la unidad curricular como era denominada en el plan anterior: Psicología del Desarrollo y el Aprendizaje.¹¹ La unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos está ubicada en el segundo año de la formación para educación primaria y para educación media, y tiene la característica de ser anual y teórico-práctica. Se implementará por primera vez en el año 2024 y se otorgarán un total de 9 créditos por su cursado. A continuación, se muestra un cuadro con

8 «En el diagnóstico del sistema educativo, se evidencian los avances que se han alcanzado, pero a su vez se muestran lo insuficientes que estos son aún. En tal sentido, y como se ha explicitado, existen problemas vinculados con el trayecto y la culminación de los ciclos educativos en el Uruguay» (ANEP, 2020, p. 191).

9 Para una presentación analítica de las principales teorías curriculares y su relación con el campo de la enseñanza, referirse a Eloísa Bordoli (2007). Aquí se muestra con claridad la invasión del campo curricular al campo de la enseñanza y la minimización de la dimensión epistemológica, proceso acaecido desde mediados del siglo XX hasta el presente.

10 Los planes de formación de grado de educadores (educación primaria, educación media y educador social) están integrados por una serie de trayectos: Trayecto de Formación Equivalente para Educadores (TFEE), Trayecto de Formación Específica (TFE), Trayecto de Lenguajes Diversos (TLD) y Trayecto de Didáctica-Práctica-Pre-Profesional (TFDPP) (ANEP, CFE, 2022b, f. 2121).

11 Véase <https://www.cfe.edu.uy/index.php/carreras/planes-y-programas2/plan-vigente-para-educador-social>

las unidades curriculares del Trayecto Formativo Equivalente para Educadores en el que se puede visualizar la jerarquía e importancia que adquiere esta unidad curricular en relación con el resto de las unidades del trayecto.

CUADRO 1:
UNIDADES CURRICULARES DEL TRAYECTO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA EDUCADORES

Trayecto	Año	Unidad curricular	Créditos
TFEE Trayecto Formativo Equivalente para Educadores	Primero	La Educación y sus Transformaciones en la Historia	6
		Educación, Sociedad y Cultura	10
		Teorías Pedagógicas	12
		Desarrollo Humano Integral	6
	Segundo	Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas	6
		Sistema Educativo Nacional: Marco Normativo y Gestión Institucional	6
		Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos	9
	Tercero	Problemas Epistemológicos y Pensamiento Científico	6
		Filosofía de la Educación	6
		Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos	8
	Cuarto	El Contexto Escolar, Instituciones, Comunidad y Redes	6
		Investigación Educativa Aplicada: Desarrollo y Evaluación de Proyectos	11

Fuente: Elaboración propia a partir de ANEP, CFE, 2022a.

En términos generales, se puede visualizar cierta disminución en la cantidad de créditos otorgados a unidades curriculares que convergen en un perfil humanístico, como son las áreas de filosofía e historia de la educación (denominada en el plan como La Educación y sus Transformaciones en la Historia) y se ven robustecidas aquellas que remiten a aspectos aplicados e instrumentales.

En particular, la unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos se presenta con una alta carga horaria (9 créditos) y como una asignatura novedosa y central dentro del núcleo. A su vez, desaparece del título la palabra *psicología* y esta es sustituida por la palabra *neurociencia* en su articulación con la dimensión socioafectiva.¹² A su vez, las asignaturas Psicología Evolutiva, Psicología del Aprendizaje y Psicología Social se incluyen como marco teórico-práctico para la unidad curricular Desarrollo Humano Integral con tan solo 6 créditos (ANEP, CFE, 2022b, f. 2128). Estos cambios también dan cuenta de un debilitamiento de áreas del conocimiento específicas de la psicología para la formación del docente.

En la fundamentación de la unidad curricular Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos observamos, al igual que en los documentos marco de la transformación curricular analizados en el apartado anterior, la referencia a la centralidad del estudiante en sus dimensiones «psicofísica, emocional y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2136). La organización curricular que se desprende de esta perspectiva de sujeto con centralidad en el estudiante también expresa este sesgo socioafectivo. Se produce una articulación muy relevante entre neurociencias y lo socioafectivo para el campo educativo.

Desarrollar la actividad docente desde la concepción del aprendizaje basado en el estudiante, a través de los aportes de las neurociencias, implica conocimiento adecuado del desarrollo de los alumnos, de la forma en que aprenden —estilos, ritmos, intereses, motivaciones— y de qué es lo que realmente aprenden, lo cual está condicionado por sus relaciones interpersonales y afectado por dinámicas emocionales. La vinculación del aprendizaje con las habilidades socioemocionales no puede perder de vista una concepción integradora de las funciones ejecutivas, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas, que en su interacción con los procesos emocionales permiten comprender, ejecutar, autorregularse para aprender a ser, a hacer, a emprender y a convivir (ANEP, CFE, 2022b, f. 2136).

Este programa presenta una traducción bastante lineal y directa entre ambas esferas, si bien se ha advertido desde el campo académico la distancia entre el discurso de las habilidades socioemocionales desarrollado por las políticas

12 Para el caso de la formación de profesores de secundaria y maestros, esta unidad sustituye a Psicología de la Educación (dictada en segundo año).

educativas en la región y el campo de las neurociencias (Abramowski, 2018, 2019; Bruer, 2016; Castorina, 2016; Terigi, 2016). Estos autores señalan los riesgos de hacer traducciones directas y lineales entre el campo neurocientífico y las prácticas educativas.

La escasa bibliografía del programa únicamente presenta un texto sobre teorías del aprendizaje mientras ubica cinco textos provenientes del campo de las neurociencias en su articulación con la educación. A primera vista, las habilidades socioemocionales no son objeto de tratamiento explícito:¹³ los programas, en sintonía con el enfoque competencial que atraviesa esta reforma curricular y que fue presentado en el apartado anterior, están estructurados por competencias. En el ítem correspondiente a las «Competencias específicas de la Unidad Curricular» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2137), se describen una serie de ellas en función de las nueve «competencias del perfil de egreso de los educadores» descritas en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022, pp. 38-39). «Las habilidades socioemocionales y los procesos socioafectivos se vinculan con casi la totalidad de las competencias definidas en el marco curricular y favorecen la articulación con las otras unidades de las ciencias de la educación y, en especial, con la Didáctica y la Práctica Pre-Profesional» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2136).

La proporción en extensión que adquieren las competencias frente a los contenidos en el desarrollo del programa es una muestra más del corrimiento del saber hacia el aprendizaje y, más aún, hacia lo competencial. Cabe resaltar que la lógica competencial, en su imbricación con el aprendizaje, da cuenta de una perspectiva instrumental en la formación de capital humano. Nos preguntamos: ¿se debe jerarquizar del mismo modo las competencias a adquirir en un estudiante de enseñanza básica que en el docente formador? En cierta medida, esto nos lleva a pensar sobre las traducciones entre uno y otro ámbito de un modo más complejo, trascendiendo la lógica general que atraviesa a este programa y a la reforma en su conjunto de que lo que debe ser enseñado y aprendido por los estudiantes de enseñanza básica debe ser incorporado al currículo de la formación de grado de los educadores. A modo de ejemplo, en el programa se explicita como competencia específica a desarrollar por el educador lo siguiente: «Actúa conociendo los modos de vinculación social y respetando la otredad, pudiendo expresar sus emociones en forma pertinente» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2137). En cierta medida, esto da cuenta de que se ubica en la misma dimensión competencial a los adolescentes y a los estudiantes de formación docente. En particular, la posición del docente se centra en la adquisición de una serie de conductas, actitudes y valores, y se minimiza así el lugar de transmisión cultural y su lugar respecto al saber. De un modo similar, en la siguiente competencia específica se presenta una manera de entender los «valores éticos» como

13 Excede el objeto de este trabajo un análisis específico de la literatura del programa y la profundización de la articulación y la distinción entre neurociencias y habilidades socioemocionales.

«un único sistema a adquirir», y se soslaya su lugar de disputa en la sociedad; la competencia refiere aponerse «en el lugar del otro (estudiante, familia, compañero de trabajo) a partir de una lectura de la situación que permita el establecimiento de un vínculo de respeto, apoyo y en acuerdo con el sistema de valores éticos» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2137). Lo actitudinal y procedimental expresado en términos de competencias a incorporar por el educador adquiere relevancia en la estructuración del programa. Lejos de ser efecto o consecuencia de la transmisión cultural y, en cierta medida, parte de lo incalculable de la transmisión educativa,¹⁴ los valores se ubican en el centro del acto educativo.

Se señala como otra de las competencias específicas a adquirir en el programa la siguiente: «Utiliza el conocimiento emergente de la psicología para realizar intervenciones técnico-pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias socioemocionales y al aprendizaje en general» (ANEP, CFE, 2022b, f. 2137). Aquí el centro se ubica en la adquisición de estrategias de intervención, en el saber hacer, como si tanto lo emocional como el aprendizaje pudieran ser regulados y controlados por parte del educador y posteriormente evaluados. La centralidad en el aprendizaje es clave en el diseño en su conjunto. Esto se enlaza con la forma de introducir los contenidos en el programa, donde se utiliza la clasificación de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales ya referida en el apartado anterior, en el que mostramos su articulación con el enfoque competencial. «Los contenidos procedimentales y actitudinales vinculados a esta unidad curricular se definirán en consonancia con las competencias específicas seleccionadas, el contexto de desarrollo y en articulación con los contenidos conceptuales estructurantes que a continuación se presentan» (ANEP, CFE, 2022a, p. 10). De la cita se desprende una dicotomización del enfoque, por un lado, se ubican las competencias específicas de la unidad en términos de contenidos procedimentales y actitudinales, y, por el otro, se ubica el apartado de contenidos dentro de los contenidos conceptuales. De este modo, se agudiza lo analizado previamente, en tanto los valores y actitudes se escinden de los contenidos de enseñanza.

Los contenidos conceptuales son presentados en cuatro bloques:

a. Neurociencias y educación. Perspectiva interdisciplinaria. Diferentes líneas teóricas explicativas del aprendizaje: reflexiones críticas comparativas. El aprendizaje como objeto de estudio en ambas áreas. Neurociencia, neurociencia cognitiva y educación. Vinculación con el aprendizaje y los contextos educativos.

b. Plasticidad neuronal y educación. Neurodesarrollo. Funciones cognitivas superiores: atención, percepción, memoria. Adaptación, estimulación ambiental, espacios de aprendizaje enriquecidos. Motivación. Diversos estilos de aprendizaje, centrados en el estudiante, generadores de bienestar. Bienestar y aprendizaje.

14 A partir de una serie de estudios afectados por el psicoanálisis, queremos destacar la imposibilidad de calcular los efectos del acto educativo, entre otros, se sugieren Núñez (1999), Frigerio (2005), Antelo (2010).

- c. Las emociones y los contextos de aula. Las emociones como potenciadores o barreras para el aprendizaje. Las relaciones emocionales en el aula, pares y docente. Prácticas de enseñanza y autorregulación emocional.
- d. Contextos socioculturales y aprendizaje. Neuronas espejadoras: empatía y teoría de la mente. La socialización como proceso de subjetivación (ANEP, CFE, 2022a, pp. 10-11).

No se presenta ninguna referencia a autores que sustenten cada uno de los bloques de contenidos, tres de los cuatro enumerados se abocan a la articulación entre neurociencias y educación, y uno, al abordaje emocional. Esto último se articula con uno de los aspectos señalados en el apartado metodológico «Aula invertida: el alumno pasará de memorizar a aplicar» (ANEP, CFE, 2022a, p. 11). La instrumentación práctica de técnicas que coadyuven al establecimiento de la autorregulación emocional es clave en este programa. En materia metodológica, se pretende del futuro educador un «aumento del involucramiento cognitivo y emocional» (ANEP, CFE, 2022a, p. 11).

La evaluación forma parte estructurante y adquiere mayor relevancia en el enfoque competencial de la transformación curricular, especialmente en este programa así queda explicitado:

En el marco del enfoque competencial, la evaluación de proceso desde sus características de formativa y formadora adquiere especial relevancia. Ellas aportan a la autorregulación del aprendizaje y retroalimentan el proceso de enseñanza, permitiendo operar los cambios necesarios para un mejor desarrollo competencial del futuro educador (ANEP, CFE, 2022a, p. 11).

Se puede ubicar palabras clave como *control*, *ejecución*, *acción*, que forman parte del entramado discursivo tanto del enfoque competencial como el de las habilidades socioemocionales, enfoques articulados en el sintagma *competencia socioemocional*. A modo de ejemplo, así se presentan estas palabras en el apartado de evaluación:

Se vuelven especialmente relevantes las funciones *ejecutivas que dirigen y controlan* el aprendizaje y que vehiculizan otras funciones. Ellas aportan en el desarrollo de procesos cognitivos que sostienen la planificación y *control de acciones* en pro de lograr determinadas metas y al mismo tiempo definen los ajustes que se requieran (ANEP, CFE, 2022a, p. 12, el destacado es nuestro).

De este modo, la evaluación es presentada como el mecanismo central que articula «las competencias específicas, los indicadores de logro o niveles de desempeño que el docente considere oportunos [...], los contenidos que sostienen a esas competencias y el contexto en el cual se desarrollan» (ANEP, CFE, 2022a, p. 12).

Finalmente, en el apartado titulado «Propuesta de desarrollo en formatos multimodales» destacamos la siguiente cita:

En situaciones intencionales de aprendizaje, los docentes *median* la aproximación del que aprende con el objeto de aprendizaje en contextos definidos. En tal sentido *todo educador necesita conocer cómo aprende el cerebro y especialmente cómo gestiona los sentimientos y las emociones* (ANEP, CFE, 2022a, p. 12, el destacado es nuestro).

Se vuelve a ubicar la centralidad del aprendizaje, al docente como un mediador de este y una relación de enseñanza-aprendizaje, el guion es altamente enfático (Behares, 2005; Bordoli, 2005), donde el último sustituye al primero, y, más aún, en este entramado discursivo el educador debe «conocer cómo aprende el cerebro» y «cómo gestiona los sentimientos y las emociones». Esto, desde una perspectiva de la enseñanza afectada por el psicoanálisis y por algunas teorías cognitivas, sería de una imposibilidad radical.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los documentos analizados, podemos identificar diversas tensiones y disputas en el proceso de elaboración del nuevo programa relativo a las habilidades emocionales en el marco de la transformación curricular en el ámbito de la formación docente: el lugar asignado a los diversos actores educativos, los sentidos otorgados a la educación emocional y los criterios epistemológicos del curso en el marco más amplio del plan y de la política curricular.

En primer lugar, en los documentos oficiales se establece una clara tensión respecto al lugar asignado por las autoridades educativas al docente y las posturas de las ATD y las salas docentes. Las primeras lo conciben como un técnico aplicador o ejecutor de técnicas pedagógicas con carácter pragmático (mentores, liderazgo, evaluadores, mediador emocional y cognitivo), las segundas entienden a los educadores como capaces de producir saberes (más vinculado a lo universitario) y pensar los hechos educativos en su vinculación con el contexto histórico, político e ideológico. Este aspecto no es una discusión menor, ya que, por un lado, implica entender el rol social y cultural transformador de los docentes, aspecto que va en sentido contrario con el desmantelamiento de las estructuras académicas y el empobrecimiento en las condiciones de trabajo y producción académica. Por otra parte, se plantea una redefinición de la relación saber-poder y de los roles de los sujetos de la educación. Con relación a esto último, en los documentos subyace una noción de sujeto que se aleja de entender al individuo situado. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, las dinámicas socioafectivas desarrolladas en el aula y los vínculos pedagógicos no pueden reducirse a una valoración neurocientífica de la persona. Además, la educación socioemocional cobra centralidad. En esta

línea, los programas proponen el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación docente como espejo de la enseñanza básica.

En segundo lugar, se desprende de los documentos oficiales una mirada hacia la inclusión y la diversidad que presenta articulaciones con el discurso de las habilidades socioemocionales. El acento para el trabajo en educación emocional está puesto en su articulación con los sectores y los centros educativos caracterizados como vulnerables. Más allá del contexto social de producción de esta vulnerabilidad, observamos que el trabajo está enfocado en términos individuales: en el aprendiz, sus talentos, autoestima, expectativas y necesidades, y, a su vez, en las metas de logros a alcanzar (medibles). Entendemos que, como consecuencia, el reforzamiento de las características individuales mediante la atención a las necesidades socioafectivas y la mediación socioafectiva puede producir el efecto contrario, de reproducción de las condiciones de origen. Nos posicionamos desde la relevancia de incluir una mirada sobre la educación desde un punto de vista universal que ubique a los sujetos desde una perspectiva de justicia, igualdad y derechos humanos.

En tercer lugar, la inscripción del discurso de las habilidades socioemocionales en el marco más amplio del discurso competencial analizado en los documentos de transformación curricular integral dirigidos a la formación de los educadores se presenta en disputa con la posición de las ATD que cuestionan este enfoque y ubican en un lugar central el saber y la inclusión de los sujetos en la cultura. Los documentos curriculares oficiales presentan en un lugar primordial las competencias y su evaluación, y en función de ellas diseñan las expectativas de logro y los contenidos de la enseñanza. Así se invierte y desdibuja la dimensión epistémica. Esto produce efectos también en la dimensión política del acto educativo al cercenar la calidad y la cantidad de elementos culturales a ser transmitidos a las nuevas generaciones.

En otra línea, ubicamos un reclamo importante desde la postura gremial hacia las condiciones de trabajo docente. El punto de tensión se ubica entre la ATD y las autoridades en las repercusiones de esta transformación curricular en un doble sentido: el desmantelamiento de la estructura académica y el desentendimiento de las condiciones laborales en un nivel material en vínculo con las condiciones salariales. Entendemos relevante recuperar la tesis de Abramowski (2018) al respecto de que en este escenario se brindan respuestas afectivas y emocionales ante problemas materiales. En este caso, la apuesta está puesta en la formación afectiva para la mejora laboral.

Finalmente, otra de las disputas señaladas por las ATD respecto a la actual transformación curricular del CFE es que los programas, en términos generales, presentan un reduccionismo y un debilitamiento de aspectos teóricos, epistemológicos y analíticos de los campos de saber específicos. Este empobrecimiento es especialmente notorio en la unidad curricular analizada, que presenta escasa bibliografía; se reduce la enseñanza de la psicología de la educación a una perspectiva teórica específica que son las neurociencias, pero de ella se aborda en términos

instrumentales su traducción lineal al campo educativo y a la enseñanza de habilidades socioemocionales, aspecto que, como ya señalamos, ha sido muy criticado por la literatura científica especializada. A estos factores se suman aspectos señalados por las ATD relativos a la improvisación y la ausencia de participación de los colectivos docentes en la elaboración de los programas específicos de cada asignatura. Señalamos que, sin representar modelos extremos, esta forma de llevar adelante los cambios educativos se contrapone en muchos aspectos con el proceso participativo llevado adelante en la elaboración y diseño del plan 2008 de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWSKI, A. L. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Bordes. Revista de Política, Derecho y Sociedad*. <http://revistabordes.unpaz.edu.ar/respiracion-artificial/>
- ABRAMOWSKI A. L. (2019). Por ese palpar. La historia de la educación ante los desafíos del giro emocional o afectivo. En N. Arata y P. Pineau (Coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 231-251). Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. ANEP. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/prensa/3086/TOMO1MOTIVOSPRESUPUESTO2020-2024WEBV2.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). *Marco Curricular Nacional*. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022a). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores*. Documento en Construcción. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/Programas/Prof_Informatica.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022b). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación Media*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/PLAN_2023_DE_LA_FORMACION_DE_GRADO_DE_EDUCADORES_PROFESORADO.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE. (2023a). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/librillo_atd_ext_3_2023.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE (2023b). *XXX Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/xxx_librillo_atd_2023.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2020, 21 de julio). Circular n.º 27/2020, Acta n.º 43, Resolución n.º 47. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Circular%20N%C2%BA%2027-2020.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2022, 8 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 12, Resolución n.º 3169. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/acta_extr_12_ers3169_CODICEN_Plan_Formacion_PEM_sin_plan.pdf

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 5 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/022: Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- ANTELO, E. (2010). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Fundación La Hendija.
- ARIAS ORTIZ, E., HINCAPIÉ, D. Y PAREDES, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Educacion-para-la-vida-El-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes.pdf>
- BEHARES, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En L. E. Behares y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 9-15). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. E. Behares y S. Colombo (Eds.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 17-25). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BORDOLI, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (Eds.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BRUER, J. T. (2016). Neuroeducación: un panorama desde el puente. *Propuesta Educativa*, (46), 14-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403049783003>
- CASTORINA, J. A. (2016). LA RELACIÓN PROBLEMÁTICA ENTRE NEUROCIENCIAS Y EDUCACIÓN. CONDICIONES Y ANÁLISIS CRÍTICO. *PROPUESTA EDUCATIVA*, (46), 26-41. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783004.pdf>
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Del Estante.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (INEED). (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. INEED. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (INEED). (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. INEED. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- LACLAU, E. Y MOUFFE, C. (2015 [1985]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. Unesco. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>
- SILVA BALERIO, D. (2023). Informe de Mesa Permanente Nacional CFE a la ATD, 18 de abril de 2023 [Documento de trabajo].
- TERIGI, F. (2016). SOBRE APRENDIZAJE ESCOLAR Y NEUROCIENCIAS. *PROPUESTA EDUCATIVA*, (46), 50-64. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783006.pdf>
- URUGUAY (2009, 16 de enero). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

DESPOLITIZACIÓN, RESPONSABILIZACIÓN E INDIVIDUACIÓN: LOS CAMBIOS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN Y LA INCIDENCIA DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

STEFANÍA CONDE, CAMILA FALKIN, CECILIA SÁNCHEZ¹

INTRODUCCIÓN

En Uruguay, las elecciones presidenciales de 2019 marcaron la finalización de un período de tres gobiernos sucesivos del partido de centro-izquierda Frente Amplio y la llegada al gobierno de una coalición de partidos de derechas² liderada por el Partido Nacional.

El mecanismo por el que ha optado el gobierno para desarrollar los principales cambios en diversas áreas del Estado, entre ellas la educación, ha sido la Ley de Urgente Consideración (LUC), n.º 19.889 (Uruguay, 2020a). En lo que refiere a su forma de aprobación, el haber recurrido a la declaratoria de urgencia prevista en la Constitución implicó una restricción de los tiempos de análisis parlamentario, con incidencia negativa en lo que respecta al debate democrático. Importa recordar además que su promulgación se produjo en un contexto de emergencia sanitaria con consecuencias sociales y económicas, que a la vez fue acompañada por medidas del gobierno que limitaron la movilización social.

Específicamente en formación en educación, esta ley habilitó un nuevo mecanismo para el reconocimiento de su carácter universitario, que promueve la competencia entre distintas instituciones, lo que amplía el espacio para el desarrollo de propuestas provenientes del sector privado. Este reconocimiento está vinculado al proceso de reforma curricular actualmente en curso, que supone la adecuación de la formación en educación a los criterios generales establecidos por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC). Estos cambios han generado resistencias por parte de los colectivos docentes en un escenario caracterizado por la presencia de rasgos autoritarios desde los ámbitos de gobierno de la educación y por la fuerte hostilidad hacia docentes y estudiantes.

El presente artículo se propone analizar los cambios que están operando en el campo educativo, especialmente en formación en educación. En particular,

¹ Universidad de la República.

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

interesa analizar la incidencia de los lineamientos de los organismos internacionales en la configuración de esta política en el país.

Desde el punto de vista metodológico, se trabaja a partir de la sistematización de documentos oficiales de política educativa —tanto a nivel general como específicamente vinculados a la formación en educación—, así como con documentos producidos por organismos internacionales, tales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Una de las dimensiones de análisis refiere al gobierno de la educación, con relación a la participación de los colectivos docentes en la construcción de la política educativa, así como a la autonomía de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el lugar que adquieren el MEC y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED).

Otra de las dimensiones que interesa contemplar refiere al avance privatizador en el marco de los cambios operados en la LUC y en las sucesivas definiciones de política educativa respecto a la formación en educación.

Una tercera dimensión analiza las concepciones del trabajo docente vinculadas a una lógica de responsabilización e individuación que se ve acompañada de una desresponsabilización del Estado.

Finalmente, se abordan los cambios curriculares en la formación en educación con relación al discurso de la centralidad del aprendizaje, el enfoque por competencias y las habilidades socioemocionales.

GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN

El cuestionamiento a la gobernanza del sistema educativo uruguayo es uno de los aspectos que emerge de la lectura de los documentos producidos por los organismos internacionales. Tanto el BM como la OCDE aluden a una «compartimentación» (BM, 2005a) o «fragmentación» (Santiago et al., 2016) del gobierno del sistema educativo.

En el caso de la OCDE, se recomienda la «suspensión» de la representación docente en los ámbitos de gobierno de la educación, ya que los intereses de las y los docentes ponen en riesgo la «neutralidad del desarrollo de la política educativa» (Santiago et al., 2016, p. 28). Santiago et al. (2016) expresan que

la administración conjunta institucionalizada del sistema educativo con los docentes plantea preocupaciones [...]. Esta participación directa de los docentes en la administración del sistema educativo es debatible ya que, inevitablemente, existen intereses creados. Esta práctica permite que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa. El riesgo que se corre es que algunas políticas educativas puedan verse sesgadas para favorecer los intereses de los docentes (p. 19).

Entre los planteamientos de la OCDE con relación a la gobernanza, se expresa: «Un sistema educativo debería estar centrado en los estudiantes, y la administración conjunta con los docentes plantea el riesgo de que, por el contrario, pase a estar centrado en ellos» (Santiago et al., 2016, p. 29). Este discurso de la centralidad del estudiante adquiere protagonismo en la política educativa actual y suele presentarse desde esta misma lógica dicotómica con relación al lugar de las y los docentes. De esta forma se invisibiliza la relación pedagógica, la cual implica jerarquizar a estudiantes, docentes y el lugar del saber. Asimismo, se observa en este documento de la OCDE que la participación de las y los docentes en el gobierno de la educación aparece como perjudicial para la centralidad del estudiante, lo que refuerza la dicotomía planteada con implicaciones también para la gobernanza.

En consonancia con estos planteos, a partir de las modificaciones operadas en la LUC en el área de educación, se sustituyen los ex consejos desconcentrados de la ANEP —Consejo de Educación Inicial y Primaria, Consejo de Educación Secundaria, Consejo de Educación Técnico Profesional— por direcciones generales de carácter unipersonal, lo que ha implicado reducir el lugar de las y los docentes en los procesos de construcción de la política educativa a una participación meramente consultiva.

Cabe consignar que, si bien en el caso del Consejo de Formación en Educación (CFE) se mantuvo el cogobierno, también en este nivel es posible apreciar un fuerte debilitamiento de la participación docente. En esta línea y con relación al proceso de reforma curricular actualmente en curso, desde el ámbito de la Asamblea Técnico Docente (ATD) (ANEP, CFE, ATD, 2022), se expresa que «la forma de comunicación del CFE con los colectivos docentes no ha sido de diálogo, sino de imposición. En el discurso y en la práctica se nota una profunda desconfianza del plantel docente» (p. 51).

El cuestionamiento a la participación en los procesos de transformación educativa en curso, acompañado de una gran desconfianza y hostilidad hacia los colectivos docentes organizados, ha sido un malestar constante en los distintos niveles educativos y para los diferentes actores. Ello se ve reflejado en expresiones de la ATD, que, en el marco del proceso de reforma curricular, expresa:

La participación real de los docentes a partir de las ATD ha sido totalmente desvirtuada. Se ha instalado por la vía de los hechos una ilusión de participación sobre decisiones ya adoptadas por el CFE. Las resoluciones y documentos que han sido aprobados respecto de los temas que antes señalamos naturalizan la inexistencia de participación real. Es decir, se ponen a deliberación una vez laudados, no considerándose un ida y vuelta para su reformulación. Solo habilitan discutir y deliberar sobre bases y lineamientos ya decididos e inamovibles (ANEP, CFE, ATD, 2022, p. 5).

Otro aspecto en relación con la gobernanza planteado por los organismos internacionales refiere a la relación y la jerarquía entre los diferentes órganos. Por una parte, la OCDE (Santiago et al., 2016) destaca el lugar del MEC en su rol de coordinación y

consulta; por otra, tanto la OCDE como el BM (2005a, 2005b) proponen reforzar el rol del Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP frente a los consejos desconcentrados. Ambos aspectos son consistentes con los cambios desarrollados en la política educativa actual, a partir de las modificaciones hechas en la LUC.

A su vez, en términos de gobernanza, en documentos de la OCDE se jerarquiza la creación del INEE como un hito importante para la política educativa uruguaya, que permite «mejorar los pesos y contrapesos del sistema educativo» (Santiago et al., 2016, p. 20). La OCDE otorga un lugar importante al INEE, respecto al cual plantea que se debe «ampliar su misión más allá de la evaluación» para «actuar como agente de conocimientos en el sistema educativo uruguayo» (Santiago et al., 2016, p. 29). En los documentos de los organismos internacionales analizados, encontramos una preocupación recurrente por cómo se incorporan los resultados de las evaluaciones en la planificación programática y presupuestaria del sistema educativo (Santiago et al., 2016). En lo referente a la evaluación, se plantea la necesidad de que el INEE pueda «emitir un juicio independiente sobre el estado de la educación uruguaya» (Santiago et al., 2016, p. 29) y rendir cuentas sobre el estado de la educación. A su vez, este informe plantea que «un ajuste clave necesario para mejorar el monitoreo de la educación nacional en Uruguay es la considerable expansión de la autonomía del INEE para que pueda asumir el liderazgo en las actividades de evaluación y valoración en el país» (Santiago et al., 2016, p. 29).

En este documento de la OCDE se destaca el lugar del experto y la dimensión técnica de la evaluación, y se procura la construcción de información objetiva a partir de la definición de objetivos, metas e indicadores. Desde este lugar, se alude a la necesidad de construir «políticas basadas en las evidencias» (Santiago et al., 2016, p. 29). Dicha perspectiva conduce a otorgarle al INEE una posición absolutamente protagónica, planteando que se convierta en «la única voz con autoridad en materia de evaluación y valoración en Uruguay» (Santiago et al., 2016, p. 29). Esto restringe el lugar de otros actores implicados en el campo educativo y de las discusiones políticas que subyacen a los procesos de evaluación. Asimismo, si estas evaluaciones constituyen la base para el diseño de la política, los expertos y los técnicos se tornan los actores centrales del proceso, en detrimento de otros actores que participan del diseño y el desarrollo de la política educativa.

Esta posición se vincula con los cambios actualmente en curso, que otorgan al INEE un gran protagonismo en el proceso de la transformación educativa. Con relación a los cambios realizados en formación en educación, se incluye el requerimiento de incorporar como parte de la propuesta curricular una certificación final diseñada y administrada por el INEE para obtener el título de licenciado en Pedagogía (MEC, 2022). La preocupación por la ausencia de una «evaluación externa formal de los programas de formación docente» y de un «proceso de acreditación en función de la calidad» es explicitada por la OCDE, organismo que afirma «que no existe ningún estímulo externo para la organización de los programas de formación inicial de docentes ni incentivos para mejorar en forma continua

su calidad» (Santiago et al., 2016, p. 25). En este caso, no solo se observa la expansión de las competencias del INEED más allá de la evaluación, sino también el protagonismo otorgado a este actor en detrimento de la autonomía de la ANEP. En esta línea, la LUC plantea en su artículo 171 la necesidad de «desarrollar, en coordinación con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Administración Nacional de Educación Pública, un sistema permanente de evaluación y monitoreo de la calidad docente, que sirva como sustento al desarrollo de políticas de acompañamiento y mejora» (Uruguay, 2020a).

La posición jerarquizada asignada a los técnicos y expertos está presente también en el procedimiento establecido en la LUC para el reconocimiento del nivel universitario de las carreras de formación docente impartidas por «entidades públicas no universitarias». En el artículo 198 de la LUC, se dispone la constitución de «un Consejo Consultivo integrado por personas que, por sus antecedentes personales, profesionales y conocimiento en la materia, aseguren independencia de criterio, eficiencia, objetividad e imparcialidad en su desempeño» (Uruguay, 2020a). Dicho consejo fue creado luego en el marco de la Ley de Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones, ejercicio 2020-2024, n.º 19.924, con el cometido de asesorar al MEC «en los procesos de reconocimiento del nivel universitario de las carreras que voluntariamente se presenten» (Uruguay, 2020c, art. 355), siguiendo, de acuerdo con la LUC, «criterios de calidad previamente definidos» (Uruguay, 2020a). El procedimiento para el reconocimiento del nivel universitario de las carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias fue reglamentado mediante el decreto n.º 338/020 (Uruguay, 2020b).

AVANCE PRIVATIZADOR

En otros trabajos hemos abordado el avance privatizador impulsado por las propuestas actuales de política educativa, bajo el supuesto de que «las lógicas del sector privado “eficiente” y de “calidad” son la solución a la crisis de la educación pública» (Conde et al., 2020, p. 47).

En lo que refiere a la formación en educación, la LUC, en su artículo 171, crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación, en la órbita del MEC, en cuyo marco se construye un sistema de becas para estudiantes de formación en educación «que premie la continuidad y calidad de los estudios por parte de estudiantes de todo el país que sigan programas universitarios de formación en educación» (Uruguay, 2020a). Al momento de aprobación de la LUC, todas esas instituciones eran privadas, ya que la formación en educación que brinda la ANEP es aún de carácter terciario no universitario.

También en la LUC, a través del artículo 198, se creó, como fue mencionado, un «procedimiento voluntario de reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias» (Uruguay, 2020a). En este marco, se conformó un consejo consultivo,

cuyos integrantes, según lo establece el decreto n.º 338/020, son designados por el Poder Ejecutivo «tres a propuesta del Ministerio de Educación y Cultura y los restantes propuestos del siguiente modo: uno por la Administración Nacional de Educación Pública, uno por la Universidad de la República y otro por el Consejo de Rectores de universidades privadas» (Uruguay, 2020b, art. 3). Las universidades privadas son incluidas en el ámbito que resuelve sobre el carácter universitario de las propuestas de formación en educación del sector público.

La apertura a la inclusión de actores del sector privado en espacios de decisión sobre la educación nacional ha sido una constante desde la aprobación de la LUC y con relación a todos los niveles educativos. La formación en educación no ha sido una excepción en este sentido.

En el marco del proceso de reconocimiento del carácter universitario de las carreras de formación en educación, desde la órbita del MEC se desarrolló en 2021 el seminario Nuevos Rumbos, formación dirigida «al personal directivo, técnico y docente de entidades públicas y privadas» (MEC, s. f.) involucrado en el diseño de los nuevos programas universitarios de formación en educación. En este seminario, se convocó a participar a actores de instituciones privadas «que aspiren a impartir carreras universitarias de formación en educación» (MEC, s. f.). A través de este dispositivo, desde el MEC se promovió el diseño de carreras por parte de instituciones privadas, incentivando así la construcción de un mercado educativo en el que se tiende a invisibilizar la distinción entre el carácter público o privado de las propuestas de formación en educación, al tiempo que se jerarquiza la distinción entre el carácter terciario o universitario de las propuestas. Esta idea forma parte del programa de gobierno del Partido Nacional y fue recogida en el programa de la coalición multicolor, en el que se propone impulsar un «plan nacional de fortalecimiento de la profesión docente, que incluya un sistema de formación universitaria con un marco común y diversidad de instituciones formadoras» (Partido Nacional, 2019). A su vez, la preocupación por avanzar hacia un sistema universitario de formación docente «con diversidad de proveedores» (Eduy21, 2018, p. 69) está presente en el *Libro Abierto* de Eduy21 como una de las medidas planteadas.

En la propuesta del seminario mencionado, difundida por el MEC, se puede apreciar la jerarquización de actores privados y del exterior entre los convocados a exponer en los encuentros del seminario (Fundación Varkey, Enseña Uruguay, Paul Bambrick-Santoyo —director general de las escuelas secundarias de Estados Unidos Uncommon Schools, tomadas como modelo por el Liceo Impulso—, entre otros) y de un lenguaje gerencial y lógicas propias de este sector en los contenidos seleccionados (liderazgo escolar, innovación docente, habilidades socioemocionales, habilidades y competencias tecnológicas, estándares docentes, competencias docentes) (MEC, 2021).

El avance privatizador se observa también en la celebración de convenios de cooperación académica con universidades privadas con el propósito de otorgar

becas a docentes de ANEP para llevar a cabo formaciones de posgrado en educación. Ejemplo de ello es el convenio de cooperación educativa entre la ANEP y la Universidad ORT «con el fin de fomentar el desarrollo de líneas de docencia, capacitación e investigación en áreas que sean de mutuo interés» (ANEP, Codicen, 2022, p. 1). El 50 % del monto de estas becas, que representa más de 15 millones de pesos, es financiado por un préstamo otorgado por el BID a la ANEP que incluye entre sus componentes «el desarrollo profesional del cuerpo docente del CFE mediante becas para formación de posgrado (maestría y doctorado)» (Ministerio de Economía y Finanzas, 2021). El otro 50 % es financiado por la ORT.

En la misma línea, la ANEP también suscribió un convenio con la Universidad Católica con el fin de «promover la cooperación académica, científica y técnica fomentando el desarrollo de líneas de docencia, capacitación e investigación», así como el «intercambio de educadores y estudiantes» (ANEP, 2022a).

En este marco se plantea la concesión de becas dirigidas a la formación de docentes del CFE a través del Máster de Formación de Formadores ofrecido por la Universidad ORT y de la Maestría en Currículum y Aprendizaje de la Universidad Católica del Uruguay.

Este recorrido da cuenta del papel privilegiado que se les asigna a los actores del sector privado en la definición, la implementación o el financiamiento de la política educativa, propiciado por los préstamos de organismos internacionales, con efectos en la discursividad de las políticas educativas.

TRABAJO DOCENTE

En la producción discursiva de los organismos internacionales, el trabajo docente es visualizado como un componente central del proceso educativo y, en esa línea, se plantea una asociación directa entre la mejora de los resultados educativos y la calidad del profesorado (BM, 2015). En sintonía con la posición planteada por los organismos internacionales, en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP se afirma que «en buena medida, mejorar la calidad educativa depende de la capacidad del sistema para incorporar docentes formados, actualizados y motivados con la tarea» (ANEP, 2020, p. 53). Desde la perspectiva del BM (2015):

Para que Uruguay aumente sus resultados, es probable que tenga que centrarse en aumentar la calidad del profesorado. Entre las medidas que podría tomar se encuentran: eliminar las prácticas docentes obsoletas, reforzar la formación de los profesores, mejorar las oportunidades de desarrollo profesional (p. 1, traducción propia).

En consonancia con estos planteos, el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores (ANEP, Codicen, CFE, 2022) vincula la transformación curricular con el «logro de una educación de calidad», partiendo del diagnóstico

de que existen «grandes debilidades en cuanto a la calidad de la formación de educadores en Uruguay, así como al número de egresados en los últimos años» (p. 8).

En una línea similar, la OCDE sitúa también la responsabilidad en las y los docentes, planteando que la mejora de la educación requiere cumplir con expectativas crecientes respecto a lo que los sistemas educativos deberían proporcionar y que ello solo sería posible si los docentes fueran trabajadores con grandes conocimientos, que constantemente ampliaran sus competencias profesionales y aumentararan su repertorio de herramientas y recursos de trabajo (OCDE, 2018, p. 30, traducción propia).

Uno de los puntos señalados desde los organismos internacionales respecto al trabajo docente se vincula a las características de las personas que escogen formarse como docentes. Con relación a ello, el BM plantea la preocupación de introducir incentivos para «hacer que la profesión docente sea más atractiva para aquellos que se encuentran en el extremo superior de la distribución de capacidades» (BM, 2015, p. 1, traducción propia). En la misma línea, la OCDE sostiene que «las bajas remuneraciones [...] limitan considerablemente la capacidad del sistema para atraer a nuevos docentes de alta calidad y más hombres a la profesión» (Santiago et al., 2016, pp. 24-25). El perfil de las y los estudiantes de formación docente también es un foco de análisis del apartado diagnóstico del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP (2020). Allí, con base en el último «Informe sobre el estado de la situación de la Educación en Uruguay (2017-2018)» del INEE (2019), se sostiene que «la probabilidad de asistir a formación docente aumenta conforme el estudiante muestra niveles más bajos de desempeño en áreas de matemática y ciencia, rezago acumulado previo y menor estatus socioeconómico» (ANEP, 2020, p. 53). Este tipo de análisis parecería contribuir a dos procesos. Por una parte, a un intento de descalificar a las y los docentes, apelando para ello a sus antecedentes académicos y a su contexto socioeconómico, insinuando que estos constituyen un obstáculo para su formación. Por otra, a un reforzamiento de una perspectiva que ubica a ciertos sujetos en una posición social y cultural inferior en función de su situación socioeconómica y de sus resultados educativos, concepción que se plantea aun cuando estos sujetos ya egresaron de la educación media y, por ende, acreditaron su dominio de los conocimientos previos necesarios para continuar con su formación.

El siguiente fragmento de un documento de la OCDE evidencia algunos de los puntos mencionados: la responsabilización de las y los docentes; la inquietud por el perfil de quienes se forman como docentes, y la incorporación de una visión determinista sobre las condiciones de vida de las y los estudiantes, que exonera a su vez de responsabilidad al Estado. De acuerdo a lo expresado en el documento:

Mejorar la eficacia, la eficiencia y la equidad en la educación depende en gran medida de asegurar que los que desean dedicarse a la enseñanza sean personas competentes, de que su método de enseñanza sea de buena calidad y de que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de excelencia. Es cierto que la

mayor fuente de variación en los resultados de los estudiantes se puede atribuir a las diferencias en los antecedentes de cada estudiante: su conocimiento y habilidades previas, su actitud, su familia y su contexto social; sin embargo, tales factores se escapan al alcance de los responsables de las políticas, al menos a corto plazo. Entre los factores que influyen el aprendizaje de los estudiantes y que pueden verse potencialmente influenciados por las políticas, aquellos que conciernen a los docentes y la enseñanza son los más relevantes (OCDE, 2018, p. 30, traducción propia).

En lo que refiere a la formación docente, desde la OCDE se plantea la inquietud de que «no existe ninguna evaluación externa formal de los programas de formación docente y estos no necesitan un proceso de acreditación en función de la calidad para funcionar» (Santiago et al., 2016, p. 25). Ello redundaría, de acuerdo con el organismo, en una falta de estímulos para mejorar la calidad de los programas de formación. Asimismo, se sostiene que

la organización de los estudios de formación para docentes de media está demasiado especializada. La mayoría de los programas prepara a los estudiantes para enseñar una disciplina específica en lugar de prepararlos para dictar clases de disciplinas dentro de áreas relacionadas (Santiago et al., 2016, p. 26).

Estos planteos pueden leerse en línea con los cambios propuestos en Uruguay para formación en educación, entre los que se incluye el requerimiento ya mencionado de una certificación diseñada y administrada por el INEED para obtener el título universitario.

La mejora de la formación de las y los educadores se vincula, en la política educativa actual, con una reforma curricular que, entre otros aspectos, incorpora el enfoque por competencias como un eje central. En este sentido se afirma:

Cada vez más, las instituciones superiores y universitarias se evalúan por la calidad de la formación que ofrecen, puesto que la formación de los educadores condiciona los aprendizajes que se promoverán en todos los niveles del sistema educativo. En ese sentido, la producción de conocimiento a nivel mundial que refiere a mejorar los aprendizajes señala al enfoque competencial como el camino para lograrlo en un marco de equidad (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 9).

Sobre este punto, vinculado a la organización curricular por competencias, profundizaremos a continuación.

CAMBIOS CURRICULARES

La política educativa actual está permeada por una discursividad que exalta el enfoque por competencias, la centralidad del estudiante y del aprendizaje, y

la enseñanza de habilidades socioemocionales. En este apartado abordaremos cómo esto se vincula con las orientaciones de organismos internacionales, haciendo foco en la reforma curricular que se está procesando en formación en educación.

En los documentos del BM, dos de las expresiones que adquieren protagonismo son «crisis de aprendizaje» y «pobreza de aprendizaje». Esta última expresión supone una operación discursiva mediante la cual dimensiones del orden de lo social, como la pobreza y la desigualdad, se desplazan hacia un plano individual, lo que invisibiliza sus causas estructurales.

Visualizamos una apelación a la idea de la existencia de una «crisis del aprendizaje» que refuerza el discurso de la «crisis de la educación», y que constituye el fundamento clave que sostiene las propuestas de transformación curricular en los diferentes niveles educativos. Al respecto, forman parte de los lineamientos de la política educativa actual el discurso de la «centralidad del estudiante» (ANEP, 2020, 2022b) y el foco en el aprendizaje «a partir del cual se promueven lógicas de individuación en detrimento de una visión de la educación como valor público» (Conde et al. 2021, p. 1). Especialmente en lo que respecta a formación en educación, en el documento Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores, se expresa que en consonancia

con el cambio de paradigma reconocido como necesario en cuanto a centralizar la formación en el aprendizaje, se hace imperioso que la función de enseñanza se visualice, planifique y desarrolle desde el reconocimiento de la centralidad del estudiante como protagonista de su aprendizaje (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 24).

Desde el BM se parte del supuesto de que «la crisis de aprendizaje es esencialmente una crisis de enseñanza» (BM, s. f., p. 2). De este modo, este organismo responsabiliza a las y los docentes por la «crisis» y la «pobreza de aprendizaje».

Esta centralidad ubicada en el aprendizaje en términos de responsabilidad individual se encuentra vinculada a los cambios que se plantean en la organización curricular por competencias. Esta propuesta adquiere fuerte presencia en los planteos de los organismos internacionales, con clara incidencia en los cambios que se están procesando actualmente en el marco de la reforma curricular en formación en educación. En esta línea,

el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se fundamenta desde el paradigma del aprendizaje permanente y el enfoque competencial. La propuesta de formación toma como eje a «los estudiantes y sus aprendizajes», ya que los mismos no constituyen personas homogéneas y tienen modos y tiempos distintos para aprender (ANEP, Codicen, CFE, 2022, pp. 33-34).

En esta línea, las acciones recomendadas por el BID presentan continuidad con las propuestas curriculares de la administración actual. Entre estas recomendaciones se incluye:

aumentar la flexibilidad del plan de estudios; organizar el currículo por estándares basados en competencias; dar prioridad a las competencias transversales [...]; reducir los contenidos en los vectores de aprendizaje priorizados; y, definir el perfil de egreso en cada etapa (Mateo Díaz y Rhys Lim, 2022, p. 45).

En las propuestas de organismos internacionales, se establece una lógica dicotómica entre contenidos y competencias, también presente en documentos de la política educativa uruguaya. En el primer caso, se señala: «Mientras que los currículos basados en contenidos se centran en la memorización de conocimientos factuales, los currículos basados en competencias hacen hincapié en la adquisición de habilidades y competencias específicas» (Mateo Díaz y Rhys Lim, 2022, p. 14). En el segundo caso, en lo que refiere a documentos de la política educativa uruguaya, como hemos planteado, en el proceso de «transformación educativa» ha operado el mito³ de que «existen dos modelos antagónicos de educación, uno tradicionalista y verticalista, centrado en la enseñanza por contenidos y en la figura docente, y otro innovador, fundamentado en el aprendizaje por competencias y la centralidad en el estudiante» (Conde et al. 2020, p. 35). En el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se plantea que «no se puede admitir la afirmación de que el enfoque competencial descuida contenidos o les da menor validez» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 35), pero se observa una subordinación de los contenidos en función del desarrollo de las competencias. En este sentido, se afirma que «los aprendizajes no se desnudan de los contenidos, solamente hay que saber seleccionar cuáles son los contenidos que van a permitir los aprendizajes base de las competencias buscadas» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 35).

Se observa asimismo una asociación lineal entre el enfoque por competencias y la proactividad del o la estudiante, la integración de los aprendizajes, el vínculo de los aprendizajes con situaciones de la «vida real», el aprendizaje colaborativo, la autoevaluación, entre otros (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 27). Entendemos que trabajar por contenidos no implica necesariamente reproducir un modelo de enseñanza verticalista y memorística, a la vez que trabajar por competencias no garantiza por sí mismo el logro de los procesos que se valoran positivamente. A su vez, se prioriza el enfoque competencial, ligado a la definición de perfiles de egreso y progresiones de aprendizaje, a los efectos alcanzar resultados medibles

3 Utilizamos la noción de mito en el sentido que le da Tim Hallett (2010) al término, quien a su vez se apoya en Meyer y Rowan para construir el concepto. En particular los «macro-mitos» son entendidos por el autor como relatos culturales idealizados, no necesariamente «falsos», que generan amplia adherencia y establecen supuestos sobre las formas en que las organizaciones deberían funcionar.

que faciliten la evaluación y la rendición de cuentas. En este marco, se hace énfasis en la construcción de evidencias de los procesos de aprendizaje. A modo de ejemplo, se expresa que «uno de los instrumentos más utilizados para evaluar en el enfoque competencial es la rúbrica. El mismo permite recoger las evidencias» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 60). Este interés por la evaluación y la medición se inscribe en una tendencia más amplia vinculada a la centralidad que adquiere la estadística en las políticas educativas. De esta forma, subyace la idea de que todo puede y debe ser medido en educación. Las evaluaciones estandarizadas habilitan una forma de auditoría externa a la cual el proceso educativo está sometido (Traversini y Bello, 2009, p. 147). Como hemos planteado en un trabajo previo (Conde et al., 2020), esta tendencia evaluativa opera a través del saber estadístico, generando comparabilidad, destacando prácticas pedagógicas «exitosas» e instando a replicarlas independientemente del contexto. A través de esta medición se busca legitimar una política basada en la evidencia «que oriente las políticas y las prácticas» (OCDE, 2016, p. 163).

Además de las competencias, las denominadas *habilidades socioemocionales* constituyen otro punto jerarquizado en las recomendaciones de los organismos internacionales y han cobrado gran importancia en la política educativa uruguaya de la última década. En este sentido, el INEED ha jugado un rol fundamental mediante la elaboración de un marco de evaluación de las habilidades socioemocionales, incluido en Aristas (INEED, 2018).

Entre los organismos que han impulsado la incorporación de las habilidades sociales y emocionales al ámbito educativo se encuentra la OCDE, que las define, de manera general, como

características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico (productividad), que se pueden medir significativamente (posibilidad de ser medido) y que son maleables a través de los cambios ambientales y de las inversiones (maleabilidad) (OCDE, 2016, p. 33).

Se destacan en esta definición el énfasis en la dimensión individual, la relación con el mundo productivo y el carácter medible y maleable de estas habilidades. El interés por la evaluación y la medición al que hemos aludido atraviesa también la perspectiva de las habilidades socioemocionales que incorporan tanto el INEED como la OCDE. Asimismo, en los planteos de los organismos internacionales se establece un vínculo entre las habilidades socioemocionales y el mercado laboral. Desde este lugar, el BID parte de la idea de que estas habilidades son «altamente valoradas en el mercado laboral» (Arias Ortiz et al., 2020, p. 7), incluso en un futuro, por sobre las habilidades técnicas.

El INEED define las habilidades socioemocionales como «herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo a su entorno y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el

aprendizaje y el bienestar» (INEED, 2018, p. 18). Esta búsqueda de adaptación de los sujetos a través del trabajo en habilidades socioemocionales constituye una de las expresiones de las «políticas de individuación» (Merklen, 2013), orientadas a trabajar sobre los individuos a fin de que se adapten a su entorno, aspecto que se jerarquiza sobre los procesos de protección social y las posibilidades de transformación. Como sostiene Myriam Feldfeber (2015),

el modelo es el del trabajador autónomo que implica una matriz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad (Beck, 2004). Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo (p. 59).

La función de adaptación de las habilidades socioemocionales se dirige tanto a estudiantes como a docentes. Con respecto a los primeros, el BID plantea la necesidad de formar «estudiantes más resilientes y adaptables» (Arias Ortiz et al., 2020, p. 5) en el marco de los cambios actuales. El énfasis en las habilidades socioemocionales de autodisciplina y la resiliencia en las y los estudiantes como forma de «ayudarlos a tomar las decisiones correctas» (OCDE, 2016, p. 104) dan cuenta de un sujeto determinado *a priori* y adaptado acríticamente a la sociedad.

En cuanto a las y los docentes, que devienen en «tutores y facilitadores del aprendizaje» (OCDE, 2016, p. 95), se plantea como un desafío «equiparlos» con herramientas para que aprendan a regular sus emociones y mantener una actitud positiva, sugiriendo para ello «programas basados en estrategias de atención plena o *mindfulness* y reducción del estrés, que se enfocan en la capacidad de poder estar en el presente, concentrado, sin prejuicios y aceptar las situaciones tal y como son» (Arias Ortiz et al., 2020, p. 16). En este sentido, en el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores se plantea que los numerosos cambios operados en las sociedades en los últimos años imponen «establecer nuevas competencias para los futuros educadores, que les permitan a ellos y a sus futuros alumnos actuar con felicidad y de manera competente más allá del contexto en el que les toque desarrollarse» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 33). En esta línea, en los documentos de organismos internacionales se expresa: «La inversión en educación y habilidades es una de las políticas claves para encarar los numerosos desafíos socioeconómicos actuales y formar ciudadanos prósperos, saludables, comprometidos, responsables y felices» (OCDE, 2016, p. 26).

Asimismo, desde los organismos internacionales se establece una asociación entre la «inversión» en habilidades sociales y emocionales y los contextos de pobreza (OCDE, 2016). De acuerdo con la OCDE (2016), «en el caso de los niños desfavorecidos, la inversión en esas habilidades con la anticipación suficiente constituye un aporte importante a la reducción de las desigualdades socioeconómicas» (p. 104). En el caso de la política educativa en Uruguay, la vinculación entre

educación socioemocional y contextos de pobreza ha estado fuertemente presente en el proceso de la transformación educativa y se refleja, a modo de ejemplo, en los Centros Educativos María Espínola en el nivel de educación media básica. En lo que refiere a la formación en educación, se plantea:

Es esencial que los educadores estimulen la autoestima, promuevan la autonomía de sus estudiantes, el pensamiento crítico, las posibilidades de planificar y autogestionar su accionar, contribuyendo así a superar las brechas de inequidad que se identifican en los sistemas educativos (ANEP, Codicen, CFE, 2022, p. 19).

En esta cita se visualiza el lugar asignado a la educación emocional en clave de procesos individuales para dar respuesta a problemas del orden de lo social vinculados a la desigualdad.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis realizado con relación al gobierno de la educación da cuenta de un proceso de despolitización en el que los espacios colectivos de discusión y construcción de la política educativa se ven debilitados. En este escenario, los colectivos docentes se ven desplazados de los espacios de incidencia, al tiempo que se observa una clara influencia de los lineamientos promovidos desde los organismos internacionales. De esta forma, se asiste a una despolitización del campo educativo en la medida en que se restringe el espacio público y el lugar del conflicto y la disputa. En estos procesos de construcción de la política educativa nacional se advierte, a su vez, una ampliación de la participación del sector privado en su definición, implementación o financiamiento.

En la construcción del diagnóstico que fundamenta la transformación curricular opera una lógica de responsabilización hacia las y los docentes que, al mismo tiempo, se ve acompañada por una desresponsabilización del Estado que invisibiliza las causas estructurales de la desigualdad. Se parte de un diagnóstico que descalifica a las y los docentes y deposita en ellas y ellos el cometido de mejorar la calidad de la educación.

En lo que respecta especialmente a los cambios curriculares, se promueven políticas de individuación que exaltan el discurso de la centralidad del estudiante y del aprendizaje, y, en este marco, promueven la organización curricular por competencias y la educación emocional. Se observa la incidencia de la discursividad promovida por los organismos internacionales en estos procesos de transformación curricular y la profundización de ciertas lógicas que trascienden el cambio de signo político en el gobierno nacional.

Como forma de continuar indagando en esta temática, nos parece relevante profundizar en estas lógicas de despolitización, responsabilización e individuación

y en cómo ello tensiona con el carácter universitario que se pretende instalar en la formación en educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2020/prensa/3086/TOMO1MOTIVOSPresupuesto2020-2024WEBV2.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022a, 4 de mayo). ANEP acordó convenio de cooperación académica con la Universidad Católica. <https://www.anep.edu.uy/15-d/anep-acord-convenio-cooperaci-n-acad-mica-con-universidad-cat-lica>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022b). *Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20V7.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2022). Resolución n.º 2622: Convenio de Cooperación Académica entre ORT Uruguay y ANEP.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 5 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 11, Resolución n.º 2993/022: Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/AE11_R2993_CODICEN.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ASAMBLEA TÉCNICO DOCENTE. (2022). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes del Consejo de Formación en Educación*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/libro_atd_ext_9_2022.pdf
- ARIAS ORTIZ, E., HINCAPIÉ, D. y PAREDES, D. (2020). *Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>
- BANCO MUNDIAL. (s. f.). *Resumen Ejecutivo Teach*. <http://wbfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/Teach/Brief/132206-WP-PUBLIC-Teach-Brief-Spanish.pdf>
- BANCO MUNDIAL. (2005a). *Informe n.º 31338-UY. República Oriental del Uruguay. Opciones de política*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/130071468319537609/pdf/3133810spanish.pdf>
- BANCO MUNDIAL. (2005b). *Informe n.º 31737-UY. Uruguay. Fuentes de crecimiento. Políticas para el desarrollo del capital humano, la integración, competencia e innovación*. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/987571468319536696/pdf/317370UYoS.pdf>
- BANCO MUNDIAL. (2015). Uruguay. PISA 2015. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/976531487248965325/pdf/112872-REVISED-Uruguay-Program-for-International-Student-Assessment-2015.pdf>
- CONDE, S., FALKIN, C. y RODRÍGUEZ, G. (2020). *Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP*. Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria. http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_o.pdf
- CONDE, S., FALKIN, C. y SÁNCHEZ, C. (2021). *Análisis de los lineamientos de la política educativa uruguaya (2020-2024). Debilitamiento de la participación y erradicación de la disputa político-pedagógica*. Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria.
- EDUY21. (2018). *Libro Abierto. Propuestas para apoyar el acuerdo educativo*. Eduy21.
- FELDFEBER, M. (2015). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada «por decreto». En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* (pp. 53-72). Novedades Educativas.

- HALLETT, T. (2010). The Myth Incarnate: Recoupling Processes, Turmoil, and Inhabited Institutions in an Urban Elementary School. *American Sociological Review*, 75(1), 52-74.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2018). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria*. <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Marcos/Aristas-Marco-HabilidadesSocioemocionales-Primaria.pdf>
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- MATEO DÍAZ, M. y RHYS LIM, J. (EDS.) (2022). *El poder del currículo para transformar la educación: cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los estudiantes ante los desafíos actuales*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>
- MERKLEN, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En R. Castel, G. Kessler, D. Merklen y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 45-86). Paidós.
- MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS. (2021, 12 de noviembre). Contrato de préstamo n.º 5337/OC-UR entre la República Oriental del Uruguay y el Banco Interamericano de Desarrollo. Educación para la transformación: finalización de ciclos y nueva oferta educativa. https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2021/resoluciones/11/mef_481.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (s. f.). Postulaciones para el Seminario Nuevos Rumbos. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/convocatorias/postulaciones-para-seminario-nuevos-rumbos>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2021). *Programa Seminario Nuevos Rumbos*. MEC
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2022, 28 de marzo). Aprobación de Guía para la presentación de solicitudes de reconocimiento universitario para la formación en educación y criterios de calidad (Resolución n.º 0355/022). <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/0355-022%202022-11-0001-0719.pdf>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2016). *Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales*. <https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS. (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from PISA*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- PARTIDO NACIONAL. (2019). *Compromiso por el país*. <https://lacallepou.uy/compromiso.pdf>
- SANTIAGO, P., ÁVALOS, B., BURNS, T., MORDUCHOWICZ A. y RADINGER, T. (2016). OCDE. *Revisión de recursos educativos. Uruguay*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2639/revision-recursos-educativos-uruguay>
- TRAVERSINI, C. y BELLO, S. (2009). O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, 34(2), 135-152.
- URUGUAY. (2020a, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes-originales/19889-2020>
- URUGUAY. (2020b, 21 de diciembre). Decreto n.º 338/020: Reglamentación del art. 198 de la Ley 19.889 relativo al reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias. <https://www.imo.com.uy/bases/decretos/338-2020>
- URUGUAY. (2020c, 30 de diciembre). Ley n.º 19.924: Ley de Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones. Período 2020-2024. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes-originales/19924-2020>

PARTIENDO LAS AGUAS. EL DISCURSO MESIÁNICO DE LAS AUTORIDADES DE LA ENSEÑANZA

CECILIA KLEIN,¹ LÍBER ROMERO²

El gobierno definió a la enseñanza como uno de sus ejes estratégicos y la *transformación educativa* en todos los niveles de la educación se anunciaba, con bombos y platillos, a comienzos de 2021. Se iniciaron, a través de los representantes políticos del Consejo Directivo Central (Codicen), un conjunto de cambios en los currículos y los contenidos programáticos en todos los niveles educativos. Esto fue reforzado por la actividad del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en especial en lo que se refiere a la formación en educación.

La formación en educación es la piedra angular de cualquier reforma debido a que los cambios que ahí se hagan afectarán de forma directa a los demás subsistemas; lograr la modificación de su estructura académica, su plan y sus programas es de vital importancia para intentar asegurar la aplicación de los principios enarbolados por las autoridades de la enseñanza.

La Ley de Urgente Consideración (LUC) (Uruguay, 2020) reafirmó el poder del ejecutivo sobre la educación al eliminar la representación docente en enseñanza primaria y media y al atribuirle más competencias al MEC, que ocupa un papel destacado en el cumplimiento de los objetivos políticos del gobierno al incidir sistemáticamente sobre la autonomía de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

A través de la resolución 355,³ el MEC establece una serie de criterios que la formación en educación debe adoptar, lo que acelera el proceso de reforma a la vez que viola la autonomía de la ANEP. Desde ese momento, tanto en el Consejo de Formación en Educación (CFE) como en el Codicen, el camino es trazado según el trayecto que el MEC ha delineado.

La puesta en marcha del plan 2023 (ANEP, 2022c) se hizo a espaldas de los directamente involucrados y generó una movilización nacional nunca vista en el ámbito de la formación en educación. La oposición al proyecto se llevó adelante a través de diferentes instancias colectivas, en las que docentes y estudiantes marcaron sus diferencias (Asamblea Técnico Docente [ATD], salas de asignaturas, asociaciones profesionales, sindicatos y gremios estudiantiles). Este amplio rechazo, que ponía en cuestión la viabilidad de la aplicación del nuevo plan, necesitaba ser minimizado por las autoridades a través de la construcción de un relato en donde

1 Consejo de Formación en Educación.

2 Consejo de Formación en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

3 La LUC fue aprobada el 9 de julio de 2020. Al día siguiente del plebiscito que ratificó la LUC, el MEC aprobó la resolución 355 (MEC, 2022).

los docentes debían ser vistos como integrantes de un cuerpo corporativo opuesto a cualquier cambio.

La educación es un elemento estratégico en la construcción de la hegemonía social y los miembros de la coalición lo consideran un lugar infectado, en especial en algunos campos de conocimiento, por el relato de la izquierda. Por tal razón, a partir de diferentes interlocutores y medios de difusión, se comenzó una campaña comunicacional que puso en el centro del debate la necesidad de cambiar una educación que está en crisis y se argumentó que para hacerlo es imprescindible cambiar el modelo de gestión y de proyecto educativo. El enfoque competencial se convierte en una bandera que no se debe arriar en una cruzada frente a un mal endémico. El cumplir con esta misión es el objetivo prioritario que no se puede detener ni enlentecer a causa de instancias de elaboración y consulta.

Su discurso aparece como una verdad revelada, que no necesita pruebas más allá de sus palabras o los ejemplos que eligen para demostrar sus tesis. La mentalidad mesiánica con la que enarbolan su proyecto y su accionar hace que en el camino de su implementación dañen o reformulen conceptos y principios básicos de la convivencia republicana.

Un elemento esencial de la construcción de la hegemonía se alcanza cuando se imponen en la escena pública los ejes a través de los cuales se desarrolla el debate, en este caso, sobre la educación. Desmontar su construcción y demostrar sus falsedades es esencial para la contrahegemonía.

El análisis del discurso público de distintos actores de la coalición de gobierno permite visualizar cinco ejes conceptuales que se repiten sistemáticamente y que sirven para fundamentar su accionar.

1. La crisis de la educación. Se busca presentar a la educación como si estuviera en una crisis terminal producto del agotamiento de un modelo de enseñanza que ya no da respuestas al cambiante mundo actual. Esta situación amerita y exige que los cambios se hagan con la mayor aceleración posible; los reclamos de tiempos de los colectivos directamente involucrados para procesar y discutir las transformaciones serán desoídos por ser una estratagema de los que «ponen palos en la rueda». La rapidez y la eficiencia de las medidas que se deben tomar fundamentan que prime la gestión.

2. La centralidad del estudiante. El estudiante es colocado en el discurso en el centro del cambio educativo, las competencias vendrán a solucionar los problemas de una enseñanza que no responde a los desafíos de los continuos cambios en el mundo del trabajo. Se requieren hombres y mujeres que puedan adaptarse a las transformaciones, para lo cual no se necesita tener conocimientos específicos y universales que de nada sirven en el ámbito laboral, sino competencias que permitan afrontar las incertidumbres del mañana.

3. El principio de autoridad. En forma tautológica usan el argumento de que fueron elegidos para gobernar y la ciudadanía delegó en ellos su soberanía.

Fundamentan una concepción restringida de la democracia, en la que los representantes, una vez electos, gobiernan sin tener que consultar a los ciudadanos.

4. La existencia de un enemigo interno. Se construye un discurso sobre la educación basado en oposiciones binarias: un *nosotros* (el gobierno) propositivo e innovador y un *ellos* (los colectivos docentes) negativista y conservador. Así aparece un *otro* cargado de características nocivas y tóxicas que al contagiar termina corroyendo cualquier proceso de transformación. Se construyó un parteaguas entre buenos administradores y malos docentes que atacó cimientos fundamentales e históricos de la educación pública uruguaya.

5. La fagocitación de los espacios de participación. En el discurso y en la práctica se vacía de contenido el concepto de negociación entre partes para transformarse en un diálogo entre una administración atenta a escuchar a distintos actores y colectivos corporativos. Los espacios de negociación estipulados por ley son diluidos; cuando son convocados, se trata de ámbitos de diálogo sin real intercambio. Las instancias de negociación bipartita se convierten en foros de exposición de pensamientos en los que la administración trae proyectos ya cerrados, y la negociación real está excluida. Los ámbitos de elaboración y producción pedagógica, como la ATD, son citados por mero formalismo. Cuánto más protagonistas de la educación son los actores (docentes y estudiantes), más impersonal es la forma de participar.

LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE BATALLA

Las autoridades de la enseñanza tienen un afán refundacional y pretenden modificar elementos esenciales de la construcción de la enseñanza en el Uruguay. La realización de estas transformaciones necesita justificarse en la existencia de un problema que es incuestionable: la crisis de la educación.

En Uruguay, se ha ido construyendo una imagen, en distintas administraciones, de que la educación está en crisis y que fracasa en sus objetivos. En noviembre de 2022, un informe de la Usina de Percepción Ciudadana planteaba que el 75 % de la población uruguaya estaba de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que «la educación está en crisis». No se trata de negar los datos, sino de ponerlos en el tamiz de la duda metódica.

Las autoridades colocan como ejemplo de este fracaso la repetición, la tasa de abandono o la baja cualificación en determinadas pruebas estandarizadas, comparándose realidades distintas en el mundo sin tener en cuenta la inversión pública, el contexto histórico ni la población a la que se refiere. Las encuestas de opinión pública reafirman esa sensación de crisis educativa, aunque agregan otras causales.

El 25 % de los encuestados cree que la educación está en crisis debido a la falta de presupuesto para la misma. Un 18 % considera que el problema está en la gestión educativa; un 16 % asigna el problema a los planes de estudio; un 14 % considera

que son los docentes el problema; un 10 % entiende que la crisis es debido a las condiciones sociales y económicas de los estudiantes, y un 3 % piensa que existen otras razones. Por su parte, un 10 % no cree que la educación esté en crisis y un 3 % no sabe o no contesta (Usina de Percepción Ciudadana, 2022, p. 4).

El discurso gubernamental es seductor al apuntar a lugares comunes en los que la población en general parece estar de acuerdo. La educación le ha fallado a quien intenta formar. Robert Silva (Beer, 2023) declaraba: «Hoy en nuestros países los niños no se sienten parte y no encuentran su lugar en el mundo». Se argumenta que se están destinando rubros en forma eficiente sin el despilfarro de las administraciones anteriores, afirmación grandilocuente que no resiste un análisis serio. Mientras se produce un recorte brutal de la inversión en educación se busca maquillar los números de la repetición modificando el sistema de evaluación. Se afirma que la reforma atenderá las demandas del mundo laboral y por lo tanto las necesidades concretas del estudiantado. Se trata de mostrar que existen objetivos en concreto, aprehensibles y a corto plazo posibles de medir. Lo que se enmascara es que las consecuencias de una enseñanza que se enfoque en las competencias sin tener en cuenta o diluyendo los contenidos específicos del conocimiento es ampliar la brecha social y cultural.

La educación necesita transformarse de forma continua para poder afrontar los cambios de la sociedad y el mundo, el problema de fondo es cómo se lleva adelante este proceso, con qué tiempos y en qué forma, si convoca a los que son partícipes del quehacer educativo o se hace desde arriba a través de la imposición o la cooptación. La segunda solución, si bien puede ser adoptada por su rapidez, no se asienta en una base firme al no convencer y comprometer a la mayoría de los docentes que la deben llevar a cabo en el aula.

El gobierno sabía que la aplicación de la vía rápida, cuyo objetivo es político y propagandístico, iba a tener como consecuencia la oposición de los directamente involucrados al ser marginados de un proceso de elaboración del que históricamente habían sido parte. Era necesario construir la imagen de un enemigo interno que era la causa de los fracasos en los procesos de cambio educativo.

El relato que este gobierno quiere instalar es que ha llegado para generar los cambios que la población reclama y que son impostergables, es una misión que ha sido dada por una ciudadanía que se expresó por el voto o que lo hace a través de la interpretación que de su voluntad hacen sus representantes. Son redentores, fundadores de una nueva realidad. Su discurso es de combate, de cruzada liberadora frente a los sindicatos, los gremios estudiantiles y la izquierda que se atrincheraron en la educación: se trata de conquistar y dominar.

En un espacio de diálogo promovido por la agrupación Por la Patria, del Partido Nacional, el ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira, aseguró que la discusión por la reforma «no es simplemente una pelea en torno a su éxito o

fracaso», sino por el contrario una disputa por «quien gobierna la educación». Con esto, Da Silveira aludió a la oposición sindical y de gremios estudiantiles a los que catalogó de «mucho menos fuertes de lo que parecen («Pablo da Silveira: “Es una pelea...”», 2022).

El enemigo no es tan fuerte como parece y eso permite que el proceso avance si no se le presta la atención que otras administraciones le han dado. El momento del debate ya caducó, el cambio es necesario y el tiempo lo fija el gobierno.

Si algo no falta en el Uruguay de hoy en materia educativa es debate público sobre esto. Lo ha habido y yo creo que ahora llegó el momento de hacer, y nuestro desafío y nuestra responsabilidad es hacer» (Da Silveira en «Mucha cháchara...», 2022).

Los colectivos docentes del CFE no se negaban a la transformación del plan 2008, incluso se venía trabajando en una propuesta de reformulación desde el 2015 que contenían cambios importantes, como la transversalidad, la creditización y la semestralización de las asignaturas. La elaboración contó con la participación de las salas nacionales de asignatura, las comisiones de carrera y las ATD, por lo que había un producto bastante consensuado y avanzado que en el anterior gobierno no se aprobó. Sin embargo, el espíritu de cruzada no admite dejar nada en pie del enemigo, los departamentos nacionales son desmantelados, las comisiones de carrera vaciadas de contenido y funciones, y el plan elaborado tirado a la crítica de los roedores.

La agenda de la transformación educativa tiene un cronograma de criterios políticos y no pedagógicos. Cambiar es una promesa electoral que debe llevarse a cabo sin miramientos, cerrando la puerta a los cuestionamientos. Se ve a la educación como un producto moldeable que debe rendir cuenta en el corto plazo a los requerimientos del sector productivo, un colectivo al que sí se le presta atención.

Las personas que venían del mundo productivo nos decían no los formen demasiado en nada, formen en cosas generales que nosotros luego en el mundo del trabajo lo vamos moldeando, porque lo nuestro va girando y cambiando tan rápido que lo que ustedes le den posiblemente ya este perimido, lo cual realmente impone (Aristimuño en Reforma del bachillerato..., 2023).

La aceleración en los cambios educativos es un reclamo típico de los sectores productivos que conciben a la educación como un medio para formar asalariados y que buscan soluciones en el corto plazo. Los contenidos o las competencias deben regularse por lo que el mundo laboral requiere y, al modificarse este, la educación debe cambiar. Esto debe ser más rápido incluso que la velocidad impuesta por la administración. Así lo dejaba plasmado el representante de la

Confederación de Cámaras Empresariales, Leonardo Loureiro, al afirmar que «la velocidad no es la adecuada» («¿Más?»: la respuesta de jerarca de ANEP...», 2022).

RESCATANDO AL PRISIONERO

En el discurso propagandístico, el estudiante queda como un rehén de malas decisiones de las administraciones anteriores que no lo tuvieron en el centro de sus preocupaciones por atender los reclamos corporativos de los docentes.

La centralidad en el estudiante se encuentra reiterada en muchas oportunidades en el Marco Curricular (ANEP, 2022) como eje estructural, es un objeto de referencia para llevar a cabo acciones sobre los supuestos fracasos del sistema educativo.

En la Formación en Educación, la matrícula se vio incrementada en el período 2019-2022, pero no fue acompañada por un aumento de presupuesto, lo que evidenció una reducción del costo por estudiante y de las becas en el subsistema (ANEP, 2023). La centralidad se termina diluyendo frente a grupos superpoblados y a una incapacidad de suministrar apoyos de diversa índole a quienes más lo necesitan.

Esta centralidad en el estudiante no incluye en ningún momento la intención de consultar, dialogar sobre su punto de vista, sobre sus necesidades, sobre su cotidianeidad; es un objeto de las políticas del Estado, no un sujeto que se pueda involucrar en ellas. Los estudiantes son menores siempre (no importa su edad legal) y deben ser tutelados, guiados por los que saben, protegidos de las minorías que pueden engañarlos.

Se hace referencia a los estudiantes para fundamentar cambios curriculares, pero son desoídos cuando sus voces se levantan en contra de lo establecido. Durante estos años de gobierno se censuraron muros y carteleras de los gremios estudiantiles cuando denunciaban la transformación educativa o conmemoraban la memoria histórica.⁴

El estudiante agremiado se convertía en otro enemigo interno al que había que estigmatizar, criminalizar su protesta al construir un *otro* vandálico y generador del caos. Los argumentos expresados en discursos y en la prensa enmarcan las pintadas como vandalismo, limitación al derecho de opinión de otros, desviación de los dineros públicos, abuso de la libertad de expresión, lo que muestra una estigmatización de los gremios estudiantiles de formación en educación.

Los consejeros políticos del Codicen buscan mostrarse como los depositantes del sentir de los ciudadanos y de sus intereses frente a un grupo reducido de estudiantes que no respetan las instituciones, sus autoridades ni los dineros públicos.

4 Esto sucedió, por ejemplo, en los Institutos Normales, el Instituto de Profesores Artigas, el Centro Regional de Profesores (CERP) de Colonia y el CERP de Rivera.

Robert Silva afirmaba: «Es vergonzoso, vandalizaron fachadas de centros educativos que las solventamos con plata de la gente. Arreglos, mantenimientos, la educación pública se financia con plata de los impuestos que el pueblo paga» («Es vergonzoso...», 2022).

En otra línea argumentativa, desde el editorial de *El País* se defendió la acción del Codicen con el argumento de que se trataba de una «medida razonable» y de que blanquear los muros no era un «intento de censura»: «Esa medida razonable es interpretada por los estudiantes sindicalizados como un intento de censura. Como si no gozaran de absoluta libertad para expresar sus ideas, sin necesidad de vandalizar paredes» (Desalojar la radicalización, 2022).

El hecho de pintar la fachada de los institutos es un error que se agrava porque quienes lo hacen son futuros docentes: «Lo preocupante es que quienes hoy confunden enchastrar una casa de estudios con expresar sus ideas mañana serán los que enseñen a nuestros hijos en las aulas» (Desalojar la radicalización, 2022).

La subestimación del estudiante como incapaz de comprender la realidad y por lo tanto susceptible de convertirse en instrumento de otros (los sindicatos de profesores o la izquierda) sobrevuela continuamente los argumentos. Esta idea de la conspiración externa se une con la imagen de que existen militantes cuya única función es ser correas de transmisión de intereses espurios y que, como tales, solo se inscriben en los cursos a la espera del momento de actuar.

Desprestigiar a los dirigentes más visibles de los estudiantes fue un mecanismo usado desde el principio de la movilización por referentes del gobierno nacional.

La senadora del Partido Nacional Graciela Bianchi fue cuestionada este sábado en redes sociales tras compartir en Twitter una «inquietud» que le acababa de llegar. Consistía en una imagen de un estudiante durante la ocupación del Instituto de Profesores de Artigas (IPA) acompañada por un texto, no escrito por ella, que decía: «Hace 12 años egresé y este personaje ya estaba en el IPA. Sacó cuentas de lo mucho que estudia». La noticia resultó ser falsa, ya que el estudiante en cuestión, Maximiliano Santos, es un militante estudiantil y estudiante de Historia en el IPA de 22 años («Acusan a Graciela Bianchi...», 2022).

La opinión de los estudiantes, incluso de aquellos que han sido elegidos por el voto a nivel nacional, ha sido inferiorizada y cuestionada como voz válida. Tal fue el caso de la situación ocurrida en setiembre de 2022, cuando el CFE en pleno asistió a la Comisión de Educación del Senado que presidía Graciela Bianchi. En momentos en que la consejera estudiantil —elegida en elecciones nacionales con voto secreto— estaba haciendo uso de la palabra, la senadora Bianchi la interrumpió en reiteradas oportunidades e hizo valoraciones sobre su edad, así como acerca de su idoneidad para estar allí y criticar la transformación educativa. Génesis Gallardo cuestionó la actitud de la senadora en el momento y agregó:

Lo que hay de fondo es una deslegitimación de la voz estudiantil y pretensiones de imponer decisiones sin dialogar con nosotros. [...] A los estudiantes nos dicen que para expresar nuestro parecer usemos las vías institucionales en lugar de tomar medidas de lucha. Quiero comunicar a la gente que este es el trato que recibimos los estudiantes al participar de lo institucional («Graciela Bianchi cuestionó...», 2022).

ENEMIGO AL ACECHO

La estigmatización de los sindicatos de la educación es funcional al desarrollo de la estrategia de la coalición de gobierno; una cruzada necesita su santo grial y sus herejes. Es necesario mostrar un chivo expiatorio que fundamente el ritmo de una reforma que no se va a detener a negociar ni a dialogar. La Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (Fenapes) se convierte en la imagen del mal encarnado y sus dirigentes en el ejemplo de los malos profesionales, que deben ser denunciados en la órbita judicial.

Los sindicatos fueron ubicados como el enemigo a batir porque, por su concepción corporativa, eran elementos nocivos que habían estado poniendo frenos a todo proceso de reforma. Esto además fue posible por haber ejercido un cogobierno en la educación, situación que se ha modificado y «hoy el cambio es posible porque no tenemos compromisos con los sindicatos de la enseñanza como tenía el Frente Amplio. En los últimos dos años y medio, pese a la pandemia, hubo más cambios que en los 15 años anteriores» (Da Silveira en Méndez y Santopietro, 2022).

La autonomía de la enseñanza era vista como una amenaza, una trinchera que era ocupada por las organizaciones corporativas y que había que desalojar para poder actuar:

La enseñanza autónoma no se veía como un instrumento al servicio de los ciudadanos, sino como un territorio a ser ocupado por organizaciones políticas y sindicales. Por cierto, esta sigue siendo la visión de unos cuantos. Pero al menos hay más pudor para decirlo (Da Silveira, 2022).

Las autoridades recalcan que la nueva gobernanza debe ser patrimonio exclusivo del gobierno electo y se debe llevar adelante sin la participación de los sindicatos. La idea de eficacia en la gestión, concepto aplicado en otras áreas del Estado, es introducida en la enseñanza como una necesidad y una respuesta a los deseos del electorado. Esta es la razón por la cual se eliminó la representación docente en tres subsistemas o se convierte en una presencia formal, como es en el caso del Codicen y el CFE.

La LUC y su ratificación mayoritaria muestran claramente una diferencia de criterio entre la sociedad y los gremios educativos sobre los ejes de la política educativa y la gestión, y especialmente sobre quién debe dirigir la educación y el grado de autonomía y corporativismo en el funcionamiento de los organismos públicos educativos. Esto es meridianamente claro: la ciudadanía optó claramente en contra de un modelo de gestión educativo apoyado predominantemente en lógicas corporativistas, gremialistas o de total autonomía o autarquía, y revalorizó las concepciones liberales republicanas (Rama, 2022).

Interpretar que en el marco de una ley ómnibus los votantes que la ratificaron lo hicieron en conocimiento de todos los puntos que contenía es un poco arriesgado, pero interesa resaltar su interpretación de república liberal, que es compartida por otros representantes de la coalición de gobierno. La concepción republicana se restringe, no se trata de construir el presente y el futuro del país entre una diversidad de opiniones, sino de imponer una visión que según ellos está refrendada en las urnas.

Nuestra diferencia, en este punto, con los defensores del Sí no era una diferencia sobre educación, era una diferencia mucho más profunda: si somos republicanos o no. Si nos tomamos en serio lo que dice la Constitución o no (Da Silveira en «Nuestra diferencia...», 2022).

Esto hace que interpreten el sentir de las mayorías silenciosas que dicen representar, visualizando este *silencio* como apoyo frente a una minoría movilizadora, ruidosa y opositora. Este *otro* minoritario es mostrado como agresivo frente a sus pares, a los que obliga a guardar silencio. El ministro de Educación y Cultura afirmaba que la mayoría de los docentes que se acercan a hablarle le dicen que no pueden decir que apoyan el proceso de cambio en público, porque el ambiente es «muy hostil, controlado por gente que es brava y que castiga duramente al que salga a decir: “Yo estoy de acuerdo con eso”» (Da Silveira en «No confundamos...», 2022).

Este *otro* minoritario y agresivo protesta o critica sin saber, hace de su función de sindicalista un ejercicio de oposición permanente al gobierno, afirmación que les va a servir para construir la idea de un FAPIT.⁵ El senador Gustavo Penadés reafirmaba dicha idea al señalar que «el Frente Amplio es rehén del movimiento sindical. Nos llevaron al fondo de la olla [...]. De la Suiza de América terminamos en el pelotón de los rezagados» (Penadés: «En materia educativa...», 2022).

5 En el discurso de la coalición de gobierno se han impuesto referirse al Frente Amplio y al PIT-CNT como una unidad (FAPIT), una forma de construir un enemigo identificable que se camufla en distintas organizaciones. Se trata de un discurso que no es nuevo en las derechas y que simplifica las contradicciones sociales y políticas.

La referencia a la mayoría silenciosa es a través de docentes, estudiantes o padres anónimos que «se acercan a decir no aflojen» (Da Silveira en «No confundamos...», 2022) y al hacerlo se convierten en representantes de un todo. Los encuentros realizados por la administración, denominados *cara a cara*, fueron utilizados como un ejemplo de respaldo a la gestión, pero para asegurar su funcionamiento las primeras filas siempre eran ocupadas por cuadros intermedios de la administración. Eran una puesta en escena que garantizaba a Robert Silva un público adepto. Otra forma de mostrar el respaldo lo iban a constituir las cifras frías en el marco de encuestas *online* llevadas a cabo.

Los sindicatos, en la visión de las autoridades, son corporativos, violentos y minoritarios. Lo que no dicen es que en las elecciones a las consejerías docentes del Codicen los representantes de la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay obtuvieron la mayoría y los dos cargos en disputa. Tampoco se hacen eco de encuestas que cuestionan el supuesto respaldo silencioso de la mayoría, tal como lo demuestran los resultados del último informe sobre educación de la Usina de Percepción Ciudadana (2023), que indican que el 41 % de los encuestados están en desacuerdo o en muy desacuerdo con la transformación que este gobierno está encabezando.

EN LA MIRA

Los sindicatos son estigmatizados en general, pero sobre los sindicatos docentes hay una saña particular. Hay un velo de sospecha sobre el docente, sobre sus ideas, sobre la forma en cómo da clase, sobre las competencias técnicas que tiene, sobre su experticia en la profesión.

Se coloca en dos veredas opuestas al docente sindicalizado y al que no, atribuyendo falta de compromiso a uno y profesionalidad al otro, oposición al cambio, conservadurismo a uno e innovación y capacidad de renovación al otro. En esta imagen de los dos tipos de docentes, se agrega un tercer actor: el experto, que no está identificado con ninguno de los dos, sino que visualiza a ambos desde afuera, sin contacto directo con el aula, y quien tiene la potestad y el respaldo gubernamental para emitir juicios.

Esta visión, que subestima al docente y su rol, en un *boomerang*, sirve para generar un otro que no puede ser tenido en cuenta, salvo que sea seleccionado, purificado de sus males. La designación directa es defendida en este sentido, aludiendo además a la idea de mayor eficiencia y rapidez en la concreción de tareas. En el caso de la formación en educación, las designaciones directas no respondieron, en líneas generales, a experticia demostrada, sino que eran personas que no pertenecían a la línea «enemiga». Muchos de los integrantes de los equipos son anónimos para el resto del cuerpo docente, y se conocen solo los nombres de los *generales* ubicados en esos puestos.

El docente sindicalizado es identificado como un docente con poca ética, poco profesional, que busca retribución individual antes de pensar en los estudiantes y sus familias. Sus acciones serán producto de la «torpeza, el dogmatismo y la ignorancia» («¿Peor la maldad...», 2022). Frente a estos, las autoridades consideran que se encuentran la mayoría de los profesores y maestros «dignos, serios y profesionales [...] los que sí quieren trabajar en serio» («Un empuje transformador», 2022).

Se trata de construir la noción de que el docente sindicalizado es un ser negativo por esencia y no solo en determinada coyuntura, sino que su actitud es permanente y va más allá de cuestiones político-partidarias e ideológicas. Se busca demostrar que la oposición de los sindicatos va más allá del partido que esté en el gobierno. El presidente del Codicen señalaba que en los sindicatos existen docentes con posiciones radicales que, «independientemente de quién esté en el gobierno, siempre se van a oponer» («Traeme una propuesta, no seas malo...», 2022), valorando que se trata de la crítica por la crítica y desprestigiando los argumentos que los representantes sindicales exponían.

La idea de que los sindicatos hacen una crítica sin sentido, infantil y corporativa que nunca se da por satisfecha trasciende los ámbitos de la coalición, lo que da fuerza a sus postulados hegemonzantes.

Es muy difícil entender qué reforma integral defienden los gremios docentes, lo que sí sabemos es que se oponen en general a cualquier proceso de transformación, incluso a la ley de educación del Frente Amplio («Buquet estima que la reforma...», 2022).

Los planteos de espacios reales para la discusión, la elaboración de una propuesta pedagógica desarrollada por los colectivos docentes, son vistos como una maniobra utilizada para estirar los tiempos.

Robert Silva afirmaba: «Nunca es suficiente el tiempo y hay que deliberar más y discutir más. Nosotros discutimos, pero vamos a tomar decisiones» («El gobierno se alinea...», 2022).

Según un editorial del diario *El País*, «se trata de una “reforma resistida” solo por estos crispados militantes que ni siquiera saben a lo que se oponen. Cualquiera sea la propuesta, siempre dirán que no. Es lo único que saben decir» («Un empuje transformador», 2022).

El argumento mesiánico no admite que se lo cuestione, es portador de la única verdad posible. Todo argumento contrario es visto como una estratagema, una forma de discurso que el enemigo utiliza camuflándose en otras instituciones. Los estudios académicos que provengan de la Udelar están cuestionados por su origen al ser un lugar en donde la izquierda se ha infiltrado; solo son válidas las opiniones de los científicos que coinciden con los postulados del gobierno.

«Las noticias falsas de los dirigentes sindicales en la esfera pública pretenden legitimarse en supuestos estudios académicos realizados por especialistas en educación [...]. Documentos vestidos con ropaje académico» («La batalla en la educación», 2022).

Se está de un lado o del otro del campo de batalla.

El 31 de octubre de 2022, luego de una reunión de las autoridades educativas con el presidente de la república y miembros de la coalición, la vicepresidenta señalaba que la expresión de apoyo a la reforma se iba manifestar en una campaña que resumía la oposición binaria entre información veraz versus relatos falaces, posicionando a las autoridades y a sus detractores en veredas opuestas, sin posibilidad de entablar caminos de encuentro. El gobierno se ubica en un escenario de certeza y veracidad, e impide con su verdad que los *elegidos* sucumban ante el enemigo sindicalizado.

EL ENEMIGO SE CAMUFLA

La construcción de un enemigo interno que se presenta poderoso y malicioso es fundamental para el desarrollo de una estrategia que eliminará o no tendrá en cuenta los ámbitos de participación democrática.

El gobierno intenta estigmatizar, aislar y deslegitimar a los sindicatos al oponerlos al resto de los docentes. Es constante el llamado de las autoridades a esa *minoría silenciosa*, cuyo respaldo afirman tener.

Qué lástima que la inmensa mayoría de docentes cultos y respetuosos con que contamos en nuestro país no haga escuchar su voz con la misma fuerza. Llega un momento en que hay que deponer miedos e indiferencias y hacer valer la sensatez («El termo y la yuta», 2022).

Es indicativo de esto cómo se buscó cooptar a las ATD⁶ para la transformación educativa. En un proceso que se puede rastrear durante todo el año 2022, las autoridades de la enseñanza han ido variando su discurso con relación a la ATD. Ya desde un principio diferenciaban a la ATD de secundaria del resto (una extensión de la estigmatización sobre Fenapes). A mediados de 2022, se denostaba a algunas ATD ya que frente a las consultas no hacían propuestas y solo hacían «crítica, crítica, crítica, palo, palo, palo, palo» (Robert Silva sobre críticas sindicales..., 2022).

6 La ATD constituye una instancia obligatoria para todos los docentes de cada subsistema, existe un día específico con suspensión de clase en el que cada instituto discute aspectos previamente convenidos con la administración y eleva su posición a los miembros nacionales, elegidos por voto secreto en elecciones reguladas por la Corte Electoral. En esencia, las resoluciones de las ATD reflejan el sentir de la mayoría de los docentes en un marco real de incuestionable participación.

Esta visión negativa cambió cuando las ATD enviaron representantes a las comisiones que iban a elaborar programas; en esa luna de miel, las autoridades de la enseñanza se jactaban del respaldo que tenía la reforma al contar con la participación de estos colectivos. Al retirar a sus delegados, el tono de las apreciaciones volvió a variar.

En este proceso de consulta a las ATD, que implicó en todos los subsistemas el envío de los programas con pocos días previos a la fecha de ATD locales,⁷ el propio consejero Juan Gabito hizo una autocrítica.

A los docentes se los consultó con cada producto terminado y esa puede que sea una falla. Por eso ahora se intentó corregir y las Asambleas Técnico Docentes tienen participación directa en la elaboración de los programas —que son los documentos que faltan previo al cambio reglamentario que dará inicio a la transformación— (Urwicz, 2022).

Lo que se menciona como una falla fue una práctica sistemática en el proceso de discusión del plan 2023 en formación en educación. En todas las instancias, la administración entregó de forma tardía los documentos para que fueran analizados por las ATD, sin posibilidad de verdaderos debates. Se trataba de una consulta que cumplía formalmente con la Ley General de Educación (Uruguay, 2009), pero que vacía de contenido la instancia. Era una clara señal de que poco o nada se tomaría de las opiniones vertidas por los docentes en esas reuniones de intercambio pedagógico.

Observar la relación que tiene el gobierno con la ATD permite ver su concepción de republicanismo, porque aquí estamos frente a una institución que representa el todo de los docentes que dicen escuchar. La participación no está negada en el discurso, incluso formalmente se puede hablar de espacios que se crean para ella. Es, sin embargo, una participación reglada en su forma y contenido, en la que las propuestas aceptables solo son las que incorporan.

La democracia está restringida a opinar solo dentro de determinado marco, el enfoque competencial es un mandamiento que obedecer; en las ATD del CFE los docentes se encontraron con una estructura curricular preestablecida a la que debían incorporar los saberes que consideraban importantes sin sobrepasar los créditos prefijados. La propuesta que puede ser aceptable y válida es la que responde a los ejes ya definidos por el gobierno; el debate es sobre aspectos mejorables de la transformación, nunca sobre sus postulados.

⁷ Los programas de formación en educación de 2.º a 4.º del plan 2023 no estuvieron disponibles para la ATD local del 10 de mayo, y fueron enviados por las autoridades el domingo previo al comienzo de la ATD Nacional realizada entre el 5 y el 9 de junio de 2023. Esto implicó que no fueran discutidos en los institutos ni tampoco los representantes contaran con tiempo para analizarlos previo a la instancia nacional.

Todo cambio siempre tiene voces que se elevan, porque lo cuestionan o porque hay aspectos que no comparten, y en ese sentido, me parece bueno que haya un debate con respeto en lo que tiene que ver a una propuesta (Argimón, 2022).

La participación de los docentes para el gobierno es ser un espectador de un teatro escrito por otros. Los individuos son citados a instancias en las que avalan lo resuelto, en las que su capacidad de aportar está dada por aceptar los lineamientos generales. Decimos *individuos* porque los colectivos son cuestionados y puestos en duda.

Los representantes docentes, o las ATD, o los sindicatos ¿están en contra? (de la reforma educativa). Lo aplaudo. ¿Hay desavenencias? Bienvenidas. Ahora, traeme una propuesta, no seas malo («Traeme una propuesta...», 2022).

El argumento es que no existen propuestas, que lo único que hacen es oponerse de manera sistemática. Es interesante observar como el *otro*, que comenzó siendo el sindicato corporativo, ahora también por extensión es la ATD. Los docentes están incapacitados para opinar, por lo que la consulta se debe hacer a otros protagonistas, que no son colectivos, sino individuos.

La forma de consultar a individuos fue la encuesta *online*; en este marco despersonalizado, las personas elegían entre opciones ya establecidas, sin la posibilidad del intercambio con el otro y, muchas veces, sin tener información al respecto.

Una encuesta que la ANEP le encomendó a la consultora Opción comprobó que más de la mitad de los uruguayos está de acuerdo con una transformación. Pero esa misma pesquisa dejaba en claro que tres cuartas partes de los encuestados admiten estar «poco» o «nada» informados del plan de transformación que impulsa el gobierno (Urwicz, 2022).

Es a través de estas encuestas o de la referencia a individuos que los dirigentes conocen el sentir de la mayoría. Casualmente los resultados de estas consultas se oponen a las que elaboran los ámbitos colectivos que las leyes vigentes refrendan. La voz de estos colectivos tiene el mismo valor que una encuesta *online* y los aportes y cuestionamientos producto de la discusión entre docentes pierden terreno frente a las preguntas de múltiple opción.

En los últimos días del mes de octubre de 2022, Silva repetía en los medios de prensa que «han participado más de cien docentes» (Reforma educativa..., 2022) en la elaboración de programas, tratando de mostrar cómo el proceso de transformación es participativo a la vez que destaca a estos individuos por su compromiso con la educación. «Las ATD resolvieron retirarse y la mayoría de sus delegados resolvieron quedarse trabajando» («Reforma educativa...», 2022). El presidente del Codicen da cuenta de esta situación sin mencionar que quienes se

mantuvieron lo hicieron en contra del mandato de la ATD, que engloba a todos los docentes de cada subsistema.

DIVIDE Y VENCERÁS

La estrategia se termina consolidando con la división del campo enemigo a través de una bomba de fragmentación: la acreditación para los títulos universitarios. La propuesta permite la injerencia directa del MEC en la ANEP, la ampliación de la oferta privada en el ámbito de la formación docente y la introducción de la Udelar como un competidor. La LUC y el posterior decreto 355 introducen la posibilidad de un título universitario para la formación en educación y la posibilidad de que instituciones públicas y privadas se presenten a la acreditación universitaria.

El discurso del gobierno es que se está cumpliendo con el reclamo histórico de los docentes; se busca instaurar la premisa de que titulación universitaria y la acreditación universitaria constituyen sinónimos. Lo universitario se convierte en un aspecto administrativo y no en una praxis educativa que incluye docencia, investigación y extensión, pero también indisolublemente una práctica de autonomía y cogobierno. Todos estos pilares quedarían de lado en favor de una prueba puntual elaborada por un organismo externo a la ANEP.

Las autoridades han justificado esta reducción de la experiencia universitaria por los fines, llegar a que los docentes sean universitarios, quitando total importancia a los medios para alcanzar esa meta. Al hacerlo por este medio, las autoridades permiten la injerencia del MEC y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y se ahorran una de las discusiones más polémicas con relación a los entes autónomos en la educación, su gobernanza. La formación en educación continuará así un camino dependiente del Codicen al tiempo que las voces designadas políticamente seguirán venciendo a la participación real en un posible cogobierno.

La misión última no es cumplir con el reclamo docente, sino barnizarlo con un título vacío en el marco de una sociedad meritocrática, insertada en un proceso de cambios en el estatuto docente aún ocultos para los propios involucrados. A esto se suma la oferta de becas del MEC para aquellos estudiantes de formación en educación que podrán optar por estudiar en el CFE, en las universidades privadas o en aquellas instituciones públicas que otorguen títulos universitarios. Bajo el eslogan de la libertad de elección por parte de los estudiantes, el MEC desvía fondos públicos a la esfera privada, que se suman a las exoneraciones impositivas que las instituciones educativas privadas ya tienen.

La verdadera formación universitaria reclamada unánimemente por todos los colectivos de formación en educación de una universidad de la educación es desestimada por la imposibilidad de lograrla en los anteriores gobiernos. Lo que sería una verdadera transformación educativa es descartado por el conservadurismo de quienes bregan por cambios necesarios.

Introducir la posibilidad de que instituciones públicas y privadas puedan ofrecer títulos docentes ha ocasionado que en el ámbito de la Udelar se inicie un proceso de discusión para formar profesores y maestros. Esta situación ha provocado un profundo malestar en los colectivos docentes de formación en educación que, en caso de concretarse dicha formación en ese ámbito universitario, terminaría ubicando a la Udelar como un competidor por el título docente y por las becas del MEC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acusan a Graciela Bianchi de «agravio» contra vocero del Centro de Estudiantes del IPA (2022, 20 de agosto). *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/8/acusan-a-graciela-bianchi-de-agravio-contra-vocero-del-centro-de-estudiantes-del-ipa/>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2022). Marco Curricular Nacional. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/15-d-transformacion-educativa/marco-curricular-nacional>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2023). *Rendición de Cuentas 2022. Tomo 2. Información general*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rendicion-cuentas-2023/ANEP%20TOMO%202%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202022%20WEB.pdf>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022c). Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación Media. ANEP, CFE. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/PLAN_2023_DE_LA_FORMACION_DE_GRADO_DE_EDUCADORES-PROFESORADO.pdf
- Argimón: «Es indispensable que la educación mire el mundo en el que estamos» (2022, 22 de setiembre). *Telenoche 4*. <https://www.telenoche.com.uy/nacionales/argimon-es-indispensable-que-la-educacion-mire-el-mundo-el-que-estamos-n5335566>
- BEER, M. (2023, 24 de marzo). Crisis educativa preocupa a la región: solo uno de cada cinco niños de Latinoamérica sabe leer. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/crisis-educativa-preocupa-a-la-region-solo-uno-de-cada-cinco-ninos-de-latinoamerica-sabe-leer>
- Buquet estima que la reforma educativa «tarde o temprano» será revertida por el FA (2022, 26 de agosto). *Crónicas Económicas*. <https://www.cronicas.com.uy/portada/buquet-estima-que-la-reforma-educativa-tarde-o-temprano-sera-revertida-por-el-fa>
- DA SILVEIRA, P. (2022, 29 de setiembre). ¡Al fin! *Semanario Voces*. <https://semanariovoces.com/al-fin-por-pablo-da-silveira/>
- Desalojar la radicalización (2022, 18 de agosto). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/desalojar-la-radicalizacion>
- El gobierno se alinea para frenar la ola de ocupaciones a los centros educativos (2022, 19 de agosto). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/gobierno-se-alinea-para-poder-frenar-la-ola-de-ocupaciones-a-los-centros-educativos>
- El termo y la yuta (2022, 9 de setiembre). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/el-termo-y-la-yuta>
- «Es vergonzoso, vandalizaron fachadas», reclamó Robert Silva tras ocupaciones (2022, 18 de agosto). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/es-vergonzoso-vandalizaron-fachadas-reclamo-robert-silva-tras-ocupaciones-202281821231>
- Graciela Bianchi cuestionó a consejera estudiantil del CFE en comisión, no dejó que le respondiera y luego dio marcha atrás (2022, 15 de setiembre). *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2022/9/graciela-bianchi-cuestiono-a-consejera-estudiantil-del-cfe-en-comision-no-dejo-que-le-respondiera-y-luego-dio-marcha-atras/>

- La batalla en la educación (2022, 17 de junio). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/la-batalla-en-la-educacion-2022617222233>
- «¿Más?»: la respuesta de jerarca de ANEP ante reclamos de mayor velocidad en reforma educativa (2022, 3 de junio). *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/mas-la-respuesta-de-jerarca-de-anep-ante-reclamo-de-mayor-velocidad-en-reforma-educativa-20226219530>
- MÉNDEZ, P. Y SANTOPIETRO, R. (2022, 6 de agosto). «En dos años y medio hubo más cambios que en 15», asegura Pablo da Silveira. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/politica/en-dos-anos-y-medio-hubo-mas-cambios-que-en-15-asegura-pablo-da-silveira>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2022, 28 de marzo). Resolución n.º 355/022. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/0355-022%202022-11-0001-0719.pdf>
- Mucha cháchara. Da Silveira: «Si hay algo que no falta en el Uruguay de hoy en materia educativa es debate» (2022, 5 de abril). *Montevideo Portal*. <https://www.montevideo.com.uy/Noticias/Da-Silveira--Si-hay-algo-que-no-falta-en-Uruguay-de-hoy-en-materia-educativa-es-debate--uc817867>
- «No confundamos gremios docentes con docentes de carne y hueso», dijo Da Silveira (2022, 18 de setiembre). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/no-confundamos-gremios-docentes-con-docentes-de-carne-y-hueso-dijo-da-silveira>
- «Nuestra diferencia con el Sí no era una diferencia sobre educación, era si somos republicanos o no», dijo Da Silveira (2022, 31 de marzo). 970 Universal. <https://970universal.com/2022/03/31/nuestra-diferencia-con-el-si-no-era-sobre-educacion-era-en-si-somos-republicanos-o-no-dijo-da-silveira/>
- Pablo da Silveira: «Es una pelea para gobernar nuestra educación» (2022, 14 de setiembre). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/pablo-da-silveira-es-una-pelea-para-gobernar-nuestra-educacion>
- Penadés: «En materia educativa el Frente Amplio es rehén del movimiento sindical» (2022, 18 de junio). *Crónicas Económicas*. <https://www.cronicas.com.uy/politica/penades-en-materia-educativa-el-frente-amplio-es-rehen-del-movimiento-sindical/>
- ¿Peor la maldad o la ignorancia? (2022, 2 de junio). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/columnistas/peor-la-maldad-o-la-ignorancia>
- RAMA, C. (2022, 11 de abril). Nueva fase de la educación post LUC y post pandemia. *La República*. <https://grupormultimedia.com/nueva-fase-de-la-educacion-post-luc-y-post-pandemia-id1015426/>
- Reforma del bachillerato: ¿Hay cambios sustanciales o reacomodo de piezas? Con Adriana Aristimuño, directora de Planificación Educativa del Codicen de la ANEP (2023, 15 de agosto). *En Perspectiva*. <https://enperspectiva.uy/home/reforma-del-bachillerato-hay-cambios-sustanciales-o-cambios-de-nombre-y-reacomodo-de-piezas-con-adriana-aristimuno-directora-de-planificacion-educativa-del-codicen-de-la-anep/>
- Reforma educativa: ANEP convocó a Asambleas Técnico Docentes para analizar planes y programas (2022, 26 de octubre). *Subrayado*. <https://www.subrayado.com.uy/reforma-educativa-anep-convoco-asambleas-tecnico-docentes-analizar-planes-y-programas-n882534>
- Robert Silva sobre críticas sindicales: «Hace décadas que están en contra de todo» (2022, 22 de junio). *Subrayado*. <https://www.subrayado.com.uy/robert-silva-criticas-sindicales-hace-decadas-que-estan-contra-todo-n872054>
- «Traeme una propuesta, no seas malo»: Silva sobre críticas de sindicatos de la educación (2022, 22 de junio). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/informacion/educacion/traeme-una-propuesta-no-seas-malo-silva-sobre-criticas-de-sindicatos-de-la-educacion>
- Un empuje transformador (2022, 12 de setiembre). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/un-empuje-transformador>

- URUGUAY. (2009, 16 de enero). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- URWICZ, T. (2022, 25 de setiembre). Las dudas y las certezas de la reforma educativa. ¿Qué reforma? *El Observador*. <https://www.elobservador.com.uy/nota/las-dudas-y-las-certezas-de-la-reforma-educativa-que-reforma--2022924923>
- USINA DE PERCEPCIÓN CIUDADANA. (2022). Educación. Informe de resultados. https://usina.com.uy/wp-content/uploads/2022/11/Educacion-8_11_22.docx.pdf
- USINA DE PERCEPCIÓN CIUDADANA. (2023). Reforma de seguridad social y reforma educativa. <https://usina.com.uy/wp-content/uploads/2023/04/Informe-reforma-seguridad-social-y-reforma-educativa-28.3.23-2.pdf>

SECCIÓN II: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LAS CIENCIAS HUMANAS

EL SIGNO CONSERVADOR DE LA FUTURA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FILOSOFÍA EN URUGUAY.

UN BREVE EXAMEN DEL PLAN 2023¹

LUCIANA SORIA,² GUILLERMO NIGRO PUENTE³

INTRODUCCIÓN

Durante el 2022, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de Uruguay llevó a cabo cambios curriculares en diversos subsistemas de la educación pública, cuya aplicación comenzó en el 2023. Uno de esos cambios comprendió la formación de los profesionales docentes que se desempeñan en todos los grados de la educación; este nivel de educación terciaria es administrado directamente por el Consejo de Formación en Educación (CFE), que es un subsistema de educación dentro de la ANEP. El cambio educativo —llamado *transformación educativa* por la ANEP— incluye varios aspectos burocráticos con implicaciones pedagógicas, tales como la organización en ciclos de la enseñanza media y básica (primaria), la creditización en el ámbito del CFE (de todas las carreras), así como una neta impronta competencial en torno a la perspectiva de enseñanza asumida (particularmente la evaluación) y a la definición de los currículos. Hay otras dimensiones de esta transformación, como los cambios laborales que la desaparición o la fusión de materias o de secciones enteras de ciertas carreras de profesorado originan (entre otros cambios laborales que en el ámbito sindical fueron planteadas).

Esta contribución ofrece una serie de consideraciones sobre el cambio curricular en el profesorado de Filosofía. En particular, observamos que la propuesta tiene rasgos manifiestamente idiosincráticos (ciertamente conservadores) y, en tal sentido, se riñe con aspiraciones de pluralidad y laicidad. A tales efectos, en la sección «Nuestro punto de vista» explicitamos los puntos de vista a partir de los cuales analizamos la propuesta curricular, mientras que en la sección 3 ofrecemos un análisis parcial de esta, atendiendo a tres puntos: la estructuración y la jerarquización de las unidades curriculares (sección «Documentos publicados, distribución de créditos y jerarquización de unidades curriculares»), la concepción y el lugar de la metafísica (sección «Una metafísica anquilosada») y de la ética y la

1 Agradecemos los aportes de Fernanda Diab, Carolina Pallas, Washington Morales y Valentino Velázquez, quienes de distinto modo contribuyeron a este trabajo.

2 Instituto de Profesores Artigas (Uruguay), Universidad de Barcelona (España).

3 Instituto de Profesores Artigas (Uruguay), Universidade Federal da Bahia (Brasil).

filosofía política (sección «Ética y filosofía política»). Finalmente, en la sección 4 sintetizaremos lo trabajado en las secciones anteriores y plantaremos sucintamente algunas cuestiones no tratadas en las secciones anteriores.

NUESTRO PUNTO DE VISTA

Los currículos suelen dar forma u operacionalizar ciertas concepciones o imágenes de las disciplinas. En efecto, ofrecen un formato para jerarquizar lo que se considera relevante que se aprenda, discriminar la Filosofía de otras disciplinas, así como sugerir vasos comunicantes en el resto del conocimiento. Indisociable de esto es la transmisión de ciertas maneras de practicar la disciplina; así pues, los estudiantes de Matemáticas aprenden a hacer demostraciones, aunque este no sea el tema de una asignatura particular. De manera análoga, los estudiantes de Filosofía suelen asimilar la pertinencia de aspirar a la claridad conceptual, de subsumir problemas particulares bajo categorías comunes, introducir distinciones útiles, o la sensibilidad y la pericia para construir o escrutar argumentos. Adicionalmente, una carrera profesional, como es el profesorado, pretende transmitir valores, maneras dialógicas y plurales de desarrollar la actividad docente.

La filosofía, como cualquier otra disciplina de cierto calado, ha cambiado con los milenios; en este sentido, se asemeja a un organismo vivo cuyas partes están holísticamente conectadas, que evoluciona, aunque también se enferma, pero cuya vitalidad depende tanto de la apertura de sus problemas como de las relaciones con su entorno disciplinario. Esta imagen de la filosofía es de naturaleza plural y abierta, en vez de cerrada sobre un conjunto monolítico y rígido de pre-conceptos (cosa que, a nuestro juicio, ocurre con la nueva propuesta curricular). Así pues, los siguientes cuatro *desiderata* para un plan de formación docente en filosofía comprenden el punto de vista asumido en las próximas secciones:⁴

1. Promover el aprendizaje específico de los problemas filosóficos, atender los contextos históricos, sociales e intelectuales que los motivaron y que permiten su mejor comprensión, y reconocer el carácter dinámico más que estático de la categoría *problema filosófico*.

2. Promover la vocación filosófica de diálogo e interacción permanente con otras áreas del conocimiento (eso que hoy se denomina *interdisciplinariedad*).

3. Promover el aprendizaje práctico y teórico (en los hechos indisociables) que combina el saber enseñar y el saber aprender autónomamente en filosofía.

4. Promover el balance adecuado entre la dedicación de los estudiantes al aprendizaje específico de la filosofía y su dedicación al aprendizaje de los saberes relativos a las ciencias de la educación.

4 Tanto nuestro punto de vista como algunas de las observaciones de la sección 2 están en congruencia o están inspiradas en el documento Sala Nacional de Filosofía (2022). Ambos autores somos integrantes de esta sala, y participamos en la elaboración de dicho documento. No obstante, las afirmaciones contenidas en este trabajo son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Estos mínimos subrayan la especificidad de la filosofía, su vocación dialógica con otras áreas del saber y su carácter integral en la formación del docente de Filosofía como saber teórico-práctico; esto implica contenidos conceptuales y habilidades de enseñanza. Ahora bien, debido al carácter parcial del análisis a presentar en las secciones siguientes, es preciso aclarar que son los *desiderata* 1 y 2 aquellos que tendremos presentes, pues no consideraremos los cambios curriculares referidos a la didáctica de la filosofía⁵ ni al balance entre la formación específica en contenidos de filosofía y las ciencias de la educación (Trayecto de Formación Equivalente para Educadores).

SOBRE LA PROPUESTA

Para escribir este trabajo, nos basamos en los documentos aprobados por el CFE hasta el momento sobre el plan de formación de la carrera de profesor de Educación Media que refiere a la organización de las mallas curriculares y fundamentos generales de las disciplinas de los distintos profesorados (ANEP, Codicen, CFE, 2022)⁶ y los programas de las unidades curriculares (UC) de primer año del profesorado de Filosofía correspondiente al plan 2023 incluidos en los demás programas de la carrera de profesor de Educación Media (ANEP, CFE, 2023). Estos últimos nos darán más material de análisis con relación al primer documento, debido a que ofrecen un desarrollo mayor respecto a fundamentos y contenidos programáticos sobre las disciplinas que el documento previo no tenía. Estos documentos fueron publicados con una diferencia de cuatro meses entre sí, y son el avance del proceso de transformación educativa que las autoridades de la ANEP llevan adelante acorde al Lineamiento Estratégico 3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 (ANEP, 2021).

DOCUMENTOS PUBLICADOS, DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS Y JERARQUIZACIÓN DE UNIDADES CURRICULARES

Antes de entrar en materia es indispensable hacer una aclaración sobre la autoría de la propuesta curricular y programática a ser examinada. No se cuenta con información oficial respecto al equipo (o la persona) responsable de las propuestas para el profesorado de Filosofía en particular. La modalidad de trabajo establecida por el CFE consistió en designar directamente a funcionarios denominados

- 5 Cabe apuntar que el plan 2023 no comprende la didáctica de las distintas disciplinas como parte de su saber específico, sino como un trayecto independiente (Didáctica-Práctica Preprofesional). Así pues, lo que diferencia la didáctica de la filosofía de la didáctica de otras didácticas no es más que un énfasis.
- 6 Aprobado por resolución el 8 de diciembre de 2022, disponible en https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/acta_extr_12_ers3169_CODICEN_Plan_Formacion_Profesor_Educacion_Media.pdf.

dinamizadores a efectos de a) integrar equipos de trabajo con las Comisiones Nacionales de Carrera, promover las diferentes instancias de trabajo para la recepción de aportes que permitan la concreción de las mallas curriculares de cada carrera, b) sistematizar y organizar aportes recibidos de los institutos, centros y demás espacios de participación y c) contribuir a elaborar documentos que permitan arribar a mallas curriculares para cada carrera (ANEP, CFE, 2022a). Ninguno de los docentes designados en esta resolución del 6 de julio de 2022 está vinculado al profesorado de Filosofía (ni a la filosofía en general). Sin embargo, en una resolución de la presidencia del CFE del 3 de noviembre de 2022, que está disponible en internet, se designa a Horacio Bernardo como dinamizador para el profesorado de Educación Media (ANEP, CFE, 2022c). En nuestra opinión, cualquiera que esté mínimamente informado sobre los intereses, los escritos y la actividad de Bernardo en su cargo de coordinador del Plan Educativo-Cultural de ANEP apreciará el sesgo idiosincrático plasmado en la propuesta curricular y programática.

Hay dos dimensiones a tener en cuenta para intentar entender (o conjeturar) las decisiones detrás de la propuesta: por un lado, cada propuesta curricular responde inflexiblemente a una distribución de créditos en trayectos (semestrales o anuales) y niveles (primer año, segundo año...) con una asignación de créditos fija para cada UC, y decidida de forma vertical por las autoridades; naturalmente, esto impide que cada especialidad adapte las orientaciones generales en virtud de lo más beneficioso para cada formación, priorizando la rigidez centralizada (véase tabla 1). Esto permite explicar algunas de las decisiones curriculares. Por otra parte, y dado que cada currículo solamente consiste en completar los recuadros de la estructura predeterminada (véase tabla 2), conviene atender cómo han sido completados estos cuadros, así como a la fundamentación para su inclusión. Lo que se aprecia aquí, entonces, es cómo la rigidez estructural empobrece el currículo, así como la idiosincrasia o arbitrariedad en la elección de algunas UC.

Un caso elocuente de esto es lo que ocurre con las UC que se agrupan nominalmente como Historia de la Filosofía. En primer lugar, la Historia de la Filosofía Contemporánea está dividida en dos unidades curriculares que suman un total de 22 créditos, mientras que, en segundo lugar, la malla dedica solo una UC que comprende (comprime) las historias de la Filosofía Antigua y Medieval (17 créditos). En tercer lugar, la Historia de la Filosofía Moderna permanece con una UC (17 créditos). Finalmente, Historia de la Filosofía en América Latina e Historia de la Filosofía en el Uruguay cuentan con 11 créditos cada una (véase Tabla 2).⁷

7 Esta fusión entre Historias de la Filosofía Antigua e Historia de la Filosofía Medieval, así como la separación entre Filosofía Latinoamericana y Uruguay es una de las innovaciones respecto del plan 2008 (ANEP, Codicen, 2010). En este último caso, cada período histórico tiene asignado un curso propio, mientras que el pensamiento filosófico uruguayo se encuentra comprendido dentro de la asignatura Historia de las Ideas en Latinoamérica.

TABLA 1. ESPACIOS PARA LAS UNIDADES CURRICULARES POR TRAYECTO, NIVEL Y CON PROPUESTA DE CRÉDITOS PARA LA CARRERA DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA

Año 1	Semestre 1	Equivalente (8 créditos)	Equivalente (15 créditos)	Específico (8 créditos)	Específico (17 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	Optativo (20 créditos)
	Semestre 2	Equivalente (8 créditos)		Específico (8 créditos)		Lenguajes (7 créditos)	
Año 2	Semestre 3	Equivalente (9 créditos)	Didáctica- Práctica Preprofesional (21 créditos)	Específico (17 créditos)	Específico (8 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
	Semestre 4	Equivalente (9 créditos)			Específico (8 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
Año 3	Semestre 5	Equivalente (8 créditos)	Didáctica-Práctica Preprofesional (21 créditos)	Específico (11 créditos)	Específico (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
	Semestre 6	Equivalente (8 créditos)		(UC a definir en el trayecto Didáctica) (6 créditos)	Específico (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
Año 4	Semestre 7	Equivalente (12 créditos)	Didáctica-Práctica Preprofesional (31 créditos)	(UC a definir en el trayecto Didáctica) (6 créditos)	Específico (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
	Semestre 8			Específico (11 créditos)	Específico (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	

Fuente: ANEP, CFE (2022b, f. 12)

TABLA 2. MALLA CURRICULAR DEL TRAYECTO ESPECÍFICO Y OPTATIVO PARA EL PROFESORADO DE FILOSOFÍA DE EDUCACIÓN MEDIA

Año 1	Semestre 1	Equivalente (8 créditos)	Equivalente (15 créditos)	Lógica (8 créditos)	Historia de la Filosofía Antigua y Medieval (17 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	Lengua Clásica (griego o latín) (5 créditos)
	Semestre 2	Equivalente (8 créditos)		Ética (8 créditos)		Lenguajes (7 créditos)	Retórica y Argumentación (5 créditos)
Año 2	Semestre 3	Equivalente (9 créditos)	Didáctica-Práctica Preprofesional (21 créditos)	Historia de la Filosofía Moderna (17 créditos)	Filosofía Política (8 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	Bioética (5 créditos)
	Semestre 4	Equivalente (9 créditos)			Epistemología (8 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	Filosofía de la Existencia (5 créditos)
Año 3	Semestre 5	Equivalente (8 créditos)	Didáctica-Práctica Preprofesional (21 créditos)	Metafísica (11 créditos)	Historia de la Filosofía Contemporánea I – Filosofía Analítica (11 créditos)	Métodos y Lenguajes Filosóficos (7 créditos)	
	Semestre 6	Equivalente (8 créditos)		(uc a definir en el trayecto Didáctica) (6 créditos)	Historia de la Filosofía Contemporánea II – Fenomenología, Hermenéutica y Teoría Crítica (11 créditos)	Creación Filosófica (7 créditos)	

Año 4	Semestre 7		Equivalente (12 créditos)	Didáctica-Práctica Preprofesional (31 créditos)	(UC a definir en el trayecto Didáctica) (6 créditos)	Historia de la Filosofía en América Latina (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)	
	Semestre 8			Filosofía y Arte (Estética y Filosofía en Lenguajes Artísticos) (11 créditos)	Historia de la Filosofía en el Uruguay (11 créditos)	Lenguajes (7 créditos)		

Extraída de ANEP, CFE (2023, f. 2330)

¿Cuál es la razón de semejantes diferencias en la cantidad de créditos, así como de la fusión entre Historia de la Filosofía Antigua e Historia de la Filosofía Medieval, de un lado, y la división de la Historia Contemporánea, del otro? La fundamentación expuesta en el documento en ningún momento da cuenta del porqué de tal fusión, por qué tal división y por qué esas diferencias en la cantidad de créditos. La fusión entre Historia de la Filosofía Antigua e Historia de la Filosofía Medieval es particularmente injustificable desde el punto de vista formativo, pues se trata de períodos muy bien distinguidos en cuanto a las problemáticas que en ellos se abordan, así como en su contexto histórico. Más aún: al cercenar la formación sobre los problemas de estos dos períodos, se hiere gravemente el aprendizaje de las matrices que dieron forma a la filosofía y, por lo tanto, se evidencia que la malla propuesta descuida el carácter básico de la formación que la carrera ofrece. En este punto se aprecia el (burdo) perjuicio que la rigidez estructural y centralizada ocasiona en la formación: el trayecto específico impide que haya más de tres UC por año (independientemente de que sean semestrales o anuales); luego, la opción más «razonable» en primer año parece ser fusionar las historias antigua y medieval, al tiempo que, por razones análogas, el período moderno reciba en exclusiva la misma cantidad de tiempo (créditos) y, finalmente, el período contemporáneo tenga el destino de ser dividido en dos UC que sumen un total de 22 créditos. El punto, entonces, es que esta distribución no parece ser más que la consecuencia de una rigidez estructural y centralista de la toma de decisiones, la cual genera un dilema destructivo para la fundamentación de la propuesta: o bien anula la fundamentación académica y pedagógica, o bien la vuelve irremediabilmente defectuosa. En pocas palabras: tenemos que optar por la arbitrariedad o el empobrecimiento en la fundamentación de la propuesta, así como en la propuesta misma.

Pasemos a considerar la idiosincrasia en algunas decisiones concretas que no parecen estar condicionadas por la estructura antes referida. Un ejemplo elocuente es la presencia de las unidades curriculares Historia de la Filosofía en América Latina e Historia de la Filosofía en el Uruguay (que suman 22 créditos en total). Como puede apreciarse rápidamente, la presencia de ambas unidades pone de manifiesto que sus contenidos son más importantes que toda la historia de la filosofía antigua y medieval juntas, pues a estas últimas tan solo se les dedican 17 créditos, mientras que a las otras dos se les dedican 22 créditos. Este injustificado exceso no debe confundirse con la importancia de otorgarle un espacio curricular al pensamiento regional y local. En efecto, la cuestión puede plantearse del siguiente modo: una vez aceptado el valor del pensamiento local y regional, aunque más no sea por mor de lo local, ¿qué proporción debe ocupar en la historia de la filosofía, siendo ese pensamiento marginal en su impacto histórico dentro de la disciplina, en comparación con el legado de Platón y Aristóteles, por ejemplo? Esta interrogante no admite dos respuestas: ha de ser comparativamente poco; caso contrario, no se entiende en qué radica la importancia de la historia de la filosofía en la

formación. En la fundamentación de la UC dedicada al pensamiento uruguayo se lee que este posee «gran valor y originalidad que no suelen ser considerados en las historias de la filosofía tradicionalmente entendidas» (ANEP, CFE, 2023, f. 2355). Esta exaltación es un error del tipo mencionado: lo que se está afirmando es que el pensamiento uruguayo tiene más valor para la formación de los estudiantes que la herencia de Platón y Aristóteles. Resulta evidente, por otra parte, que Vaz Ferreira y Rodó no compartirán esta misma valoración. Este segundo ejemplo muestra el grado de discrecionalidad de la propuesta, que empobrece la formación.⁸

UNA METAFÍSICA ANQUILOSADA

Tal como cabe esperar, el adjetivo *metafísico* ha cambiado su significado a lo largo de tantos años de trabajo filosófico; en particular, el ámbito de la metafísica se ha ampliado más allá de los prolijos límites trazados por Aristóteles. Los filósofos antiguos y medievales podrían haber dicho que la metafísica, al igual que la química o la astrología, debía definirse por su objeto: la metafísica era la «ciencia» que estudia «el ser en tanto ser», o «las causas primeras de las cosas», o «las cosas que no cambian». El estatuto de «ciencia» de la metafísica es quizá la cuestión que más la ha hecho transformarse a lo largo de la historia en el occidente, particularmente desde la filosofía moderna. El caso es que ya no es posible definir la metafísica de ese modo, por dos razones. En primer lugar, se consideraría que un filósofo que negara la existencia de las cosas que antes se consideraba que constituían el objeto de la metafísica —las causas primeras o las cosas que no cambian— estaría haciendo con ello una afirmación metafísica. En segundo lugar, hay muchos problemas filosóficos que ahora se consideran problemas metafísicos que no están relacionados en modo alguno con las causas primeras o las entidades inmutables: el problema del libre albedrío, por ejemplo, o el problema de lo mental y lo físico.⁹

Independientemente de la opinión que se pueda tener respecto a si problemas sobre la modalidad, sobre la persistencia y la constitución de los objetos, la naturaleza del espacio y el tiempo, o la naturaleza ontológica de grupos, entidades e instituciones contruidos socialmente¹⁰ merecen o no ser adjetivados de *metafísicos*, el caso es que la propuesta curricular expresa claramente una concepción anquilosada de la disciplina. Pero el problema no radica en si esta ha de ser incluida

8 Las fundamentaciones de estas dos UC incluyen una afirmación curiosa (ANEP, Codicen, CFE, 2022, ff. 2355-2357): permite trabajar el pensamiento filosófico situado en el espacio geográfico, político y cultural latinoamericano y uruguayo. ¿Acaso esto no ocurre con las demás UC de historia, haciendo las sustituciones pertinentes? ¿Cuál es la contribución de esas UC según la propuesta curricular?

9 Véanse Van Inwagen et al. (2023).

10 Ilustran este último caso preguntas tales como: ¿qué son exactamente las empresas, los restaurantes y los equipos deportivos?, ¿cuál es la naturaleza del dinero?, ¿cuál es la naturaleza de categorías sociales como *mujer*, *negro*, *lesbiana* o *discapacitado*?, ¿cuál es la relación entre los individuos y los objetos sociales a nivel macro (v. g., instituciones)?

en los planes y programas, la cuestión es si ha de ser la única. La respuesta, naturalmente, es que no; en efecto, la presente propuesta reduce el horizonte del área de conocimiento, por lo que no parece contribuir a la solidez de la formación, máxime si tal jerarquización tiene un claro carácter idiosincrático.

Aunque se trate de una UC optativa, el núcleo de la concepción de metafísica se encuentra en la fundamentación de Filosofía de la Existencia.¹¹

La filosofía de la existencia aporta insumos a la labor filosófica a partir del conocimiento de problemas, autores y corrientes que, desde la antigüedad hasta nuestros días, se han planteado la existencia humana y los problemas que son inherentes a su condición de tal. Desde la diferencia entre *esencia* y *existencia*, las reflexiones cartesianas, hasta los abordajes fenomenológicos o existencialistas de J. P. Sartre, G. Marcel, K. Jaspers o M. Heidegger, la existencia es una pregunta que interpela al ser humano en su estar y ser en el mundo (ANEP, Codicen, CFE, 2022, f. 2366, los destacados son nuestros).

Compárese el párrafo anterior con los siguientes párrafos en la fundamentación de la UC Metafísica.

El estudio de la metafísica, entendida como ontología, aporta importantes insumos a la labor filosófica para reflexionar sobre el *ser*, los principios y fundamentos primeros y entender el origen (o la imposibilidad de dicho entendimiento).

Asimismo, el estudio de la historia de la disciplina desde sus abordajes antiguos, medievales y modernos (fundamentalmente, anteriores a I. Kant) permiten conocer cómo fueron pensados objetos que escapan a la posibilidad de experimentación (*Dios, el alma, el mundo entendido como totalidad*), y cuál fue el devenir de dichos abordajes y de la disciplina luego de Kant (ANEP, Codicen, CFE, 2022, f. 2350, los destacados son nuestros).

A partir de la lectura de ambas citas queda claro que las dos UC no solamente parecen redundantes —a falta de aclaración en el documento— en cuanto a los conceptos centrales (*ser, existencia*),¹² sino que se manifiesta, por un lado, que se trata de una concepción anquilosada y cerrada de lo que es la metafísica, mientras que, por otro lado, se aprecia hasta qué punto un sesgo tan marcado entra en conflicto con una formación plural y amplia.

En efecto, considérense los «objetos» de reflexión de la metafísica (*Dios, el alma y el mundo*); estas eran las cuestiones típicas de la metafísica tardomedieval cristiana, esto es, el intento de Aquino y Escoto por encontrar en la metafísica un

11 Esta UC es una completa innovación respecto del plan 2008 (ANEP, Codicen, 2010).

12 Eventualmente, el matiz entre ambas UC puede hallarse en el rol de la historia de la disciplina.

punto de vista más abstracto a partir del cual conciliar la teología y la filosofía natural.¹³ Es decir, sintetizar la recepción cristiana (agustiniana) del neoplatonismo de Plotino con el abordaje *naturalista* de la investigación aristotélica de la naturaleza (filosofía natural). Tal como se afirma en la cita de arriba, se trata de abordajes «fundamentalmente anteriores» a Immanuel Kant, aunque, en rigor, no se trata de abordajes antiguos, sino del *uso* teológico que los pensadores cristianos hicieron de ellos, en directa preocupación con la legitimidad de la autoridad eclesiástica, tanto terrenal como espiritual. La amenaza no reside en los discursos contradictorios (máxime si somos piadosos), sino más bien en la aparición de discursos paralelos, con objetivos y preocupaciones diferentes; reside en la cuestión del abanico de formas en que se pueden abordar determinadas cuestiones tanto como en las conclusiones a las que se llega. Este fue un factor clave en la condena de Galileo.

Esta es, pues, la concepción anquilosada de la metafísica que la propuesta curricular sanciona como única metafísica, en particular, la metafísica que los estudiantes del profesorado (y futuros docentes) deben conocer. En pocas palabras, esta propuesta entra en conflicto directo con *cualquier* ideal de laicidad, al tiempo que condena la formación en filosofía a una pieza de museo. Para verlo, basta comparar las citas con el primer párrafo de esta sección; en efecto, la vieja metafísica objetada por Kant es la única metafísica según esta propuesta. En este sentido, podemos afirmar que la actual transformación es una transformación conservadora *simpliciter*.

ÉTICA Y FILOSOFÍA POLÍTICA

La filosofía política y la ética pertenecen al área de la filosofía práctica y por ello mantienen una estrecha relación entre sí. Desde el pensamiento clásico, para distintos autores esa relación es de continuidad o complementariedad, y la

13 Lo que había que proporcionar era alguna forma de tender un puente entre las dos disciplinas para poder hacer correcciones, y para ello se necesitaba una tercera disciplina que fuera *neutral* con respecto a la teología y la filosofía natural, es decir, algo que no dependiera ni de la revelación ni de la percepción sensorial, sino únicamente de la razón. En la concepción de Aquino, era la metafísica la que se ajustaba a este papel, del mismo modo que era la propia neutralidad de la metafísica, tal como la concebía Aquino, la que le permitía proporcionar defensas de la comprensión cristiana de Dios que satisfacían las demandas de aquellos (paganos, musulmanes, judíos) que no reconocían los textos sagrados del cristianismo. Según la concepción escotista de la metafísica, no se trataba de un discurso neutral, sino de uno que podía estar íntimamente relacionado con la teología. Escoto había ofrecido esto como una alternativa a la concepción tomista, sobre la base de que debe haber alguna noción unificada del ser, proporcionada por la metafísica. Se trataba de una disciplina cuya materia era el ser *qua* ser y, por consiguiente, nuestra comprensión del ser infinito —la teología— y nuestra comprensión del ser finito —la filosofía natural— se basaban en una disciplina que no era neutral con respecto a ellas, sino que las unificaba como parte de una empresa cognitiva general. Según la concepción escotista, la metafísica estaba íntimamente ligada a la teología cristiana. Un texto interesante para profundizar sobre esto es Gaukroger (2020).

especificidad de ambas se preserva aun contemporáneamente, a pesar de zonas híbridas o de que algunos enfoques se concentren en un área sobre otra. En efecto, aun cuando pudiera pensarse que la filosofía política no es más que una rama de la ética aplicada, unificando así ambas disciplinas en un marco más abstracto, la toma de decisiones se encuentra sustantivamente diferenciada según el contexto.¹⁴ También puede sostenerse que ambas disciplinas responden a problemas o necesidades humanas diferentes. En efecto, por una parte, necesitamos principios éticos para saber cómo llevar adelante una vida plena de acuerdo a nuestras elecciones autónomas o cómo regular nuestras relaciones interpersonales virtuosamente, mientras que, por otra, necesitamos principios políticos para saber cómo podemos establecer normas comunes para una sociedad marcada por el desacuerdo sobre los valores o cómo podemos equilibrar los derechos y libertades, que la vida social pone en conflicto, con criterios de justicia. Dado que los principios éticos y políticos responden a problemas diferentes, ninguno de los dos es, en modo alguno, derivado o dependiente del otro.¹⁵

A partir de estas consideraciones, en esta sección, señalamos dos aspectos de la propuesta curricular sobre las UC de Ética y Filosofía Política que apuntan a lo siguiente: 1) parece no identificar la contribución de la filosofía política en el currículo filosófico; 2) concibe la enseñanza de la ética como enseñanza moral, a partir de lo cual la propuesta promociona acríticamente el respeto hacia una «identidad nacional» (ANEP, CFE, 2023, f. 439). Las razones en favor del punto 1 son dos: por un lado, la propuesta *subordina* la filosofía política a la ética; por otro lado, la propuesta no identifica (ni sugiere) cuál es el interés o la dimensión filosófica de los conceptos y los problemas de la filosofía política. En pocas palabras, la propuesta es incapaz de fundamentarla. Para apreciar esto, considérense las respectivas fundamentaciones de ambas UC (ANEP, Codicen, CFE, 2022):

[La ética] permite trabajar y enriquecer la opinión frente a *asuntos controvertidos, dilemas y cuestionamientos* que son propios de la *existencia humana* o de una coyuntura específica, a partir de posibilidades de pensamiento representada en diversas posiciones, ideas y argumentos (f. 2342, los destacados son nuestros).

[La filosofía política] permite trabajar y enriquecer filosóficamente la opinión frente a *asuntos controvertidos, dilemas y cuestionamientos* que aparecen en la *existencia*, a partir de posibilidades de pensamiento representada en diversas teorías, ideas y argumentos (f. 2347, los destacados son nuestros).

14 Por ejemplo, la ética empresarial, la ética militar y la ética médica ofrecen principios muy diferentes para guiar a los directores generales, los soldados y los médicos, porque los directores generales, los soldados y los médicos toman diferentes tipos de decisiones en diferentes contextos. Por la misma razón, cabría esperar que una rama de la ética aplicada que ofreciera principios a los agentes gubernamentales fuera muy diferente de los principios éticos dirigidos a los agentes morales en general.

15 Sobre estos asuntos pueden consultarse Ripstein (2009) y Woodard (2019).

Tal como se establece en las citas anteriores, la fundamentación de las UC de Ética y Filosofía Política respectivamente comparte una definición común. En el documento se plantean objetivos transversales a las dos disciplinas referidas al tratamiento de controversias y cuestionamientos a la existencia humana, de modo tal que ambas se ven atravesadas por una preocupación metafísica existencial.

Establecida esta coincidencia en el núcleo problemático de ambas, también se trazan ciertas diferencias entre ellas. En lo que respecta a la definición particular de la ética, se amplía su concepto en la apelación al «estudio de las virtudes, del fundamento de los códigos, normas o imperativos morales o de las consecuencias y la responsabilidad de los actos humanos con relación a otros» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, f. 2342). Por otra parte, los problemas elegidos como ejemplificantes en la fundamentación de la filosofía política, el Estado, el derecho y las libertades políticas como asuntos de «convivencia colectiva» (ANEP, Codicen, CFE, 2022, f. 2346), carecen de un hilo conductor o metacriterio que justifique su pertenencia a esta área y la particularidad del abordaje filosófico respecto al enfoque de otras disciplinas, como el derecho o la sociología (que también estudian el Estado, el derecho y las libertades políticas). De modo tal que la filosofía política podría quedar indiferenciada respecto a la ética; esta última parecería tener delineado en este documento objetos específicamente filosóficos de estudio (las virtudes, los imperativos morales, etc.), mientras que la filosofía política presenta objetos de estudio compartidos con las ciencias sociales y jurídicas, sin fundamento de su peculiar pertinencia (más allá de la «convivencia colectiva»). La falta de alusión a la especificidad disciplinaria de la filosofía política y la asimilación a ciertos objetivos de la ética podrían opacar la identidad disciplinaria de la primera.

Las anteriores observaciones conducen al siguiente escenario: en primer lugar, puede reconocerse en la caracterización de la ética una disciplina filosófica, pero, en segundo lugar, en la fundamentación de la filosofía política, esta se torna difícilmente indistinguible de la ética; finalmente, los conceptos y las cuestiones incluidos en la filosofía política no son especificados en su dimensión filosófica. Así pues, la situación es la siguiente: o bien la filosofía política es ética aplicada, o bien la filosofía política no es una disciplina filosófica (es decir, no se diferencia del derecho o la sociología, por ejemplo). Por lo tanto, la propuesta curricular es débil en la fundamentación de la pertinencia de ambas UC, tal como afirma el punto 1. Incluso podría afirmarse que la filosofía política, en el espíritu de la propuesta, se encuentra de algún modo subordinada a la ética. En efecto, podría pensarse que es debido al carácter netamente filosófico de la segunda que la primera figura en el currículo. Esta concepción es, como mínimo, bastante polémica e idiosincrática, pues dos autores clásicos de la filosofía práctica como Aristóteles o Kant argumentaron a favor de la tesis inversa: la prioridad de la esfera política sobre la ética.¹⁶

¹⁶ Aristóteles y Kant sostienen de modo paradigmático que las virtudes éticas solamente pueden desarrollarse plenamente en el contexto de la comunidad política.

En este sentido, consideraron que la formación de las virtudes del *buen ciudadano* estarán subordinadas al régimen de gobierno de la polis (Aristóteles, 1999, pp. 125-129), y el deber interno del sujeto de «honrarse a sí mismo»,¹⁷ esto es, de no convertirse en un simple medio para los demás, está sujeto a la institucionalización en la sociedad civil (Kant et al., 2018, pp. 180-181).

Pasemos a considerar el punto 2. Para ello, nos remitimos al documento Diseño Curricular de Profesor de Educación Media especialidad: Filosofía; allí se encuentran los programas tentativos de las UC de primer año del profesorado (CFE, 2023).¹⁸ Dentro de los contenidos tentativos para la UC de Ética conviven aspectos de educación moral con algunas nociones teóricas; es aquí donde parecen confundirse la enseñanza de la ética con la enseñanza de lo moral. Esto se manifiesta en la pretensión de que la enseñanza de la ética produzca capacidades de «identificación de códigos de ética» y «la promoción del respeto a los derechos humanos» y finalmente, «el respeto a la identidad nacional» (ANEP, CFE, 2023, f. 439).¹⁹

Comencemos con el respeto a los derechos humanos; sin duda este es un fin que la ética podría alcanzar, pero la cuestión es cómo o de qué manera se puede lograr. Así pues, no es lo mismo transmitir (e incluso memorizar) la lista de derechos, como si se tratara de un acto de oración, que ahondar (y visualizar críticamente) en las razones o fundamentos en los que descansan. Evidentemente, solo esto último promueve un espíritu crítico. En efecto, la primera opción hace colapsar la enseñanza de la ética con el adoctrinamiento moral, mientras que solo la segunda opción pertenece al corazón de la enseñanza de la ética como una disciplina filosófica; precisamente, «hacer filosofía moral [ética] no es lo mismo que moralizar» (Hudson, 1975, p. 17). Sin embargo, el programa de esta UC confunde ambas modalidades y, con ello, confunde filosofía con *enseñanza de la moral* (hoy conocida como *educación en valores*). Naturalmente, se trata de cosas muy distintas y, por ello, es un craso error superponerlas.

Una consecuencia de la anterior confusión consiste en infantilizar a los estudiantes del profesorado y creer que con ello se los está formando. La ética busca contribuir a la autonomía reflexiva de los educandos, no a que adhieran acríticamente a ciertos principios, más allá de que estos puedan resultarnos socialmente beneficiosos. Así pues, la enseñanza de la ética estoica, por ejemplo, no produce

17 Kant toma el deber de honrarse a sí mismo del jurista romano Ulpiano y lo adapta y resignifica en su filosofía jurídico-política.

18 Con posterioridad a la redacción de este artículo, el programa de ética fue modificado y este punto del «respeto a la identidad nacional», suprimido. El nuevo programa se encuentra disponible en https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/Programas/prof_filosofia_2023.pdf. Esta modificación fue aprobada a través del acta n.º 1, Resolución n.º 365/024, expediente 2024-25-01-000406, del 7 de febrero de 2024, que puede consultarse en https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/acta1_res365_2023_filosofia.pdf.

19 En la última versión de la malla curricular aprobada se mantiene la enunciación de la primera finalidad.

directa y linealmente sujetos más pacientes; de manera análoga, enseñar la ética aristotélica o utilitarista no produce necesariamente sujetos eudaimónicos ni calculadores de la mayor utilidad. Lo que sí es deseable desde esta perspectiva disciplinaria es contribuir a la ampliación de diversas formas de razonar éticamente y mejorar la comprensión y el cuestionamiento de los principios que atraviesan nuestro *ethos* y orientan la acción.

Antes de finalizar esta sección, conviene atender a un rasgo bastante curioso que incorporaba el programa de Ética: la promoción del «respeto a la identidad nacional ante los fenómenos asociados a la globalización» (ANEP, CFE, 2023, f. 439). Esta es una cuestión política y pedagógicamente muy delicada que la propuesta programática trata con bastante ligereza. En primer lugar, la mención a una «identidad nacional» dada supone que hay algo así como una identidad nacional clara y distintamente demarcable de otras identidades no nacionales; es claro el espíritu conservador (reaccionario) de tales afirmaciones, pues en ningún momento se sugiere siquiera una actitud crítica ante «la tradición» o «lo nacional». De este modo, supone que tales cosas ni están en construcción, ni en disputa ni son objeto de reflexión. En segundo lugar, y como consecuencia natural, se enfatiza que tal identidad nacional ha de ser *defendida* frente un entorno global. La razón consiste en que esta última constituye una eventual amenaza. En tercer lugar, la relación entre lo global y lo local se plantea en términos bélicos, y uno de los bandos, lo local, debe defenderse de la amenaza del otro bando, lo global.

Esta perspectiva es completamente contraria a la vocación filosófica de la ética, pues esta radica en no asumir *a priori* la legitimidad de formas de vida dadas, sino dar cuenta de sus tensiones internas o conflictos intrínsecos. En lugar de fomentar actitudes e inculcar valores locales, debería darse el impulso a formar ciudadanos de un mundo global. El primer objetivo parecería estar en disonancia con la competencia de *ciudadanía en general* y en particular con la *ciudadanía global*. También con el ya aludido respeto que se pretende fomentar hacia los derechos humanos, cuya aplicación muchas veces se ha encontrado en disputa con prácticas autóctonas aberrantes.

En contraste con esta concepción, la vocación universalista de la ética tiende a romper localismos propios de una etapa convencional del pensamiento ético e invitarnos a una etapa posconvencional en la que nuestros juicios prácticos entran en el entramado de la otredad distinta.²⁰ Nos preguntamos cómo podríamos

20 En este punto y de modo general, nos referimos a concepciones universalistas que se apoyan en teorías del desarrollo moral (por ejemplo, Lawrence Kohlberg). En este marco teórico, se sostiene que los individuos transitan por distintas etapas de aprendizaje moral en las que incrementan el nivel de referencia y complejidad de su comprensión moral; en la progresión de las distintas etapas de su aprendizaje podrán avanzar de un estadio convencional a uno posconvencional. Mientras que en el primer estadio el individuo solamente es capaz de internalizar los valores cultural-normativos de su comunidad de pertenencia, en el segundo estadio pone en práctica sus capacidades reflexivas tomando distancia de las creencias particulares acordes a su adscripción comunitaria, y se representa los problemas morales de modo abstracto. En esta segunda etapa

alcanzar un nivel posconvencional de desarrollo de comprensión de la moral si nos quedamos ceñidos al ámbito local, lo que notoriamente podría ir en detrimento de horizontes de proyección crítica. Esto no significa que en la ética deba primar un enfoque exclusivamente universalista, aplastante de la tradición local, de hecho, el rigorismo universalista ha sido exhaustivamente problematizado por filósofos tan diversas como Onora O' Neill (1989, pp. 209-210; 2002) y Sheila Benhabib (2006),²¹ entre otras, que en líneas generales justifican la importancia de la contextualización de los juicios éticos para lograr una *mentalidad ampliada* que contribuya a las capacidades narrativas e interpretativas de los agentes morales que merecen igual consideración en el ámbito público. De modo tal que el universalismo moral puede reconciliarse con la sensibilidad contextual; esto es muy diferente a plantear el problema de la convivencia entre lo local y lo global en términos bélicos.

Por todas las razones expuestas, la fundamentación de la disciplina nos resulta endeble y, dada su semejanza con un programa de ética y valores para un programa de bachillerato mexicano (Secretaría de Educación Pública, 2013), su autoría es opaca, lo que performáticamente puso en jaque sus compromisos con la defensa de lo local.

CONCLUSIONES

Las observaciones vertidas en las secciones anteriores permiten concluir que la propuesta curricular del plan 2023 tiene un marcado carácter idiosincrático, lo cual atenta contra una formación adecuadamente amplia, plural y laica. Pero, además, podemos agregar que semejante idiosincrasia es de un marcado espíritu conservador. Esto último se aprecia, por ejemplo, en la concepción de metafísica que promueve, así como en la superposición entre la enseñanza de ética y la enseñanza de la moral. Asimismo, esta idiosincrasia conservadora es quizá una explicación plausible de los problemas identificados en la fundamentación de las UC abordadas en las secciones «Una metafísica anquilosada» y «Ética y filosofía política».

Más específicamente, pueden reconocerse dos tendencias conservadoras congruentes entre sí, las cuales vertebran la propuesta curricular y programática: la afirmación dogmática de una metafísica cristiana, así como la defensa de una moral nacional. La primera concierne al papel articulador de una UC aparentemente marginal: Filosofía de la Existencia. Esto es particularmente notorio en las

es que los individuos pueden aprender normas de respeto moral universal y de reciprocidad igualitaria. Como plantea Jürgen Habermas (1994), este tránsito supondrá la capacidad de representación del sujeto de los asuntos morales fuera de su contexto y de modo abstracto; así el razonamiento moral expandido logra mayor generalidad, abstracción y reversibilidad (pp. 133-134).

²¹ Benhabib (2006) plantea que los juicios morales no son facultades de subsunción de juicios particulares sobre un universal, sino «la facultad de contextualizar lo universal de tal modo que tenga incidencia en lo particular» (p. 121).

UC estudiadas en las secciones anteriores, pues en estas disciplinas filosóficas la especificidad parece quedar diluida en la preocupación por dotar de un sentido existencial y por la cotidianidad local. La segunda, caracterizada por una relación bélica entre los valores regionales y la globalidad, permite explicar el aumento de horas de la UC de Historia de las Ideas Latinoamericanas y la creación de la UC de Filosofía Uruguay. Tal como se observó en la sección «Documentos publicados, distribución de créditos y jerarquización de unidades curriculares», esta jerarquización de contenidos no podría explicarse con base en una evaluación sobre el impacto o el legado actual de Platón y Aristóteles. Luego, la explicación real podría hallarse en la segunda tendencia.

Esto implica una clausura de contenidos conceptuales o actitudinales dialógicos propios de la filosofía y de la comunidad filosófica internacional, que ya se encontraban en la figura de Sócrates: el diálogo entre posiciones discrepantes orientadas hacia el avance del conocimiento. De modo concomitante con ello, algo particularmente ausente de la propuesta curricular es la interacción entre la filosofía y las ciencias, la cual queda circunscrita en una especie de gueto, dentro de las UC de Lógica y Epistemología. El resto de la propuesta curricular parece mejor comprendida a la luz de las dos tendencias mencionadas en el párrafo anterior. Estas, por otra parte, conspiran contra los *desiderata* 1 y 2 de la sección «Nuestro punto de vista»; en efecto, la concepción anquilosada de la metafísica clausura el carácter abierto de los problemas filosóficos (*desideratum* 1), al tiempo que cerceña la vocación interdisciplinaria de la filosofía (*desideratum* 2). Asimismo, la preocupación por promover competencias sobre resolución de problemas prácticos cotidianos (dilemáticos o controversiales) a nivel local, sin buscar la comprensión de su motivación, alcance y responsabilidades individuales, colectivas o híbridas, conduce a diluir la especificidad de los problemas abordados por la ética y la filosofía política también a una visión acotada de su historicidad y universalidad, lo cual atenta contra el *desideratum* 1.

Por lo tanto, ambas tendencias no parecen estar particularmente orientadas hacia el pensamiento crítico, pues, tal como hemos mostrado, las concepciones y las valoraciones sobre la metafísica y la filosofía práctica apuntan en la dirección contraria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2021). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomos 1 y 2*. <https://www.anep.edu.uy/plan-educativo-20-24>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2010, 18 de febrero). Acta n.º 6, Resolución n.º 6. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/filosofia/dis_curri_filosofia.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 8 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 12, Resolución n.º 3169/022. Expediente 2022-25-5-009246: Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación Media. <http://www.cfe.edu.uy/>

- images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/acta_extr_12_ers3169_CODICEN_Plan_Formacion_Profesor_Educacion_Media.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022a, 6 de julio). Acta Extraordinaria n.º 5, Resolución n.º 3. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/acta_extr5_reso3_2022.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022b, 6 de julio). Acta Extraordinaria n.º 5, Resolución n.º 4: Orientaciones para la Propuesta de Unidades Curriculares. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2022/AE5_R4.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022c, 3 de noviembre). Resolución de Presidencia n.º 132, Expediente n.º 2022-25-5-00-6464. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/2022/res_presidencia_132_2022.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2023). Diseño Curricular de Profesor de Educación Media especialidad: Filosofía. Expediente 2023-25-5-002612 https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/programas_1ero/tray_especifico_1ero_filosofia.pdf
- ARISTÓTELES. (1999). *Política*. Gredos.
- BENHABIB, S. (2006). *El ser y el otro en la ética contemporánea: feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Gedisa.
- GAUKROGER, S. (2020). *The Failures of Philosophy: A Historical Essay*. Princeton University Press.
- HABERMAS, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Planeta-De Agostini.
- HUDSON, W. D. (1975). *La filosofía moral contemporánea* (J. H. S. Pescador, Trad.). Alianza Editorial.
- KANT, I., ORTS, A. C. Y SANCHO, J. C. (2018). *La metafísica de las costumbres*. Tecnos.
- O'NEILL, O. (1989). *Constructions of Reason: Explorations of Kant's Practical Philosophy*. Cambridge University Press.
- O'NEILL, O. (2002). Consistency in Action. En L. Pasternack (Ed.), *Immanuel Kant: Groundwork of the Metaphysic of Morals in Focus* (pp. 154-181). Routledge.
- RIPSTEIN, A. (2009). *Force and Freedom: Kant's Legal and Political Philosophy*. Harvard University Press.
- SALA NACIONAL DE FILOSOFÍA. (2022). Informe de la Sala Nacional del Departamento Académico de Filosofía (CFE) sobre la propuesta 2023 de malla curricular. https://drive.google.com/file/d/1uU1XR8g2QUM-flfY2X_LO9bwNunPEmj8/view
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (MÉXICO). (2013). Ética y Valores I. *Cuadernos de Actividades de Aprendizaje. Bachillerato General*. Secretaría de Educación Pública. https://o2o1.nccdn.net/4_2/000/000/051/72c/ETICA-Y-VALORES-I-2016.pdf
- VAN INWAGEN, P., SULLIVAN, M. Y BERNSTEIN, S. (2023). Metaphysics. En E. N. Zalta y U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/metaphysics/>
- WOODARD, C. (2019). *Taking Utilitarianism Seriously*. Oxford University Press.

BLANQUEANDO EL PASADO. OMISIONES, INCORPORACIONES Y VALORACIONES POLÍTICAS DE LOS NUEVOS PROGRAMAS DE HISTORIA

LÍBER ROMERO¹

La interpretación del pasado ha sido, y siempre será, un motivo de conflicto político e ideológico debido a que su reconstrucción influye sobre la comprensión del presente y la posibilidad de concebir futuros. ¿Cómo es interpretado y por quién o quiénes? ¿Desde qué criterios o grados de validación lo hace? ¿En función de qué marcos científicos, sociales, éticos y políticos? Las respuestas a estas preguntas difieren según el lugar que les asignemos a los distintos relatos que existen sobre el pasado (mito, ficción, partidismo, memoria e historiografía).

La transformación educativa fue definida como uno de los buques insignia del gobierno y desde el comienzo de este gobierno se fueron implementando medidas para permitir su aplicación. Luego del resultado del referéndum contra la Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020) se aceleró su puesta en práctica. El objetivo político era que se empezara el 2023 con la aplicación de un plan de educación en todos los niveles, sin importar los tiempos pedagógicos. Las instancias de consulta y participación para las que convocaron a docentes fueron un mero formalismo para cumplir con la Ley General de Educación (Uruguay, 2009). El rechazo que por forma y contenido tuvo el plan 2023 (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], CFE, 2023) por parte de todos los colectivos docentes (Asamblea Técnico Docente [ATD], salas y sindicatos) en los distintos subsistemas hizo que este careciera de aportes técnicos profesionales y que se impulse a través del criterio de autoridad.

La composición de los equipos redactores de los programas de Educación Básica Integrada (EBI) y del Consejo de Formación en Educación (CFE) fueron distintos y eso se nota en sus resultados. En el EBI, cada una de las direcciones de los subsistemas nombró representantes en donde se encontraban los inspectores de asignatura y en una primera instancia hubo representantes de la ATD. Esto aseguró una capacidad técnica mínima, con cierta independencia técnica al recurrir a cuadros de carrera.

En el CFE, en el 2021, se dismantelaron las coordinaciones generales, por lo que no había estructura formal para convocar a las salas nacionales de asignatura. El camino que se siguió fue llamar a instancias de un día durante el 2022 para que

¹ Consejo de Formación en Educación; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

los docentes por especialidad se reunieran e hicieran propuestas sobre asignaturas y contenidos en el marco de un enfoque y una estructura curricular preestablecidas. En las instancias de discusión curricular que fueron convocadas por el CFE para validar su proyecto (27 de julio, 9 de agosto y 7, 8 y 9 de setiembre), veinte de los 32 centros expresaron su rechazo a esta reforma por forma y contenido. El 95 % de los informes de las ATD locales reunidas el 10 de agosto manifestaron su oposición al proceso y en la ATD nacional (14-16 de setiembre) se votó en forma unánime pedir la postergación de la reforma y trabajar en el 2023 en su elaboración. Sin respaldo de los directamente involucrados, los consejeros políticos del CFE decidieron llamar a determinados docentes para la elaboración del currículo y los programas.²

Los programas se elaboraron y, en el caso de Historia, tanto los de EBI como los de Formación Docente fueron sufriendo modificaciones por distintos motivos. La discusión pública que se originó en el 2022 a partir de la difusión de los borradores iniciales entre los representantes políticos del Codicen y sus asesores técnicos con los colectivos de profesionales especializados (Asociación de Profesores de Historia del Uruguay [APHU], Asociación Uruguaya de Historiadores [AUDHI], sala autoconvocada de Historia del CFE)³ mostró profundas diferencias en la concepción sobre el análisis y la interpretación del pasado, los cortes cronológicos y la bibliografía a usar.

Los programas que contiene un plan deben tener una coherencia entre sí y orientar a los docentes en los criterios generales a partir de los cuales elaborar su selección temática y pedagógica. Las omisiones o las incorporaciones de temas, la conceptualización de los procesos, la fusión o la eliminación de campos de conocimiento son indicativos de las formas como se pretende reconstruir el pasado. Los cortes cronológicos y espaciales que se hacen deberían estar fundamentados y acompañados de una bibliografía orientadora y actualizada. Ninguno de los criterios planteados se cumple en los programas de Historia, en especial en los de formación docente.

2 Hay por parte de la administración un enorme secretismo sobre quiénes fueron los equipos que elaboraron los programas. En el caso de Historia, se supo de una lista de docentes convocados, pero nunca hubo una resolución oficial que los designara. Eduardo Palermo, Mónica Pintos, Juanita Bertinat y Pablo Fucé eran los integrantes del equipo al que habría que sumar a Ademar Cordones, que participaba como dinamizador y jugó un papel proactivo en la citación a los docentes de las distintas disciplinas.

3 La APHU se reunió con los inspectores de Historia e inició un ciclo de conferencias en el que se analizaba críticamente la reforma con la participación de docentes e historiadores. La AUDHI (2022) manifestó preocupación por los recortes teórico-metodológicos, «la falta de actualización de la bibliografía» y reivindicó la Historia como «una disciplina acumulativa, en la que las interpretaciones se pueden modificar e historizar, el análisis de los fenómenos históricos se renueva porque cambia el modo en que se problematizan los temas». La sala autoconvocada de Historia del CFE (2002) afirmó que el plan 2023 «carece de actualización, desconoce lo que los investigadores de la enseñanza producen e implica graves pérdidas en la formación del profesorado de Historia».

Los discursos públicos y los contenidos de los planes y los programas del EBI y del CFE permiten ver cuatro características esenciales de la concepción de historia del gobierno.

1. Es una disciplina de carácter científico siempre que se mantenga en la lejanía temporal, debido al temor sobre el análisis del tiempo presente que está contaminado por un relato académico dominado por la izquierda.
2. La selección conceptual y temática muestra una visión eurocéntrica y anglosajona del proceso histórico en la que el resto del planeta aparece solo como espacio dominado y subordinado.
3. Hay una desestimación de la reflexión teórico-metodológica que es reducida en su especificidad.
4. Los campos estético y artístico están incluido a fuerza como algo que puede o no estar. Esta subvaloración del arte trasunta toda la propuesta educativa.

EL MARCADO DE LA CANCHA

La coalición de partidos que accedió al gobierno se ubica claramente a la derecha del espectro político, neoliberal en lo económico y conservadora en lo social. Esto se refleja en un discurso mesiánico y fundacional que viene a tirar abajo los supuestos excesos que quince años de gobierno de izquierda han cometido. Se trata de construir una nueva hegemonía que garantice su modelo de país, por eso la educación es un elemento fundamental en su estrategia.

La imagen de que la educación está en crisis y que fracasa en sus objetivos no es un relato que nazca en esta administración, pero el gobierno la utiliza para mostrarse como el único capaz de superarla. Cumplir con la meta de tener una transformación educativa en el 2023 hizo que se impusieran los tiempos políticos a los pedagógicos, y el criterio de autoridad al consenso.

La construcción de la hegemonía necesita horadar, destruir y reconstruir el pasado, por eso el gobierno, a través de diferentes interlocutores, viene cuestionando la producción académica de la historia colocándola bajo la sospecha de estar sesgada políticamente. En medio de la polémica que se producía en el 2022 sobre los programas de Historia del EBI, el director del diario *El País* marcaba el camino a seguir para combatir a la historia académica producida y señalar que el campo principal de disputa estaba en la historia reciente. «Es que parece mentira, pero hay que empezar por una obviedad: toda mirada histórica implica una postura política. Toda. Y en especial cuanto más cercano es el período que se busca analizar» (Aguirre, 2022).

El ataque a la historiografía académica se produce en dos frentes: el de los protagonistas políticos que la estigmatizan como una forma de discurso ideológico y el de los referentes académicos del gobierno que equiparan la producción partidista a un producto académico. En ambos casos, la Historia se convierte

en un discurso más, en igualdad de condiciones con otros, sobre un pasado en disputa.

Ubicar la historia investigada como parte del relato de la izquierda es un recurso que aparece antes de la asunción del gobierno en libros destinados a construir una visión partidista del pasado. El actual ministro de Educación y Cultura, Pablo da Silveira, escribió en *El Partido Nacional en la cultura patria* el artículo «Mente libre, inteligencia gorda», en donde esgrime que existen distintos relatos del pasado: «una visión colorada de la historia» y «una visión blanca de la historia»; los sectores de la izquierda abrevan de una forma u otra en alguna de ellas (Da Silveira, 2018). A partir de esta división de la producción intelectual sobre el pasado, se dedica a criticar y desprestigiar el libro *Historia social de las revoluciones de 1897 y 1904* de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum por usar un marxismo básico, ocultar información y deformar otra; en síntesis, para él, es un libro ideologizado, producto de una visión citadina y despectiva de la izquierda sobre los sectores del campo.

Reafirmando esta posición, el editorial de *El País* (La historia flechada, 2019) es más explícito al afirmar que Barrán y Nahum escribieron con sesgo ideológico y

elaboraron una historia de mala calidad metodológica y al límite de la buena fe intelectual, si por ella se entiende que no muestran interés alguno por la verdad de lo ocurrido, sino más bien que lo que les interesa es justificar sus prejuicios.

Esta situación es más agravante porque se trata «del par de historiadores más respetado por la academia de historia de sesgo izquierdista, que es la que escribe e interpreta el pasado de nuestro país» (La historia flechada, 2019).

La tesis que se quiere asentar es que la izquierda se ha encaramado en la academia y produce desde ahí un discurso ideológico que oculta información y construye «la historia en un sentido favorable a la izquierda política y al Frente Amplio» (La historia flechada, 2019). Esta argumentación tiene como objetivo quitarles valor epistémico a la investigación y la interpretación desde la disciplina histórica sobre el pasado de nuestro país, pero en particular sobre el pasado reciente.

El expresidente Julio María Sanguinetti ha afirmado en varias oportunidades que en la historiografía nacional y en especial en la historia reciente «los hechos se mezclan con opiniones o tesis asumidas como dogma para abonar conclusiones políticas» (Sanguinetti, 2023a).

Se quiere establecer que hubo una actitud conspirativa de los gobiernos del Frente Amplio en diseñar una enseñanza de la «historia funcional a su mirada política del pasado» (Aguirre, 2023), que

se ha sobrecargado de historia reciente, ha desvanecido el proceso constitutivo de la república y la conquista progresiva de su estructura democrática y sus

valores más relevantes. Esto no ha sido inocente, sino que —por el contrario— se ha organizado para instalar un relato falacioso sobre el proceso de la caída en la dictadura (Sanguinetti, 2023b).

Si la historia reciente es un lugar en donde la izquierda utiliza a la academia para incluir su visión del pasado, es un deber de los políticos participar del debate e incluir otras posturas. Se trata de imponer la idea de que no es posible ser ecuánime sobre un período tan reciente en el que todos los relatos están politizados. El ministro Da Silveira (VTV Noticias, 2022) fue muy claro en sus afirmaciones: «Es mejor no meterse, porque la frontera entre la historia reciente y la política de todos los días es muy borrosa». Frente a esta situación,

es mejor parar antes y dejar que la política se ocupe de la interpretación de los hechos más recientes y que la historia, con la distancia que el tiempo da y con el desapasionamiento que esa distancia nos permite tener, hable de episodios que queden un poquito más lejos (VTV Noticias, 2022).

Según esta visión, la enseñanza de la historia debería quedar circunscrita a un período lejano en el que los protagonistas ya no estén vivos, una concepción decimonónica de la disciplina que se repite bajo distintos argumentos.

En el plan 2023 del CFE la historia se define como «disciplina rigurosa de bases científicas», (ANEP, CFE, 2023, p. 327) por lo que la inclusión de autores «ajenos» a la academia debe ser fundamentada desde otra perspectiva por los diseñadores. En el marco del debate que se produjo sobre la inclusión de *La agonía de una democracia*, de Sanguinetti en el programa de noveno del EBI, el Dr. Pablo Fucé argumentó su pertinencia como material válido de consulta al tiempo que equiparaba a todos los autores del pasado reciente en función de haber vivido el período en cuestión. Según Fucé, el libro de Sanguinetti «reúne características de pretensión académica y que perfectamente puede ser incorporado a una literatura para su discusión», como un texto más entre otros que son producidos por diferentes protagonistas, debido a que «todos los que se dedican a la historia reciente son parte de la historia que están narrando» (Desayunos Informales, 2022). Esta argumentación permitirá incluir otros textos como problematizadores de la historia reciente debido a que son otras visiones posibles sobre el pasado y de autores que no han sido valorados por la academia como historiadores.

Las precauciones sobre la falta de objetividad se ven claramente en la fundamentación de los programas del CFE de Historia del Uruguay de 1930 al Presente y de Historia Universal Siglo xx y xxi. Los redactores piensan que en la historia reciente se pueden producir los mayores problemas interpretativos y argumentan que el docente y el estudiante deben ejercitar «la pesquisa y análisis de documentos históricos, la interrogación académica, el hallazgo de información calificada y una actitud de ecuanimidad acerca de hechos controversiales» (ANEP, CFE, 2023, p. 347).

La imparcialidad y la medida se aseguran para las autoridades con la inclusión de otras miradas que los cuerpos técnicos a veces no tienen presente.

El consejero Juan Gabito Zóboli (El Observador, 2023) al referirse a los cambios en la bibliografía entre el programa presentado por los equipos técnicos del EBI y el que resolvió Codicen argumentó que

en el caso de Historia tenía 140 textos, sin discutir la pertinencia de ninguno, encontramos que no había una mirada objetiva. En el sentido de que no en cada uno de ellos, sino en la propuesta general faltaba una mirada [...] desde nuestro punto de vista solo refleja el análisis de quienes piensan de determinada manera [...]. Eso fue lo que llevó a que nosotros pidiéramos una revisión de esa bibliografía por los mismos especialistas o por otros.

En el EBI se reformuló la bibliografía en función las definiciones políticas dadas por el Codicen, mientras que en el CFE no hubo objeciones; quizás la diferencia haya sido que la existencia de cuerpos técnicos profesionales generó cierta autonomía en la selección temática y bibliográfica, mientras que en el CFE la designación política aseguraba la implementación a rajatabla de los criterios políticos. Este último aspecto es lo que permite ver en los programas del CFE la concepción de la historia del gobierno en su forma más prístina.

La discusión de los colectivos docentes y profesionales en el caso de los programas de Historia nunca estuvo centrada en la inclusión o no de determinados textos, sino en el carácter que se le daba. En la formación teórica de los docentes e historiadores se discrimina claramente la producción historiográfica de aquella que es desarrollada por los protagonistas de los sucesos que se relatan. No se trata de invalidar su visión de los hechos pasados, pero se los ubica en un determinado formato de producción distinto al disciplinario.

La pretensión de restitución total del pasado dejó de ser el objetivo de la historia hace décadas y se asume que el historiador selecciona los hechos en función de un marco teórico, una ideología o una concepción del mundo, pero lo hace en forma reglada, a través de un método que permite la discusión y la validación de sus hipótesis de trabajo. El historiador elige, selecciona (o a veces encuentra) documentos; son las huellas, los rastros, los fragmentos directos sobre los que reconstruye y representa ese tiempo perdido que es el pasado. Usa la imaginación para unir, pero lo hace limitado por esos documentos, por el conocimiento de la época, por la crítica de sus colegas y por la recepción del público. Esta forma de trabajo es usada para cualquier período histórico, porque el historiador no crea una realidad pasada, intenta reconstruir ese tiempo usando métodos y técnicas

que se han ido refinando con el propio desarrollo de la disciplina, con el aporte de diferentes corrientes historiográficas y de otras ciencias.⁴

Textos como el del expresidente Sanguinetti responden a lo que Eric Hobsbawm (1998) definió como la visión partidista de la historia, según la cual los hechos del pasado se subordinan a los requerimientos políticos e ideológicos del escritor o de las autoridades políticas o ideológicas que acepte. En este formato de acceso al pasado, pueden existir documentos, pruebas, pero estas son elegidas con la intención de justificar una tesis central y los datos que la refutan o la ponen en duda son descartados o subestimados. El peso específico que el partidismo tenga sobre el relato del pasado depende del poder de quien o quienes los transmiten, que puede ser un grupo político, una institución o el Estado.

La historiografía no puede ser confundida con este formato, por más que, como hemos observado, es la intención tanto de los políticos como de referentes académicos del gobierno igualar ambas formas de acceso al pasado y posterior producción.

La inclusión de libros y la censura de otros en los programas del EBI estuvieron acompañadas, en la primera versión de cambios planteados por el Codicen, de la inclusión de una terminología sin sustento en el ámbito académico. En la unidad 3, «Crisis y transformaciones del modelo de país y sus relaciones con el contexto internacional (1955-1985)», del curso de Historia de noveno grado del EBI, se puntualiza dentro de los «contenidos deseables» a desarrollar en el curso los «conceptos: Estado de derecho, República, lucha armada, guerra civil, dictadura militar» (ANEP, CFE, 2023, p. 14). La guerra civil es un concepto que responde a una forma de conflicto social que no existe en las décadas a las que hacía referencia el programa. Enzo Traverso (2009) define que la guerra civil implica una anomia legal, una exacerbación de las pasiones, y las acciones más nobles y abyectas conviven y se entrecruzan entre los que combaten. La guerra civil es

una ruptura del orden dentro de un Estado que ya no se encuentra en condiciones de imponer su monopolio de la violencia. Puesto que sus enemigos no son dos ejércitos regulares, sino dos facciones dentro de un mismo Estado, de las cuales solo una posee estatus legal, la distinción entre civiles y combatientes deviene altamente problemática (p. 79).

4 Los historiadores y los docentes asumen que el proceso de conocimiento es acumulativo en tanto que el objeto de conocimiento es infinito; esto es válido para todas las ciencias, ya que la idea de una verdad absoluta supone el fin del proceso. En tal sentido, toda afirmación válida será parcial; parcial no implica que sea relativa a quien la enuncia, sino con respecto al conocimiento en general. Será válida hasta que sea sustituida por una apreciación mejor de lo real. Todo conocimiento califica de objetivo-subjetivo; objetivo con respecto al objeto que se refiere, por su validez universal relativa y relativa eliminación de la subjetividad; subjetivo en tanto que existe un papel activo del sujeto cognoscente.

Es en especial en el pasado reciente que la coalición de gobierno quiere instaurar un nuevo relato histórico, y este es un objetivo que no nace en 2020, sino que es producto de una estrategia conscientemente definida.

Durante muchos años, los textos usados para los cursos de Historia en Secundaria, y como recomendación para los profesores que daban esos cursos, estuvieron decididamente sesgados.

Solo se contaba una parte de la historia, y además se lo hacía con deliberadas omisiones. La forma en que se enseñaba era unidireccional y no había forma de disimularlo.

Tan unidireccional era, conviene recordarlo de manera explícita, que en un momento determinado en *El País* resolvimos poner en marcha un proyecto que intentó ofrecer una visión de la historia reciente más ajustada a los hechos y alejada de una lectura ideológica, militante y hemipléjica que caracteriza a cierto sector académico frenteamplista (Textos sobre el pasado reciente, 2022).

El centro del debate se encuentra en introducir la idea de que la dictadura fue la respuesta a un accionar antidemocrático de la izquierda y el movimiento sindical.

Un posicionamiento doctrinario que conduce a una intención preconcebida es la de ubicar el período de violencia política bajo el rótulo global de terrorismo de Estado, concepto válido para la dictadura, pero que se ubica en el relato de un modo que desvanece el hecho incuestionable de que la violencia política se inició mucho antes: es imposible ignorar un movimiento armado, inspirado en la Revolución cubana, que salió a intentar la «revolución imposible» [...]. Lo mismo ocurre con los episodios de febrero de 1973, inicio del golpe de Estado, si entendemos por tal la subordinación de la autoridad civil al poder militar. En esos días todo el Frente Amplio y la CNT se subieron al carro de la irrupción militar (Sanguinetti, 2023a).

El argumento se basa en una retórica que modifica el comienzo de la dictadura y, al hacerlo, ubica a «otros responsables» (sustituyendo 1973 por 1968 o junio de 1973 por febrero), estableciendo

una férrea determinación causal para explicar el origen de la violencia sesentista y un rígido mecanismo de acción-reacción para su escalada posterior. «¿Quién tiró la primera piedra?»: ese acto engendró la violencia primera, ofensiva e ilegal (la violencia tupamara-sindical) y desencadenó la violencia segunda, defensiva y legal (la militar-policial). De esa manera, nunca el Estado, ni sus aparatos, ni los gobernantes, ni los parlamentarios pueden ser la causa ni el origen, sino la

respuesta legitimada a una violencia ya instalada previamente, que tampoco les es propia, sino ajena al Estado y sus aparatos represivos (Rico, 2022).

Esta reconstrucción de la historia tiene también expresiones parlamentarias, como la ley 20.193, «Reparación a las víctimas de grupos organizados y armados con fines políticos o ideológicos cometidos entre el 1.º de enero de 1962 y el 31 de diciembre de 1976» (Uruguay, 2023), y del Poder Ejecutivo, como la placa del Ministerio de Educación y Cultura el 27 de junio⁵ o la acción del presidente de la república al no asistir al reconocimiento de la acción del terrorismo del Estado.

UN RETAZO DE PAPELES

Los programas para la enseñanza de Historia en Uruguay en las últimas décadas fueron incorporando los aportes que la historiografía venía desarrollando. Demostrativo de esto han sido los diferentes hincapiés temáticos, las recomendaciones de las inspecciones y la bibliografía incorporada. Esto era la síntesis de un trabajo colectivo de profesionales que provenían de distintos ámbitos de la actividad docente, con lo que la pluralidad de visiones del pasado estaba presente en el proceso de elaboración.

Los programas de Historia del plan 2023 del CFE parecen un retazo hecho con poca voluntad de trabajo y estudio. Algunas deficiencias son propias de un grupo reducido de docentes que no son especialistas en todas las áreas que intentaron abarcar, y otras demuestran que en el apuro por cumplir con los plazos no tuvieron la capacidad para elaborar un producto intelectual medianamente aceptable.

Algunas características generales de los programas trascienden los contenidos específicos y permiten ver la desidia o la falta de profesionalidad en su elaboración.

1. El enfoque competencial, que es central para los promotores de la reforma, no aparece desarrollado. En todas las asignaturas, luego de la presentación del programa analítico aparecen los subtítulos «Metodologías sugeridas para el desarrollo de la unidad curricular», «Evaluación», «Propuesta para formatos multimodales», en donde se esperaría encontrar los aportes metodológicos para la *nueva forma de enseñar* (ANEP, CFE, 2023); por el contrario, lo que se encuentra es un conjunto de sugerencias que se repiten en forma idéntica en todas las asignaturas. Las competencias son un agregado que se incorpora sin una referencia a la especificidad.

Otro ejemplo es que los objetivos de logros se repiten en varias asignaturas, sin diferenciar el contenido ni el nivel que estaría cursando el estudiante. Las competencias, según el discurso de sus impulsores, deben

5 La placa decía: «Nunca más dictadura. Nunca más terrorismo. Nunca más mesianismos».

tener en cuenta al estudiante; no obstante, la repetición de dichas competencias sin tener en cuenta el campo histórico al que se hace referencia o el estado de la carrera en que se ubican demuestra la falta de dedicación a este aspecto.

2. La fundamentación de cada una de las asignaturas es breve, con un notorio desnivel argumentativo en las propuestas y en el esquema del programa analítico. En ninguno de los casos se justifica el corte cronológico y espacial que aparece en el título, como si se justificara por sí mismo. Son fundamentaciones de programas de Historia sin historia, válidos para todo tiempo y lugar.

Tiempo y espacio son las coordenadas fundamentales de la disciplina histórica a partir de las cuales se puede definir conceptualmente el objeto de estudio. Son categorías de análisis que no son neutras, que necesitan una definición fundada y que generan importantes discusiones historiográficas que van desde cuándo comienza y termina una época, un siglo histórico hasta qué período abarca un proceso social, económico o político. El siglo xx tiene un inicio y un final cronológicos (1901-2000) distintos al siglo xx histórico, que puede ser corto, según Hobsbawm (1914-1991), o largo, según Giovanni Arrighi (1870-1970), o no eurocéntrico si pensamos que en cualquiera de los dos casos se usa a Europa como inicio del período (la Primera Guerra Mundial o el imperialismo respectivamente). El comienzo o el final de una fecha u otra de un proceso político no es casual, nótese cómo en la disputa por el pasado reciente hay una búsqueda por parte del gobierno de colocar el inicio de la dictadura en febrero de 1973 y no en junio.

La retórica se usa para no decir nada de su contenido específico y ni siquiera se toman la molestia de modificarla cuando se argumentan distintas asignaturas. En el cuadro se ve la fundamentación de los dos programas referidos a América y en negrita las oraciones idénticas.

El autoplagio evidente debería ser un motivo para que se redactara nuevamente y se cumpliera con un mínimo de criterio académico. En las justificaciones no existe nada que caracterice a un período y que permita diferenciarlo de otro, ni que evidencie la pertinencia de la elección del año 1830 como punto de quiebre para la historia del continente. Internamente la unidad curricular (uc) América Latina de 1830 al Siglo XXI se divide en tres subunidades cronológicas: «A. De 1830 a comienzos del siglo xx», «B. América latina (1930-1959)» y «C. América latina 1960-1991» (ANEP, CFE, 2023, p. 299). El lector debe suponer a qué responde la delimitación del corte cronológico, que a simple vista parece ser la crisis del 29 y la Revolución cubana. Mientras la crisis económica se menciona, la revolución no.

América y América Latina hasta 1830	América Latina de 1830 a comienzos del siglo XXI
«Esta UC propone una mirada integral de los procesos del mundo, desde América y América Latina en su trayectoria histórica. Sus contenidos permiten conocer el devenir histórico de ambas realidades humanas y territoriales, atendiendo a sus singularidades e interacciones, así como a sus cambios y continuidades en la corta, media y larga duración de sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. La incorporación crítica de conceptos, perspectivas historiográficas propias y herramientas de análisis para la comprensión de estructuras del pasado permite reconocer y evaluar su incidencia e influencia en los esquemas de organización geopolítica del presente. El desarrollo de una mayor conciencia informada del pasado habilita perspectivas analíticas más complejas acerca de los desafíos que afronta particularmente América Latina. Los análisis comparativos, así como la combinación de estudios diacrónicos y sincrónicos sobre sus diferentes dimensiones promueven el interés en el conocimiento continuo acerca de las particularidades pasadas de cada país y su formación e inserción histórica en el mundo. Se pondrá especial énfasis en la formación de los espacios, tomando en cuenta la historia urbana y rural, y las temporalidades variadas que dan lugar a convergencias y divergencias, junto a síntesis y mixturas dispares y originales entre tradición y modernidad» (ANEP, CFE, 2023).	«Esta UC continúa el estudio integral de los procesos del mundo desde América Latina en su trayectoria histórica contemporánea. Sus contenidos permiten conocer el devenir histórico de sus realidades humanas y territoriales, atendiendo a sus singularidades e interacciones, así como a sus cambios y continuidades en la corta, media y larga duración de sus dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales. La incorporación crítica de conceptos, perspectivas historiográficas propias y herramientas de análisis para la comprensión de estructuras del pasado permite reconocer y evaluar su incidencia e influencia en los esquemas de organización geopolítica del presente, particularmente en el contexto del siglo xx y comienzos del siglo xxi. El desarrollo de una mayor conciencia informada del pasado habilita perspectivas analíticas más complejas acerca de los desafíos que afronta particularmente América Latina. Los análisis comparativos, así como la combinación de estudios diacrónicos y sincrónicos sobre sus diferentes dimensiones promueven el interés en el conocimiento continuo acerca de las particularidades pasadas de cada país y su formación e inserción histórica en el mundo. Se pondrá especial énfasis en la formación de los espacios, tomando en cuenta la historia urbana y rural, y las temporalidades variadas que dan lugar a convergencias y divergencias, junto a síntesis y mixturas dispares y originales entre tradición y modernidad. Es fundamental el estudio de casos, como en la Unidad de América anterior, y el vínculo con el contexto mundial» (ANEP, CFE, 2023).

3. La bibliografía es un conjunto de libros colocados al azar por similitud temática. El argumento que se ha utilizado es que no es necesario un listado exhaustivo, sino que se opta por un conjunto esencial de textos por asignatura debido a que el resto sería brindado por el docente a cargo del curso. La alternativa es válida, pero discutible, implicaría la selección de obras que fueran referenciales y lo que se observa, por el contrario, es la mezcla de manuales de nivel terciario, obras específicas que no cubren los temas descritos y los ensayos. La webgrafía, que agrega cuatro páginas a cada programa de asignatura, es la misma para todas, no hubo un mínimo de trabajo para orientar el repositorio web específico para cada área del conocimiento.
4. El análisis del acontecer histórico en forma sincrónica y diacrónica es esencial. En la estructura curricular no hay una concordancia cronológica o temática, lo que hace difícil el trabajo transversal entre las asignaturas e implica que las y los estudiantes deban abordar una bibliografía sin conexión.

CERTIFICADO DE BLANCURA

La primera redacción de la estructura curricular para la carrera de Historia fue presentada el 4 de noviembre de 2022 y reflejaba la intención del equipo que la diseñó. El enfoque era claramente eurocéntrico y anglosajón, tanto que se fusionaba Historia Americana e Historia del Uruguay en una sola asignatura, lo que atentaba contra su especificidad y problematización. La discusión pública sobre este aspecto, que además contradecía el discurso oficial sobre la importancia de la nacionalidad, hizo que el proceso se revirtiera.

El plan finalmente aprobado por el Codicen el 26 de abril dividió Historia de América y América Latina de Historia del Uruguay, haciendo algunos ajustes cronológicos. Se agregó el taller semestral «Arte y Lenguajes Contemporáneos» en el eje Lenguajes Diversos, e «Historiografía y Filosofía de la Historia» en el eje Didáctico. Estos dos últimos cambios son una demostración de la poca coherencia conceptual que tiene el plan al introducir componentes ajenos epistémicamente a lo que se fundamenta sobre cada uno de los cuatro ejes; esto se hace para dar un barniz de cambio mientras se mantiene la cantidad de créditos.⁶ Independientemente de estos cambios se mantiene lo fundamental de la visión político-ideológica de la historia.

El eurocentrismo está presente en los contenidos de los programas ya sea como indicación de que es el eje por el cual se debe transitar o con relación a las

6 Para incorporar estos cambios, se redujeron los créditos de Historia contemporánea de 12 a 9, se eliminó el curso de Cartografía y se fusionaron dos talleres de Investigación.

otras regiones del globo. En la macroasignatura⁷ De las Primeras Civilizaciones a la Edad Moderna (siglo XVI) se afirma:

El estudio de la historia europea es relevante, sin desconocer los aportes de pueblos y culturas de África y Asia, entre otros. En el caso de Europa, el mundo Antiguo y la Edad Media quedan comprendidos en esta UC, llegando al estudio de los albores de la Edad Moderna, y con ella a los primeros cambios de la era preindustrial (ANEP, CFE, 2023, p. 247).

El *entre otros* colocado como un *etcétera* es claramente despectivo, pero se reafirma con la siguiente oración, en la que desaparece de la fundamentación; en la interna de la UC, la secuencia de contenidos muestra un sentido del proceso histórico en el que las distintas civilizaciones confluyen en una Europa triunfante.

Esta idea se reafirma en la UC Historia Universal siglos XVII, XVIII y XIX, cuyo contenido son los hechos «ocurridos principalmente en Europa occidental, con efectos y resultados de distinto orden en las extensiones territoriales, dominios y poblaciones con las que mantenía diferentes vínculos (políticos, económicos y culturales, por ejemplo)» (ANEP, CFE, 2023, p. 279).

El mundo no europeo aparece solo como subordinado, otro que sirve para explicar la expansión, pero que carece de vida propia, no es sujeto histórico, sino objeto de dominio. Esta concepción se reafirma al existir una sola unidad que haga referencia al mundo no europeo: «Europa con el resto del mundo (1650-1914). La civilización industrial. El imperialismo y sus relaciones con poblaciones y territorios» (ANEP, CFE, 2023, p. 281). Las competencias que se buscan en esta UC terminan de consolidar la relación entre centro y periferia debido a que el estudiante «adquiere y demuestra conocimientos académicos críticos y plurales sobre lo fáctico, procesual y hermenéutico de la Historia europea y sus relaciones con el resto del mundo» (ANEP, CFE, 2023, p. 280).

En la asignatura Civilizaciones Actuales y Globalización aparece la única mención, en una unidad dentro de la carrera de Historia, de África y Asia con nombre propio y no como un mundo externo a Europa.

2. Las Civilizaciones. Herencias y transformaciones a diferentes escalas: globales, regionales, nacionales y locales. 3. África y Asia en sus estructuras y desarrollos históricos, hasta la actualidad. 4. Estados, instituciones supranacionales y relaciones internacionales. Tendencias, alianzas, conflictos y cooperaciones (ANEP, CFE, 2023, p. 257).

7 Esta UC es gigantesca en cuanto a contenidos a desarrollar, salvo que se produzca un relato de generalidades que no se profundicen. En consonancia con el EBI, la prehistoria se reduce a una mención en la primera unidad y millones de años de procesos de hominización desaparecen.

Al ubicarlas dentro de la misma unidad, se asume que Asia y África contienen características similares que permiten su comprensión y que las hacen diferentes a Occidente. Es una forma clásica de eurocentrismo que homogeniza la historia de un continente sin visibilizar sus particularidades y sus distintos tiempos históricos. El *otro* es una masa inerte hasta que adquiere vida, dinámica con la llegada de Occidente. En esta concepción, los pueblos que habitan en Asia y África no existen en la historia hasta que son impulsados por la presencia de Europa a pertenecer a los pueblos que merecen ser recordados. No es casual que entre la bibliografía selecta para definir civilizaciones se encuentre el libro de Samuel P. Huntington *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, un libro de cabecera de la política exterior de Estados Unidos. Es un *otro* que se mira en toda la carrera desde Europa, como dominado o como algo que tuvo un proceso paralelo; existe en la antigüedad porque prepara el camino y reaparece para ser conquistado por Occidente. Toda la historia de Asia y África se define en una subunidad que trata desde sus orígenes a la actualidad. Esta temática se encuentra entre las subunidades que desarrollan a los Estados y a las civilizaciones, lo que lleva a pensar que estos continentes carecen de características mencionables en cualquiera de las dos o, de existir, no son destacables. No es el caso del continente americano, en donde existieron civilizaciones, pero la utilización del término «civilizaciones precolombinas» demuestra el lugar desde donde se conceptualizan los períodos históricos.

En Historia de las Expresiones Artísticas, las unidades son: «C. Etapas históricas del arte en Europa. Obras y autores representativos, reconocimiento y análisis. D. Etapas históricas del arte en el resto del mundo. Obras y autores representativos, reconocimiento y análisis» (ANEP, CFE, 2023, pp. 291-292).

El arte que se considera destacable por sí mismo es el europeo y el resto es un accesorio. Esto supone un desconocimiento de las mutuas influencias a lo largo de la historia de estilos y técnicas artísticas.

El Norte siempre es el centro que irradia sobre el resto del planeta su cultura e historia, es una concepción de subordinación intelectual y desconocimiento de los aportes de la historiografía de las últimas décadas. En la UC América y América Latina hasta 1830 nos enteramos de que existen dos Américas, la nuestra y otra que ni apellido tiene. Referirse a Estados Unidos como América es una genuflexión intelectual.

MENTE EN BLANCO

La llamada *transformación educativa* tiene en todos los niveles de la enseñanza un recorte de lo teórico y lo artístico, una concepción de la enseñanza meramente pragmática. No es necesario que los estudiantes aprendan otra cosa que los elementos que les permitan adaptarse a los cambios del mañana.

El cambio que comenzó este año es que se incorporó la educación de competencia, darles a los chiquilines [...] [para] que aprendan cosas que no son los conocimientos universales [...]. Los conocimientos universales no te ayudan a cumplir tu sueño ni a conseguir un mejor trabajo (Raffo en Desayunos Informales, 2023).

Se trata de que sean competentes para poder conseguir un trabajo. En todo caso, los conocimientos universales no van a ser una responsabilidad de la educación, sino de la familia: otra forma de ampliar la brecha social, porque dependerá del caudal cultural, las posibilidades económicas y el incentivo familiar que los futuros ciudadanos tengan un conocimiento amplio.

En el diseño curricular del profesorado de Historia hay una subestimación del campo de reflexión teórica al reducir la cantidad de horas de clases (se pasa de nueve horas en el plan 2008 a siete horas en el plan 2023) y se fusionan los campos de análisis. Los docentes de Historia trabajan con el material que los historiadores producen, es por lo tanto fundamental para poder seleccionar los materiales para sus clases que conozcan el proceso de creación del conocimiento histórico, sus potencialidades y límites.

En la estructura del plan se fusionan campos teóricos que tienen su especificidad (la teoría y metodología de la historia, la historia de la historiografía y la filosofía de la historia) en una asignatura que se llama Epistemología de la Historia, con lo que, de por sí, se cierran ciertos debates que son parte de la construcción de la disciplina en la actualidad.

Se argumenta que la historia es una ciencia y al mismo tiempo se admiten textos y posturas que no ingresan en el ámbito académico, al cual se cuestiona por ideológico. Esta afirmación que parece contradictoria no lo es; lo que se cuestiona es el acercamiento de la investigación al tiempo presente que debe estar reservado a los políticos. La historia puede ser científica si se estudian procesos alejados en el tiempo.

En las últimas décadas se han mejorado las técnicas y las concepciones sobre cómo abordar ese objeto inabarcable que es el pasado. La historia de género demostró que el mundo occidental se ha organizado tradicionalmente bajo la triada raza, género y clase (blancos, masculinos y poderosos) y que en ese contexto de desigualdades se construye un binomio (hombre-mujer) que se naturaliza como el orden establecido e inmodificable; el pasado se vuelve más complejo, con más participantes que son incorporados. Los historiadores subalternos criticaron la forma eurocentrista, una forma de ver el mundo que está inserta desde cómo se divide el espacio y el tiempo hasta en las relaciones que se establecen para construir el relato de las historias nacionales. Los aportes de la historia conceptual e intelectual han explicitado la necesidad de aprender de los contenidos específicos de los conceptos y términos que manejan nuestros protagonistas, que son históricos y contextuales; las ideas que se encuentran expresadas en los libros no pueden

ser trasladadas en forma mecánica a lo que las personas piensan porque existen distintas mediaciones y hay tantos libros como lectores. La crítica a las nociones teleológicas nos puso alertas para no reconstruir a nuestros personajes históricos como si ellos supieran lo que van a hacer en su futuro (nuestro pasado). Si asumimos que para los protagonistas en su presente existieron opciones diferentes a las que finalmente tomaron, las preguntas contrafactuales demostraron su utilidad. La reducción de escalas de análisis permite apreciar a protagonistas hasta ese momento anónimos, nos humaniza y nos acerca el proceso histórico. Se podría seguir con la enumeración de los aportes a la historia en las últimas décadas, pero lo importante es demostrar que la concepción que se inserta en los programas de Historia no los toma en cuenta por convencimiento, porque de lo contrario sería por ignorancia.

La concepción de historia que resulta de la lectura de los programas, de las discusiones de referentes académicos y actores políticos es decimonónica. Se reivindica una historia-relato alejada del presente, que se objetiviza al no dar opiniones y mostrar los «hechos tal cual sucedieron». Es una historia del acontecimiento que sirve para realizar las actividades, una asignatura instrumental para poner en práctica juegos de roles o procesos de lectoescritura, pero no la comprensión crítica del pasado.

Los niños van a aprender la batalla de Las Piedras de una forma distinta, con foco en el aprendizaje y en el desarrollo de las competencias, por ejemplo, la competencia crítica, a través de un debate que tome las posiciones de la época, que le dé participación e intervención a los niños en su proceso de aprendizaje y esto quiero decirlo claramente, lo que muchas maestras y profesores vienen haciendo a lo largo y ancho del país, toma la rica experiencia del país y la proyecta («Silva dijo que “no es cierto...», 2023).

Lo que el presidente del Codicen afirma como novedad es una práctica en las aulas hace décadas, producto de la praxis educativa, la investigación y la experiencia acumulada. La comprensión crítica y reflexiva de un juego de roles histórico necesita por parte del estudiante una comprensión del contexto y por parte del docente un dominio de la bibliografía existente para que pueda seleccionar los materiales adecuados y las preguntas que conducen a un desarrollo de la actividad en forma productiva.

La llamada *transformación educativa*, al reducir contenidos en todos los niveles, no apunta a que el docente sea un impulsor de conocimiento crítico, sino un *coaching* divertido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, M. (2022, 20 de noviembre). Historia, texto y contexto. *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/columnistas/historia-texto-y-contexto>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2023). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación Media. Programas de las unidades curriculares de primero, segundo, tercero y cuarto año de la carrera de profesor de Educación Media, especialidad Historia*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/Programas/Prof_Historia.pdf
- ASOCIACIÓN URUGUAYA DE HISTORIADORES. (2022, 14 de noviembre). Comunicado de AUDHI [Publicación en sitio web de la Asociación de Profesores de Historia del Uruguay]. <https://www.aphu.org.uy/post/comunicado-de-audhi>
- DA SILVEIRA, P. (2018). Mente libre, inteligencia gorda. En R. Pérez Antón (Ed.), *El Partido Nacional en la cultura patria*. Ediciones de la Plaza.
- DESAYUNOS INFORMALES. (2022, 16 de noviembre). *Debate por cambios en programas de Historia para 2023*. [Video]. Canal12. <https://www.teledoce.com/programas/desayunos-informales/primera-manana/debate-por-cambios-en-programas-de-historia-para-2023/>
- DESAYUNOS INFORMALES. (2023, 25 de julio). *Laura Raffo lanzó la agrupación Sumar: «Hay que estar preparada para que te digan cualquier cosa»* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AyozqrZ3eIo>
- EL OBSERVADOR. (2023, 21 de junio). Lección de historia [Episodio de pódcast de audio]. En *La Herida: A 50 Años del Golpe*. <https://open.spotify.com/episode/1NwTPAATFJTLKNPPTCQPMd>
- HOBSBAWM, E. (2008). *Sobre la Historia*. Crítica.
- La historia flechada. (2019, 23 de febrero). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/la-historia-flechada>
- RICO, Á. (2022, 5 de abril). Mutaciones de la impunidad: de la teoría de los dos demonios a la teoría del maligno. *La Diaria*. <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/4/mutaciones-de-la-impunidad-de-la-teoria-de-los-dos-demonios-a-la-teoria-del-maligno/>
- SALA AUTOCONVOCADA DE HISTORIA DEL CFE. (16 de noviembre de 2022). Declaración
- SANGUINETTI, J. (2023a, 17 de febrero). Historia y política. *Correo de los Viernes*. <http://www.correo-delosviernes.com.uy/Historia-y-politica.asp>
- SANGUINETTI, J. (2023b, 22 de julio). El calendario cívico. *Correo de los Viernes*. <https://www.correo-delosviernes.com.uy/El-calendario-civico.asp>
- Silva dijo que «no es cierto que hay caos al inicio de clases» y que el paro en liceos y UTU «es una decisión equivocada». (2023, 6 de marzo). *La diaria*. <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2023/3/silva-dijo-que-no-es-cierto-que-hay-caos-al-inicio-de-clases-y-que-el-paro-en-liceos-y-utu-es-una-decision-equivocada/>
- Textos sobre el pasado reciente. (2022, 14 de noviembre). *El País*. <https://www.elpais.com.uy/opinion/editorial/textos-sobre-el-pasado-reciente>
- TRAVERSO, E. (2009). *A sangre y fuego. De la guerra civil europea, 1914-1945*. Prometeo Libros.
- URUGUAY. (2009, 16 de enero). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- URUGUAY. (2023, 1 de setiembre). Ley n.º 20.193: Reparación a las víctimas de grupos organizados y armados con fines políticos o ideológicos cometidos entre el 1 de enero de 1962 y el 31 de diciembre de 1976. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20193-2023>
- VTV NOTICIAS. (2022, 24 de noviembre). *Pablo da Silveira sobre la historia reciente: «Es mejor no meterse con esos temas»* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=vbpJainZ5-o>

EL PRINCIPIO DE LA NO CONCIENCIA EN LA SOCIOLOGÍA Y LOS EFECTOS DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

ANAHÍ LAROCA¹

PRESENTACIÓN

Este artículo pone en cuestión tanto los modos de gestión de la llamada *transformación educativa* en el Uruguay (2022 y 2023) en la formación de docentes para enseñanza media como el desconocimiento de los problemas epistemológicos de la sociología en la creación y la concreción programática del profesorado de Derecho y Sociología. Para ello se hace una breve presentación del *principio de la no conciencia* sobre el que la sociología se basa, que da cuenta de la *no conciencia* en diversas decisiones en el proceso mencionado. Se analizan los modos de negar la sociología en la estructura de la malla curricular, así como en los contenidos y competencias propuestos en los programas del plan 2023 (ANEP, CFE, 2022). La hipótesis de la no conciencia permite dar cuenta de la falta de fundamentos académicos y cerrar con la consideración de que esta transformación se fundamenta en presupuestos ideológicos y en intenciones políticas —un simulacro vaciado de sentido— antes que en posicionamientos epistemológicos claros, basados en lo que efectivamente se concreta desde la carrera.

EL PRINCIPIO DE LA NO CONCIENCIA APLICADO A LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

La sociología, como plantea Pierre Bourdieu (2000a), se constituye a partir del principio de la no conciencia, premisa que implica considerar que los sujetos no son plenamente conscientes de sus condicionamientos sociales, tanto en sus modos naturalizados de apreciar y percibir el mundo como en las relaciones objetivadas que los llevan a desenvolverse en él de una determinada manera práctica. Las representaciones sociales están cargadas de imprecisiones, contradicciones, incoherencias, juicios valorativos y sesgos, aunque en apariencia no se los perciba así, como han profundizado la fenomenología y otras corrientes sociológicas contemporáneas al respecto.² Es suficiente con nombrar aquí los aportes

¹ Profesorado de Sociología, Consejo de Formación en Educación.

² Son múltiples los aportes de la escuela de Fráncfort, como del propio Michel Foucault, sobre las formas de imposición sociocultural, lo oculto y lo normalizado, lo enajenado, las formas en que las relaciones de poder operan desde dispositivos centrales de dominación hasta las redes de control ancladas en los cuerpos significantes.

fenomenológicos de Alfred Schütz (2003) y sus discípulos Peter Berger y Thomas Luckmann (2003), dentro de la llamada *sociología del conocimiento*, sobre los modos en que los sujetos sociales construyen conocimiento intersubjetivo, donde operan idealizaciones y presupuestos asumidos desde una actitud natural, en principio incuestionable para fines prácticos. Estas idealizaciones y presupuestos permiten darle sentido de completitud a lo fragmentado e, incluso, incoherente de las percepciones y las orientaciones institucionalizadas desde las que los sujetos organizan y sustentan sus interacciones.

Negar este principio significa negar la disciplina en tanto tal, pues de lo contrario no habría modo de distinguir la sociología del conocimiento cotidiano u otras formas de conocimiento de lo social ajenas a la rigurosidad cognitiva y empírica (Bourdieu, 2000a). De existir en los sujetos plena conciencia del mundo de la vida, sería innecesario construir científicamente un modo de conocer la realidad social distinto al cotidiano. La sociología funda su propia condición científica al intentar superar este obstáculo epistemológico³, propio de la inmediatez cognitiva, que con pretendida transparencia de lo social parte de falsas evidencias.

Entender este principio es clave para reconocer cómo llega la sociología a producir conocimiento científico desde diversas perspectivas y sus particulares modos de enseñanza, lo que da cuenta, a su vez, de una rica diversidad de maneras de aprehender y estudiar empíricamente la vida social compleja, abierta y dinámica. La historia de la disciplina da cuenta de una producción teórica dispersa (Wallerstein, 2006) y con disquisiciones teórico-metodológicas múltiples, que emergen de los diálogos y las oposiciones entre las diversas corrientes de pensamiento, expresados en, al menos, tres planos estructurantes del quehacer científico: la teoría del conocimiento, la teoría social y la teoría metodológica.

Este principio y la actividad fermental de producción y enseñanza de la sociología son las referencias para valorar el proceso de transformación educativa en el ámbito de la formación de docentes y, en particular, para analizar el destino de su enseñanza. En este contexto, uno de los aspectos más significativos y preocupantes fue el cierre del profesorado de Sociología para futuros profesores de enseñanza media. Esta disciplina ha sido una de las más afectadas en la transformación curricular del Consejo de Formación en Educación (CFE) en términos académicos, tiempos de enseñanza y derechos afectados de estudiantes y docentes. Este hecho no ha sido más que el corolario de una gestación de ideas sobre la educación y los actores educativos que comenzó a surgir, incluso, previamente al cambio de signo de gobierno (Bordoli y Martinis, 2023). Las marcas de una concepción que se aleja de una visión humanista y de construcción colectiva dejan

3 La idea de obstáculos epistemológicos es tomada de Gastón Bachelard (2004) quien aborda las barreras cognitivas en los procesos de producción y enseñanza de la ciencia. La sociología ahonda posteriormente en las implicancias de las propias prácticas y dinámicas de poder científicas como generadoras de diversos errores epistemológicos (Bourdieu, 2000b).

heridas profundas en la trama de saberes, en las discontinuidades educativas y en la gestión democrática de la educación.

Surge así un proceso que borra toda trayectoria y la memoria contenida en los actores, con el fin de oponer un modo de gestionar lo educativo distinto al precedente, que lo suplanta sin discusión. Es justamente por esta ausencia de debate y construcción colectiva que ha primado la no conciencia, no solo como modo de tomar decisiones de política educativa por parte de las autoridades de la educación, sino por el desconocimiento de cómo operan las formas sociales y escolares concretas en la implementación de la política. Estas decisiones han estado basadas en un posicionamiento ideológico que pone un velo no solo a lo precedente, sino que niega toda interrogante y discusión sobre las necesidades y las condiciones educativas de los tiempos que corren. Olvida, incluso, que el sentimiento de amenaza identitaria ante el silenciamiento⁴ en la dinámica educativa puede redoblar las reacciones y afianzar viejas prácticas y sentidos, lo que provoca desajustes en la propia política. Es una política centralizada, vertical y sin capacidad de lectura de lo *transformado*.

Esta transformación educativa ha encarnado la no conciencia, pues es el reflejo claro de la imprecisión, la falta de transparencia y lo aparente, ocultos tras un discurso con pretensión de salvaguarda ante la «crisis de la educación».⁵ En estas decisiones operan imperativos ideológicos con evidencias infundadas académicamente, reforzados por una gestión educativa orientada a generar un hecho político más que a transformar conscientemente, y con respaldo académico, la realidad educativa. El hecho político rige sobre el modo democrático de construcción de la política educativa.

Esta lógica se expresa en la formación en educación, en propuestas y decisiones sin fundamentación rigurosa y sin diálogo académico con los colectivos docentes de las diferentes carreras, lo que ha provocado no solo disconformidad, sino que ha desoído alertas, argumentos y sugerencias planteadas a través de diferentes ámbitos educativos y sociales. La displicencia y la desvalorización sobre el aporte de los colectivos docentes condice con la gesta de la transformación como un valor en sí mismo, un finalismo impulsado por el relato de la crisis de la educación que, en vez de avanzar, retrocede académicamente y en la gestión democrática de la educación. La narrativa de la transformación educativa se erige por encima de toda condición y opinión contraria o divergente. El principio sociológico de la no conciencia es aplicable a la no conciencia encarnada en la política educativa emergente, tanto en las formas de acallar y negar los contrarrelatos como en la falta de

4 Elizabeth Jelin (2002) plantea que, ante la intencionalidad del olvido, el sentimiento de pérdida de memoria social lleva a redoblar los sentidos identitarios como modo de resistencia, por ello los actores sociales —en este caso educativos— reaccionan y afianzan su identidad ante el miedo de que sucumban sus experiencias y memorias.

5 Relato sostenido e impulsor de la agenda educativa neoliberal y neoconservadora (Bordoli y Martinis, 2023).

fundamentos epistémicos y los claros sesgos ideológicos que atraviesan la política educativa y, en particular, la formación de docentes en sociología.

En medio del asombro por los borradores que las autoridades iban presentando en 2022, la resistencia sindical, las alertas de la Asamblea Técnico Docente (ATD)⁶ nacional y el rechazo de las salas por centro al mandato de hacer pequeños ajustes al nuevo plan de forma aislada,⁷ surgen declaraciones y expresiones de disconformidad públicas de las salas por departamento académico⁸ e incluso se genera una forma singular de voz académica a partir de la creación de una coordinación autoconvocada entre estas salas. Estas declaraciones fueron desconocidas y las autoridades avanzaron con decisiones e intencionalidades ambiguas e improvisadas, lo que provocó incertidumbre laboral, académica y en los derechos de los estudiantes. Finalmente, en diciembre de 2022 se aprobó el plan 2023 y comenzó a ejecutarse sin respuesta a las múltiples incertidumbres. La no conciencia se plantea como un pensamiento rígido, incuestionado y desconocedor de que la educación es en sí misma movimiento y resultado de las diversas voces, en las múltiples escalas y espacios en los que la política se plasma.

Incapaces de pensar al lado de los colectivos docentes y estudiantiles, recién a fines de abril de 2023 se aprueba una serie de documentos necesarios para la implementación del plan, como el reglamento de carreras y cursos (ANEP, Codicen, 2023b) y los programas de primer año (ANEP, Codicen, 2023a), que debieron ser una referencia desde el inicio del año lectivo, ya que refieren a las condiciones de enseñanza, cursada y evaluación.⁹ A finales del primer semestre de su implementación, se aprueban los programas de los niveles superiores (ANEP, Codicen, 2023c), que, como los anteriores, presentan errores, imprecisiones y ausencia de fundamentos académicos. La no conciencia se expresa en decisiones fragmentadas, inconsistentes y tardías, omitiendo derechos a la participación, la información, el acceso y la continuidad educativa, y la seguridad laboral.

Entre la variedad de decisiones inconsultas y contradictorias a finales de 2022, pocas horas antes de la aprobación del nuevo plan, se integra a la propuesta

6 Remitirse a informes de las ATD del período 2021-2023.

7 El CFE convocó a cinco jornadas por centro para recibir aportes, con escasísimo tiempo para la interiorización documental. Ante la consulta aislada en los múltiples centros y no por campos de conocimiento a nivel nacional, se rechazó la modalidad de participación.

8 Los departamentos académicos creados en el plan 2008 agrupan a todos los docentes a nivel nacional por campo de saber. Entre sus potestades, se incluye la responsabilidad de analizar y proponer cuestiones académicas relativas a los planes y los programas. Sin embargo, estos no fueron consultados y sus documentos elevados a las autoridades educativas no fueron considerados, por lo que fueron presentados ante el parlamento y medios de prensa. Incluso, antes de iniciar el proceso de construcción del plan 2023, los coordinadores de estos departamentos no fueron renovados en su función ni se previeron nuevos llamados, a pesar de ser una estructura vigente. Pese a ello, las Salas Nacionales actuaron autoconvocadas e informaron sus posturas sobre lo regresivo del proceso.

9 Se inició la implementación tras haberse aprobado exclusivamente el plan y la malla curricular genéricos el 8 de diciembre de 2022.

de malla curricular la unificación de los profesorados de Derecho y de Sociología. Esto contradecía, incluso, el propio proceso que el CFE había mantenido hasta el momento, dado que los materiales que elevaba a los centros y ATD incluían dos carreras separadas. En este acto sorpresivo y que no fue discutido de forma prescriptiva por la ATD nacional,¹⁰ se da una unificación desigual y acrítica de dos profesorados, pese a ser dos campos de saber que no comparten fundamentos epistemológicos.

En este acto infundado, se retrocede en los logros formativos alcanzados por ambas carreras a partir de la separación académica, que se suponía superada, ampliamente fundamentada en el plan 2008 (ANEP, CFE, 2008). Esta decisión, que generó alerta pública hasta del Colegio de Sociólogos,¹¹ fue ratificada posteriormente por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), sin reparos. La no conciencia llega aquí a su máxima expresión o casi, pues aún faltaban conocerse los programas que dieran vida a este esperpento académico.

Esta decisión lleva a la desaparición de la formación especializada y profesional de ambas disciplinas, con un mayor impacto negativo sobre la enseñanza de la sociología. Esta vuelta a propuestas infundadas pedagógica, didáctica, epistemológica, metodológica y teóricamente desde los campos disciplinarios y su enseñanza niega el principio de la no conciencia que la sociología aplica sobre el propio derecho, dado que este es resultado de intereses sociales, políticos, económicos y culturales históricamente determinados y aquella busca de manera incansable superar los sesgos de la familiaridad con lo social, conquistar el objeto de indagación velado por intereses prácticos, así como dar cuenta de modos de construcción y verificación validados científicamente a partir de procesos vigilados y rectificadas epistemológicamente sobre este y otros objetos de análisis social.

No hay conciencia en las autoridades de lo antes dicho ni de quién elaboró la propuesta,¹² por ello no se esgrimen fundamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos ni didácticos para su unificación. Esta falta de rigurosidad y vigilancia epistemológica, tanto en lo que respecta a las disciplinas como a su enseñanza, también se detectó en otros profesorados, en los que los contenidos fundados en la teoría del conocimiento o teoría crítica son los más afectados, tanto en su abordaje temporal como en la profundidad analítica. En este caso se valida una propuesta que no recoge siquiera una segunda opinión ni toma en cuenta los aportes teóricos acumulados por la sala de la especialidad.

10 Es prescriptivo que toda propuesta sea considerada por la ATD antes de ser aprobada.

11 El Colegio de Sociólogos, el 14 de diciembre de 2022, emitió una declaración pública en contra de esta decisión.

12 La Sala Nacional del profesorado de Sociología hizo un pedido de información sobre los autores de la propuesta de unificación y la malla. La respuesta en el Acta n.º 12, Resolución n.º 946/023, Expediente 2023-25-1-000031 de ANEP, Codicen evidencia que una persona no docente de la institución es la responsable de ella.

Aquí cabe una reflexión vinculada al perfil por competencias que, por decisión de las autoridades del Codicen y siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC),¹³ atraviesa los distintos planes para los diferentes subsistemas y carreras, para desde allí construir una pretendida unidad en la transformación educativa propuesta. Más allá de la postura teórico-metodológica a la que se adhiere respecto al diseño de la política educativa a partir de competencias, se trata de una ilusión acrítica que no repara en que las competencias están vinculadas a las disciplinas y a intencionalidades educativas disímiles. Aparece una focalización en competencias fijas, genéricas y sin diálogo con los contenidos —no solo académicos—. La no conciencia evidenciada en los contenidos y en la estructuración de la malla curricular resultante, tanto en sus componentes como en su articulación, navegabilidad y secuenciación, termina por resumirse en una formación vaciada de criterios académicos y socioculturales, y, por tanto, de coherencia y pertinencia.

Esta devaluación de los contenidos y el desconocimiento de los procesos de enseñanza y de los docentes como profesionales capaces de aportar académicamente son propios de las políticas educativas de corte neoliberal (Bordoli y Martinis, 2023), que terminan por conspirar contra el propio desarrollo de las competencias sobre las que se funda y articula todo el discurso de la transformación educativa. La aplicación instrumental y tecnicista prima en qué y cómo poner en práctica el plan. Es sintomática la inconsistencia de pretender desarrollar competencias profesionales universitarias cuando la acreditación con ese carácter no es cuestión de las carreras de profesorado, sino del MEC. La relación entre qué, cómo y para qué no es puesta en discusión y se da por dada desde la ajenidad educativa, al responder a un imperativo político.

En la decisión de cerrar el profesorado de Sociología tampoco existió la pregunta sobre para qué y qué contenidos necesitan incorporar los estudiantes de nivel terciario y de enseñanza media, y, por ende, preguntarse cómo ofrecer una propuesta de enseñanza acorde a esas necesidades educativas. No se dan respuestas sobre qué necesitan aprender los estudiantes para ser sujetos constructores de opinión fundada, capaces de disponer, construir y poner en diálogo saberes y experiencias para decidir sobre temas de la vida social y educativa en las cuales se insertan. Ello implica no solo adquirir información, sino conquistar los objetos de reflexión contra toda percepción infundada, construirlos a partir de análisis rigurosos y experimentarlos en un quehacer reflexivo. Para ello es necesario incorporar fundamentos teóricos y metodológicos que orienten las formas de comprender y explicar la realidad social, así como se requiere de la construcción de disposiciones para dialogar y desarrollar la interrogación como modo de posicionarse frente al conocimiento y la realidad que nos circunda. Es, por tanto,

13 Es importante señalar que, a partir de la implementación de la Ley de Urgente Consideración, n.º 19.889 (Uruguay, 2020), el MEC tiene injerencia sobre los lineamientos educativos, pese a que el CFE es un consejo desconcentrado.

necesario entender los presupuestos y los fundamentos que están detrás de las diferentes perspectivas o corrientes de la disciplina a ser enseñada, los obstáculos cognitivos y sociales que nos limitan el acercamiento a los objetos de indagación y acción, entre otros.

Se trata de superar la «ilusión de la transparencia» (Bourdieu, 2000a) de las percepciones cotidianas o especulativas, de correr el velo o develar lo que no es claramente consciente (Marx, 2001), o es aparente (Durkheim, 2001), o fundado en evidencias erróneas (Weber, 2002). Este problema epistemológico, que ha recorrido la disciplina desde los teóricos clásicos y que sigue siendo una de las fuentes de preocupación de la teoría contemporánea, es una de las claves para entender el desarrollo de la sociología y sus aportes para comprender los fenómenos sociales.

A modo de dar cuenta de lo antes dicho desde la teoría clásica, Durkheim refiere a la conciencia imprecisa y lo difícil de controlar epistemológicamente las preconcepciones del conocimiento cotidiano y los sesgos subjetivos en la captación sensible (Durkheim, 2001). Weber, por su parte, nos habla de la semiconciencia de los sujetos sociales respecto al sentido de sus acciones, de los grados variables de racionalidad e irracionalidad en ellas, así como de la necesidad de controlar los juicios de valor que atraviesan las construcciones conceptuales y su modo de uso para no sustituirlas por la realidad en sí (Weber, 2002). Marx refiere a los procesos de enajenación, la conciencia invertida, condicionada por la dominación material e ideológica, y se preocupa por los problemas de la abstracción, que tiende a aislar los elementos de la realidad y los inmoviliza, por ello propone un principio de observación y experimentación científica que evite este sesgo. Asimismo, se ocupa de la elaboración de construcciones conceptuales relacionales y capaces de captar el movimiento de lo social dialécticamente como modo de superar algunos de los obstáculos del conocimiento.¹⁴ Por su parte, la historia del pensamiento sociológico contemporáneo continúa la búsqueda de la superación de estos problemas epistemológicos vinculados a la familiaridad con el objeto, al sentido práctico y acrítico del conocimiento, al abordaje de diversos sesgos sociales y a las propias prácticas con pretensión de científicidad, elaborando formas de producción y comunicación sistemáticas para el acercamiento, la construcción y la validación de evidencias científicas de sus objetos de conocimiento. Por ello, cobran especial atención la naturalización y las formas en que el lenguaje y las disposiciones subjetivas aperceptibles operan en estas construcciones del conocimiento.

Todo ello también implica aplicar el principio de la no conciencia de la disciplina a para qué, qué y cómo enseñarla, lo que evita abordar contenidos aislados, sin rigor académico, así como aplicar fórmulas genéricas de competencias rígidas y ajenas a los contenidos específicos necesarios. En el plan 2023, la enseñanza de la sociología se aleja del principio del conocimiento que la rige.

14 Estas ideas se pueden encontrar en Marx (1974, 1986 y 2001).

Lejos de que las competencias o lo conceptual se transformen en un objetivo en sí mismo, estos son medios que permiten la construcción de disposiciones y saberes integrales. Pero la no conciencia de las decisiones en materia de política educativa se aleja en forma sistemática de esta idea al vaciar los programas de contenidos, al asociar disciplinas epistemológicamente incompatibles y, por ende, incongruentes e inconmensurables. Asimismo, establecer un perfil por competencias como finalidad educativa en sí misma lleva a no tener rigor conceptual al plantear unidades curriculares con ejes temáticos aislados, que responden más a una división tecnocrática de contenidos que a una búsqueda de integralidad y complejidad creciente en la aprehensión y la comprensión de lo social. Esto se agrava al dejar de lado contenidos interdisciplinarios altamente necesarios y fundados en la forma de conocer la ciencia actualmente, al reducir los tiempos asignados a la formación específica y, con ello, soslayar la reflexión epistemológica, metodológica y teórica, incluso en las competencias específicas plasmadas.

Además, el docente aparece como un *sujeto omitido*, al servicio de unas orientaciones performativizadas, aplicador y tecnicista, y no tiene las condiciones de legitimidad para poder opinar e incidir en la toma de decisiones. Tampoco se espera que desarrolle procesos de enseñanza creativos, precisos, profundos y transformadores. Nuevamente, la no conciencia que sustenta el nuevo plan reduce a los actores educativos a sujetos automatizados y reproductores del sinsentido académico. La pretendida transformación educativa, lejos de superar una crisis educativa, posterga la posibilidad de pensar y generar corresponsabilidades en la construcción de una enseñanza profesionalizada.

A ello se suma que esta transformación con tono regresivo en términos de enseñanza y de gestión del cambio educativo plantea el cierre de grupos para los niveles que restan del plan 2008 en diversos profesorados, pero con especial recorte en el profesorado de Sociología, que impactó fuertemente en la totalidad de los centros donde se impartía la carrera. Esto implicó, para algunos cursos, el cierre definitivo y, para otros, que se abrieran exclusivamente cursos semipresenciales. La garantía del derecho a la educación, desde la perspectiva de la continuidad educativa en la modalidad de inscripción por la que los estudiantes optaron se ve alterada, así como se alteran las condiciones pedagógicas en los procesos de gestión entre el aula, el centro y el territorio. Estos son espacios donde la sociología también aporta su reflexión y brinda referencias teóricas y metodológicas para su entendimiento y acción informada, activa y responsable.

LOS MODOS DE NEGAR LA SOCIOLOGÍA POR LA NO CONCIENCIA

En un mundo que cambia con celeridad, donde las dimensiones y variables para comprenderse y comprender a otros desde la mirada sociológica deben ser abordadas desde la multicausalidad, la multidireccionalidad y a partir de entender las

diversas intensidades y tramas de sentido en los actores sociales, la enseñanza de lo social se torna, más que necesaria, imprescindible. Pensar su profesorado implica organizar una formación que integre aportes de otras ciencias humanas y sociales, que aborde los principales nudos analíticos y concepciones de realidad social, tanto desde la dispersión y las inflexiones teóricas como desde los legados y los sustentos comunes.

El currículo aprobado en el nuevo profesorado es compartimentado desigualmente y contiene una serie de unidades curriculares destinadas a la sociología que no dan cuenta de criterios de selección y secuenciación de contenidos ni de la vinculación con las competencias que supuestamente las organizan. No hay nada pensado desde el desarrollo de aprendizajes integrales y dinámicos, es una propuesta limitada teóricamente y reflejo de la falta de actualización académica. Se suprimen los aportes de diversas disciplinas sociales en contenidos de orden sociopolítico, antropológico, socioeconómico, histórico e, incluso, socio-normativo que permitan complementar el abordaje de diversos aspectos de la realidad social, cultural, histórica, política, económica y, también, de derechos humanos. Desaparecen, respecto al plan 2008, las profundizaciones en seminarios vinculados al trabajo y el ocio, las relaciones amorosas y el género, la vinculación espaciotemporal de los procesos sociales. El Trayecto de Didáctica Práctica Preprofesional presupone una didáctica específica en derecho, básicamente. No queda claro si la sociología queda subsumida como ciencia auxiliar del derecho o es una mera estrategia para terminar con esta disciplina al negársele el estatus académico que le corresponde y su consecuente especificidad didáctica.

Se podría decir que existe cierta autonomía docente o que los programas son meras orientaciones para la enseñanza; sin embargo, con contenidos tan puntuales, limitados y específicos, el margen de adecuación en la práctica de enseñanza se reduce, lo que es restringido aún más por los tiempos acortados y semestralizados asignados a cada unidad curricular. Esta reducción conceptual y de temporalidad pedagógica no permite la «errancia» (Duschatzky, 2007) que interroge y tienda puentes con los saberes y las subjetividades de los estudiantes y los territorios; ni siquiera permite desarrollar las competencias específicas asignadas, por lo que pensar en una secuencia de complejidad analítica y competencial es imposible, como tampoco es posible pensar la integralidad de saberes disciplinarios, de gestión, pedagógicos y didácticos por nivel.

La no conciencia se refleja en lo vacío del discurso del plan 2023 cuando los contenidos sugeridos y las competencias vinculantes no dan cuenta siquiera de un *aggiornamento* disciplinario ni de la posibilidad de crear una cultura universitaria o de pensar las adaptaciones de contenidos con anclaje territorial.

LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS IMPLÍCITOS EN LOS PROGRAMAS

Las unidades curriculares con las que cuenta la disciplina son seis¹⁵ en toda la carrera, y mayoritariamente semestralizadas,¹⁶ que refieren a temas concretos y aislados, por tanto desconoce la importancia de abordajes relacionales de lo social. Impera la separación de temas por sobre la mirada compleja e interrelacionada, con distintas concreciones multicausales y multidireccionales de los fenómenos sociales. Se aísla y separa lo que en cualquier realidad social está relacionado y se inmoviliza la mirada de una realidad dinámica. Por tanto, se afianzan varios de los obstáculos epistemológicos que la propia disciplina se afana por superar, vinculados a los problemas de la abstracción teórica que separa, sustancializa, fija e inmoviliza la realidad o parte de ella. Hay una presentación instrumental y no analítica de temas, sin fundamentos epistemológicos que se correspondan con la disciplina. Por ende, no es más que «sociología espontánea» (Bourdieu, 2000a), sin fundamentos ni validez disciplinaria.

En el primer nivel de la carrera, Sociología 1, referida al abordaje epistemológico y la teoría social (ANEP, Codicen, 2023a), no tiene en cuenta los tiempos necesarios para construir un lenguaje específico y un modo de abordar cognitivamente los principales problemas epistemológicos, y desarrollar, a su vez, una presentación de la teoría social,¹⁷ pues claramente desconoce la dispersión teórica y metodológica de la disciplina y de qué se tratan de dos niveles de producción teóricos distintos y relacionados. Tal es la ausencia de referencias en la teoría del conocimiento o del método que omite hacer énfasis en la relación entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, a partir de la identificación de los problemas epistemológicos propios de la conciencia imprecisa del conocimiento cotidiano y de la búsqueda de procedimientos que apunten a su superación. No hay distinción entre la teoría del conocimiento y la teoría social, lo que da cuenta del desconocimiento y la falta de rigurosidad académica.

Sociología 2 refiere a la organización social y algunas categorías sociales fundamentales, con una mirada sustancialista, fijista, armónica y sin conflictos de la estructura social, las diferenciaciones y los agrupamientos sociales, en un afán taxonómico, sin correlato espaciotemporal, sin contemplar la dinámica social, por el uso de ideas esencialistas, transhistóricas y transculturales. La cultura también

15 Derecho cuenta con diez específicas, varias anualizadas y una mayor carga horaria, más un seminario en el Trayecto Didáctica Práctica Preprofesional y dos espacios en el Trayecto Lenguajes Diversos (ANEP, Codicen, 2023a).

16 El plan 2008 contenía doce unidades curriculares específicas —seminarios y asignaturas— anualizadas y con mayor carga horaria asignada (ANEP, CFE, 2008).

17 A modo de comparación, en el Trayecto Lenguajes Diversos la carga horaria de Las Tecnologías de la Información y el Derecho y de La Evolución Histórica de la Terminología Jurídica son mayores a la asignada a Sociología 1, trayecto donde la sociología también está ausente (ANEP, Codicen, 2023a).

es entendida como una entelequia abstracta, con componentes que trascienden la vida sociocultural específica y contextualizada. Las competencias específicas («Construye el concepto de organización social y sus componentes», «Identifica la cultura, el proceso de socialización y las particularidades de este» [ANEP, Codicen, 2023a]) son tan rígidas como absurdas desde la dispersión teórica sobre lo sociocultural. Otra vez, la no conciencia impera sobre el principio de la no conciencia sociológica, desvanece cualquier análisis integral, dinámico, multicausal y relacional (Amaro y Laroca, 2008). Olvida que la teoría social se sustenta en supuestos y procedimientos organizados por la teoría del método, así como no da cuenta de cómo las diferentes corrientes teórico-metodológicas van resolviendo los énfasis en la mirada de lo social a partir de la referencia a diversas dicotomías analíticas: sujeto/objeto, permanencia/cambio, subjetivismo/objetivismo, determinismo/libertad, estructura/actor, producto/productor, micro/macro, consenso/conflicto, imposición/resistencia, entre otras (Bourdieu y Wacquant, 2008).

Para los siguientes niveles de la carrera, los programas de las asignaturas correspondientes siguen la lógica antes dicha. En el segundo nivel, Sociología 3 aborda la estratificación social, donde se fundamenta tautológicamente que esta incide en la estructura y el funcionamiento de la sociedad, lo que da cuenta de la ignorancia conceptual y del anclaje teórico exclusivamente en una corriente sociológica, como lo es el estructural-funcionalismo parsoniano (evidente en la forma en que se consignan los temas y los conceptos utilizados). Por referir a algunos de estos sesgos teóricos, se pueden mencionar las ideas de «función de las clases sociales», «funciones de la estratificación social», «rasgos característicos de las clases sociales» (ANEP, Codicen, 2023c), entre otros. El énfasis en estas conceptualizaciones y las no nombradas es reflejo de la falta de experticia y del desinterés por los contenidos conceptuales, su contextualización y dinamismo. La secuencia y el realce de ciertos subtemas están cargados de sesgos (por citar «pobreza, bienestar y exclusión social» [ANEP, Codicen, 2023c]) en los que no aparecen mencionadas la movilidad social, la distribución desigual de la riqueza, de los recursos y de los riesgos, el conflicto social ni las relaciones de poder. Tampoco se leen desde la compleja relación entre las condiciones sociales objetivadas y subjetivadas. Aparece una mirada fijista y sustantiva que clasifica el mundo social. Se presenta una visión unidireccional y aislada de la estructura social, vinculada a lo funcional y no a lo disfuncional de tales estructuras; los sujetos son omitidos o considerados pasivos, obviando los aportes teórico-metodológicos que permiten una mirada compleja dinámica, relacional, contextualizada e incluso dislocada de las posiciones objetivadas de los actores sociales respecto a las tomas de posición y las construcciones de sentido cultural e ideológico. No aparecen los actores sociales como productores y reproductores de esas estructuras y mucho menos se admite la circularidad de los múltiples juegos de imposición o resistencia, dominación o autonomía sociocultural de los grupos sociales (Ginzburg, 2001). Hay un uso conceptual impreciso, simplificador y sesgado, propio de la no conciencia social.

Los mismos errores epistemológicos se repiten en Sociología 4, donde el cambio social (ANEP, Codicen, 2023c) es la *vedette* a abordar. En los breves renglones que fundamentan la propuesta, se asocian directamente los conceptos de evolución y cambio, propios del pensamiento mágico, reduccionista y lineal. Se propone trabajar el concepto de cambio social, como si fuera posible simplificar aportes teóricos diversos o su vinculación con múltiples dimensiones de lo social. Lo más problemático es la pretendida inamovilidad de formas, direcciones y condiciones, obviándose, incluso, indeterminaciones o desarrollos y síntesis variables y complejas del cambio social. Tampoco se lo piensa en y desde las interacciones sociales situadas, como consecuencia de desconocer corrientes sociológicas que abordan el cambio en los espacios concretos donde los sujetos entran en relación con otros. No se lo piensa en relación recíproca y limitada por las continuidades en y de estados sociales; por ello, prima una mirada mecánica del cambio, no dialéctica ni relacional. Nuevamente hay un énfasis estructurante y objetivado, centrado en macroentidades y agentes instituidos por sobre la mirada subjetivada y significativa, vinculada a los sentidos otorgados en la cotidianeidad relacional de los sujetos sociales. Asimismo, temas como modernidad, posmodernidad y globalización no especifican su abordaje y no incluyen otras discusiones, como la hipermodernidad, interpretaciones sobre las modernidades, entre muchas otras formas de aludir a estos grandes cambios sociales. No hay referencia a los cambios culturales con relación a lo público y lo privado, a las formas de participación social en los modos y estilos de vida. No se especifican los cambios geopolíticos, ni las lógicas y las dinámicas empresariales internacionales, ni las configuraciones sociopolíticas globales, nacionales y locales con su impacto en los Estados nación, las formas de descentralización y deslocalización. No hay referencia a los procesos de transformación del consumo, distribución, producción e intercambio de bienes y servicios ni a los factores productivos cambiantes; tampoco a los cambios con relación al trabajo y al ocio. No hay planteo de analizar las dinámicas y las concepciones del desarrollo social, demográficas, las configuraciones urbanas ni la vida rural. No se detallan los cambios generacionales en materia de violencia, género y relaciones amorosas ni en los derechos humanos y los movimientos sociales más significativos, entre otros temas que sí figuraban en el plan anterior. La lista puede ser más amplia, pero es suficiente para afirmar que la no conciencia omite abordajes imprescindibles para entender la celeridad del cambio, sus múltiples dimensiones, direcciones, causas y efectos, en su doble sentido. Las competencias específicas también reflejan el sinsentido, como referir a que el estudiante «comprende la relación individuo-cambio-sociedad como eje de la evolución de las sociedades» (ANEP, Codicen, 2023c), por lo que están lejos de tener fundamentos epistemológicos. Todo ello como consecuencia de la simplificación analítica y de sesgos ideológicos, no solo teóricos.

En el tercer nivel, con Sociología 5, aparece el abordaje de la realidad nacional desde la perspectiva disciplinaria, con destaque de la construcción de la identidad

nacional, planteada como una esencia fija, homogénea y sin conflictos. Respecto a la complejidad y la diversidad de los fenómenos culturales, solo se hace referencia a la incidencia de los migrantes, con centro en las adaptaciones, sin referir a las diversas formas en que los grupos culturales se resisten, tergiversan o readaptan. Nuevamente el pensamiento mágico emerge, vinculado a un sentido de identidad homogénea, sin debate aparente ni conflicto en su construcción. Una mirada que no se interroga por las diversas memorias sociales o, al menos, los olvidos priman en la propuesta, en la que tampoco se plantean los diversos modos de signar la experiencia por los distintos actores sociales ni se pregunta por «futuros posibles» (Ricoeur, 1996). No aparece vinculación al análisis de las relaciones de imposición simbólica, ni a hegemonías culturales, ni a la yuxtaposición de narrativas (Jelin, 2002). La mirada se agota en lo macro y mecánico, no aparecen las diversas formas de identificación social ni su vínculo con las desigualdades sociales o con las dimensiones políticas, económicas y de organización social cambiantes, por citar algunas. La no conciencia de la complejidad de lo cultural y las formas siempre cambiantes de los legados (Arocena y Caetano, 2007) vuelven las ideas a sustancializaciones aisladas, erigidas por sobre los sujetos sociales que las representan, reproducen o producen. Lo mismo se reitera con la estructura de clases y los cambios sociales en el Uruguay, con pretensión clasificatoria, sin aludir a los modos de construcción teórico-empírica que los fundamentan. No aparecen referencias sociopolíticas vinculadas a las formas de gobierno, la organización político-partidaria y el desarrollo del Estado nación, ni se plantea el abordaje de dinámicas socioeconómicas, tecnológicas y de desarrollo nacionales y regionales. No hay abordaje de temas de relieve como la vulnerabilidad y la exclusión social o los procesos democráticos y antidemocráticos.

En el cuarto nivel, Sociología 6, destinada a la investigación social (ANEP, Codicen, 2023c), presupone que es posible abordar los procesos de investigación social en tiempos acotados, máxime cuando es necesario que se los trabaje vinculados a la práctica de producción del conocimiento. Esta presentación simplifica los temas sugeridos, aparecen inconexos y son reflejo del desconocimiento de los vínculos entre la teoría del conocimiento y la teoría metodológica, pues no cabría referir a las técnicas de indagación separadas del tipo de diseño o del objeto de indagación. Otro error frecuente es creer que existen etapas lineales y secuenciadas para investigar, así como una pretendida uniformidad de criterios. El programa plantea una propuesta performativizada que se distancia de la producción del conocimiento científico como de su enseñanza real, pese a aludir a un carácter universitario que la institución no otorga. No repara en el principio de la no conciencia ni en cualquier otro presupuesto que oriente la indagación social. No reconoce cómo las propias prácticas científicas son objeto de análisis de lo sociológico pues, como espacio social de relaciones objetivadas y subjetivadas de poder, validan, perpetúan y profundizan errores y sesgos epistemológicos en el proceso de investigación, por lo que deben ser analizadas para una mejor comprensión de la disciplina.

Tampoco se atienden las conexiones entre unidades y niveles en los contenidos y en las competencias, donde son más las ausencias que lo consignado. Entre otras ausencias, la búsqueda de presentar contenidos librados de todo centralismo cognitivo no emerge de las magras líneas que definen la propuesta, dado que se trata de otro sesgo epistemológico significativo.

En el Trayecto Didáctica y Práctica Preprofesional (ANEP, Codicen, 2023c) aparece destacada la didáctica del derecho por sobre la de la sociología, aunque esta pretenda ser incluida. Este borramiento de su especificidad implica el desconocimiento de sus objetos o problemas de análisis, de sus procesos de producción y de su enseñanza. Es resultado de no reparar en las distancias epistemológicas y sociales como campos de conocimiento y de prácticas disímiles. La no conciencia didáctico-pedagógica es resultado de la no conciencia disciplinaria. Esto rompe con un principio fundamental en la formación de docentes, referido a la integralidad y la confluencia de los diferentes trayectos de formación en los aprendizajes didácticos de los futuros profesionales. Esta lógica se repite en el seminario de este trayecto referido a los derechos humanos, donde se da exclusivamente preferencia al derecho desde la asignación de contenidos jurídico-normativos, desconociéndose el aporte de la ciencia política y la sociología en este tema.

Las optativas no tienen referencias a qué podría ofrecerse y, por tanto, no contienen programas, por lo que serán espacios que brindarán otras carreras y no podrán recuperarse contenidos necesarios. Respecto al plan 2008, la Sociología Jurídica es eliminada y no se incorporan aportes de la sociología criminológica o de la desviación. La sociología no es considerada siquiera como complementaria al derecho, sino un apéndice disciplinario con una limitada proyección laboral.

La no conciencia disciplinaria es lo que prima en los escasos renglones de los programas, donde se reiteran las orientaciones metodológicas y de evaluación sin importar los objetos de enseñanza. Se reafirma la lógica de una propuesta asistemática, sin rigor disciplinario, pedagógico ni didáctico. El principio de la no conciencia permite tomar distancia de lo que los sujetos decisores creen saber y nos remite a modos de percibir y hacer vinculados a prácticas arraigadas en la docencia de la asignatura en enseñanza media, claramente alejada de todo control epistemológico, actualización teórica y metodológica, y, por consiguiente, de la construcción didáctica de la disciplina.

DE LA NO CONCIENCIA AL SIMULACRO QUE ENCUBRE EL VACIAMIENTO EPISTEMOLÓGICO

La formación en educación se enfrenta a un reduccionismo académico acrítico que impacta en otros niveles educativos. En la enseñanza media, los efectos en la construcción de ciudadanos capaces de elaborar opiniones responsables e informadas se ponen en jaque, máxime cuando las transformaciones no se orientan hacia estas construcciones.

El vaciamiento conceptual e incluso competencial, así como la pérdida del sentido de los aportes de esta ciencia social, sucumbe ante el relato político e ideológico de la «transformación educativa», que no es más que un simulacro que vela la implementación de retrocesos académicos y la acriticidad epistemológica. El enfoque competencial que termina concretándose no tiene sustento académico, lo que se refleja en las incoherencias y la inadecuación, hasta llegar a absurdos en la redacción de las competencias específicas. Por tanto, más allá de la perspectiva epistemológica que pueda sustentar el enfoque competencial, en los hechos se plasman sinsentidos, lo que hace pensar en que tampoco existió intención de rigurosidad, sino apremio político.

El dominio ideológico por sobre lo académico hiere y devalúa cualquier proceso de transformación rigurosa, dialógica y pública. Pensar la educación «de manera dominante» y no «al lado de» los sujetos de la política educativa (Maffesoli, 1997) solo llena de especulación e incertidumbre el devenir de los futuros profesores y estudiantes, y, por consiguiente, de los ciudadanos en general.

Este desdén por los fundamentos epistemológicos en el actual proceso de transformación educativa es resultado de la injerencia de lo político-ideológico, con la consecuente pérdida de autonomía de los actores de la educación pública en la incidencia respecto a los sentidos de la educación y la propia gestión de la política. Esta injerencia se antepone y ataca cualquier consideración académica y pedagógica divergente o profesionalizada, lo que constituye un riesgo a diversas escalas y ámbitos sociales.

El simulacro de transformación educativa coloca a los docentes fuera de la ecuación —con la excepción de ciertos tecnicismos—, incapacitados de tener voz académica como colectivo, sin incidencia en la toma de decisiones, con una considerable pérdida de autonomía y valoración profesional.

Como resultado del proceso, se sustituye la centralidad de los problemas educativos y los formatos necesarios para darles solución por los intereses político-ideológicos que trascienden la educación, como reacción «*contrahegemónica* neoconservadora» a lo precedente (Broquetas y Caetano, 2022), que se encarna deliberadamente en el seno de la educación pública como uno de sus paladines en la agenda política. Se podría decir que se trata de lo único que cobra transparencia en este proceso excluyente, irresponsable y fuera de toda lógica académica rigurosa y actualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2008). Malla curricular del plan 2008 de la carrera de Profesor de Enseñanza Media de la especialidad sociología. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/plan-2008/44-plan-y-programas/profesorado-2008/1957-sociologia-generacion-2022>
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación*

- Media. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/PLAN_2023_DE_LA_FORMACION_DE_GRADO_DE_EDUCADORES_PROFESORADO.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2023a, 23 de abril). Acta n.º 12, Resolución n.º 906/23: Programas de primer año de profesorado de enseñanza media. https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/A12_R0906_CODICEN_Aprobar_programas_2023_PEM_sin_plan.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2023b, 25 de abril). Acta extraordinaria n.º 4, Resolución n.º 1: Reglamento de las carreras del Consejo de Formación en Educación-Plan 2023. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/reglamento/acta_ext4_res1_2023.pdf
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL. (2023c, 28 de junio). Acta n.º 21, Resolución n.º 1525/23: Diseño de las unidades curriculares de 2.º, 3.º y 4.º año del plan de la carrera de profesor de Educación Media. https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/A21_R1525_CODICEN_sin_adjuntos.pdf
- AMARO, M. y LAROCA, A. (2008). *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad*. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central.
- AROCENA, R. y CAETANO, G. (2007). *Uruguay: Agenda 2020*. Taurus.
- BACHELARD, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. Siglo Veintiuno Editores.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2003). *La construcción de la realidad*. Amorrortu.
- BORDOLI, E. y MARTINIS, P. (Coords.) (2023). *Impulso y freno de la producción del derecho a la educación en la enseñanza básica*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- BOURDIEU, P. (2000a). *El oficio de sociólogo*. Siglo Veintiuno Editores.
- BOURDIEU, P. (2000b). *Los usos sociales de la ciencia*. Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores.
- BROQUETAS, M. y CAETANO, G. (2023). *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay* (tomo 3). Ediciones de la Banda Oriental.
- DURKHEIM, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes*. Paidós.
- GINZBURG, C. (2001). *El queso y los gusanos*. Península.
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo Veintiuno Editores.
- MAFFESOLI, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Paidós.
- MARX, K. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.
- MARX, K. (1986). *Una contribución a la crítica de la economía política*. Ateneo.
- MARX, K. (2001). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Biblioteca Virtual Espartaco.
- SCHÜTZ, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Amorrortu.
- RICOEUR, P. (1996). *Tiempo y narración*. Siglo Veintiuno Editores.
- WALLERSTEIN, I. (Coord.). (2006). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- WEBER, M. (1997). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu.
- WEBER, M. (2002). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- URUGUAY. (2020, 14 de julio). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. <http://www.imo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>

PROFESORADO DE LITERATURA: UNA MALLA CURRICULAR PARA LOS PROGRAMAS QUE NO LLEGARON. CONTENIDOS, HUECOS Y COMPETENCIAS

HEBERT BENÍTEZ PEZZOLANO¹

INTRODUCCIÓN GENERAL Y UN POCO DE HISTORIA

El presente trabajo se plantea la problemática del lugar de la literatura y de los estudios literarios en el actual currículo de la carrera de profesorado de Literatura del Consejo de Formación en Educación (CFE). En ese sentido, se entiende que la concepción de dicha carrera, uno de los profesorados originarios de la formación docente institucionalizada desde 1950, a partir de la fundación del Instituto de Profesores Artigas (IPA) en 1949, ha tenido un devenir histórico ininterrumpido y heterogéneo desde el punto de vista pedagógico, didáctico y disciplinario, con su consecuente objetivación curricular. En efecto, la transformación de los diseños curriculares ha estado signada, entre otras cosas, por los cambios de planes y por las modificaciones de los objetivos y los contenidos programáticos. Si bien ello ha ocurrido dentro de un marco institucional consultivo (Asambleas Técnico Docentes), con variantes participativas de los docentes —parcialmente intensificadas durante los gobiernos frenteamplistas—, en todos los casos se ha producido la inocultable dependencia histórica de los poderes políticos de turno. Es importante subrayar que la autonomía y el cogobierno no han dejado de ser aspiraciones sin mayor viabilización institucional. Por motivos semejantes o distintos entre sí, el conjunto del sistema político uruguayo ha desconocido la necesidad de ambos principios como condiciones genuinas para una efectiva transformación universitaria. Pese a que no es objeto del presente trabajo introducir un análisis de este fenómeno, vale la pena subrayar que el reclamo universitario por parte de ciertos colectivos del profesorado se ha encontrado, en su dimensión profunda, más escindido de lo que parece, hecho que también se expresa en el campo específico que aquí nos ocupa.

Si bien las narrativas de la formación del profesorado de Literatura son producto de un largo trayecto histórico en el que se manifiestan intereses y políticas educativas y de enseñanza diversas, e incluso encontradas y hasta antagónicas entre sí, ha existido un cierto acuerdo mayoritario de los colectivos docentes sobre la necesidad de propender a una defensa de la especificidad de la formación en Literatura, y de una concepción de esta, tanto en lo que hace a su práctica creativa

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

como a los estudios de que es objeto, incluida su didáctica. Cabe destacar que desde un tiempo anterior al período de la llamada *reforma de Rama* (1995-2000) ha existido en parte de esos colectivos un sentimiento de amenaza a dicha especificidad, afectación que comprende las relaciones entre lo cuantitativo y lo cualitativo respecto del estatuto de la disciplina curricularizada. Esos sentimientos han estado motivados por una serie de hechos que, aunque justificados y sin que abundemos ahora en mayores detalles, se pueden resumir como signos de ciertas propensiones institucionales más o menos decididas a desplazar la especificidad en favor de un campo compartido y objetivado en un currículo con amplios contenidos lingüísticos y gramaticales.

Una de las consumaciones institucionales paradigmáticas que pusieron en cuestión la existencia de una carrera específica se produjo en el marco de la reforma educativa de Rama, a través de la creación del plan 1997, que concebía la formación por áreas. Este se aplicó en seis Centros Regionales de Profesores, responsables de la formación y la titulación de profesores destinados a ejercer en la enseñanza media de todo el interior del país, con la excepción expresa de Montevideo, hecho este último que luego fue modificado. De tal modo, la difusa, pero sensible tendencia histórica antes referida terminó por institucionalizarse: la carrera de profesorado de Literatura cedió su lugar a la de un profesorado de Lengua y Literatura, que aunaba (y conmutaba) las que tradicionalmente habían sido carreras específicas de Idioma Español y de Literatura. Este hecho representó no pocos problemas, especialmente los de una composición curricular con menguada carga de las disciplinas de estudios literarios. Esto exponía una disminución cuantitativa y cualitativa si se compara con todas las configuraciones curriculares anteriores, sobre todo con su contemporáneo plan 1986, vigente para el IPA en Montevideo y los Institutos de Formación Docente del interior del país. La carrera de Lengua y Literatura instaló una tensa coexistencia de dos campos de conocimiento con sus objetos y epistemologías específicas, al tiempo que uno y otro desplazaban sus concentraciones disciplinarias específicas a cambio de una concepción de área. Esto no significa que una y otra posición no admitieran discusiones y que a partir de ellas no se pudiera arribar, sin rebajar los argumentos e incluso ciertas diferencias irreconciliables, a una serie de acuerdos o a nuevos estados de la polémica. Por el contrario, dicha eventual productividad fue impedida debido a la inflexibilidad de las autoridades, lo que dio lugar al crecimiento del conflicto. Las medidas de paro, huelga y ocupaciones de los centros de estudio resultaban de la confrontación de dos políticas educativas que representaban dos modelos antagónicos. Las dos posiciones encontradas involucraron, por un lado, a las autoridades de la educación acompañadas por los partidos de gobierno y por algunos sectores del Frente Amplio. Mientras, por otra parte, se encontraban los gremios y los sindicatos de la enseñanza, cada vez más movilizados por el rechazo a un proceso de reforma que, entre otras cosas, se criticaba en términos de una educación degradada e instrumental para el mercado, la que se imponía de manera inconsulta e indiscutible.

LA FORMACIÓN DOCENTE DE LITERATURA: TEMAS DE UN CAMPO PROPIO

En verdad, los campos de estudio arriba referidos —*grosso modo* el de la lengua y el de la literatura— habían guardado una significativa y necesaria articulación histórica para la constitución formativa del conocimiento, y, en consecuencia, en el currículo y en los contenidos programáticos. Todo ello se reflejó y se mantuvo, desde los inicios, en 1950, hasta llegar al plan 2008, pasando por el plan 1977 de la dictadura y, a su fin, por el plan 1986.

Después de la reforma, el plan 2008 para la formación docente recobraba un alcance nacional unificado de todas las especialidades. Dicho plan retornaba Español y Literatura como carreras de especialidades distintas, a lo que se agregaba una inequívoca especificidad de sus didácticas. Históricamente, la carga de asignaturas de los estudios literarios en el profesorado de Idioma Español siempre fue relevante, del mismo modo que también lo fue la carga de asignaturas lingüísticas y gramaticales en el de Literatura. Así, por ejemplo, en el plan 1986, el profesorado de Literatura contaba con tres cursos anuales de Teoría Gramatical y dos de Lingüística; mientras que el de la especialidad Español (así redenominada) incluía tres cursos anuales: uno de Literatura Uruguaya, otro de Literatura Hispanoamericana y un tercero de Literatura Española. De manera análoga, el plan 2008 incluyó para Literatura dos cursos de Teoría Gramatical y dos cursos de Lingüística, así como para Español los tres cursos de Literatura que aplicaban para el plan 1986. Detenernos en esta realidad resulta relevante dado que retoma la tradición de dos profesorados con una importante intersección curricular de contenidos disciplinarios, sin que se desdibuje la condición de dos campos propios, tan independientes como profundamente interrelacionados.

Los estudios literarios en su triple dimensión operativa —crítica, histórica y teórica— reconocen en la *literatura* un objeto complejo, que se sustrae al reducto de la definición y que pone en estado crítico a sus propias teorías, tanto como a las tentaciones del sentido común. De acuerdo con la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur, los textos literarios comportan refiguraciones del mundo de la vida y un porvenir activo y abierto de la imaginación mediante la lectura. Un texto que por distintos motivos reconocemos como literario tiene su punto de partida en la dimensión lingüística, pero no se desgasta en ella; del mismo modo, su sentido y sus consecuencias exceden el contexto en el que tuvo origen la creación;² asimismo, la experiencia posible y la potencia de sentidos de la obra no se cierran en una mera acción de consumo. Si la literatura es lengua, construcción imaginativa y producción de significado en un espacio propio, del mismo modo que se constituye en una clase de

2 Paul Ricoeur (2001) expresa con claridad esta idea cuando sostiene que «es esencial para una obra literaria, para una obra de arte en general, que trascienda sus propias condiciones psicológicas de producción y que se abra así a una serie ilimitada de lecturas, situadas ellas mismas en contextos socio-culturales diferentes» (p. 104).

mercancía, también es excedencia de todo ello: la profundidad estética de un plus por encima de esos límites, incluida la resistencia a concepciones últimas y a dictámenes definitivos sobre su valor. Con agudeza, Noé Jitrik (2000) se ha referido a los estudios teóricos sobre la literatura como aquellos que continúan con el «ya viejo intento de develar el misterio de la especificidad de un objeto irremplazable» (p. 41).

Enseñar a leer, a estudiar y a investigar literatura en sus distintos aspectos y manifestaciones produce formas y modos de conocimiento cuya singularidad no se sustituye ni se solapa con otros: esa actividad posee su propia historia y relación con tradiciones disciplinarias. Por ese motivo, cuando se pone énfasis en el aprendizaje de (y no por) competencias, hay que decir que entre sus condiciones de existencia resulta fundamental el conocimiento reflexivo y crítico de los contenidos programáticos. Es muy clara la observación de Peter Burke (2017) sobre el puente entre *disciplina* y lo que se suele entender por *competencia*:

Al igual que sucede en el atletismo, la religión y la guerra, el concepto de una *disciplina* intelectual es antiguo y pone de relieve el costado ascético de la carrera del académico, así como la necesidad de algún tipo de formación profesional hasta que se hayan internalizado las habilidades requeridas (p. 44, el destacado es nuestro).

En efecto, subrayamos la idea de internalización de habilidades en términos de una sinonimia con la dinámica de las competencias entendidas con un grado de ulterioridad. Ciertamente, es a partir de una activación profunda e integrada de los contenidos disciplinarios que se hace posible desarrollar dichas competencias o capacidades, las cuales en lugar de ser precedentes surgen de la relación del aprendizaje de contenidos con una internalización de modos de pensar, de sentir y de actuar. Se trata de nuevas perspectivas y procedimientos ante múltiples situaciones de la vida académica y, muy especialmente, de donde procede y se nutre esa vida académica: el conjunto de la vida social en general. Integrar competencias es algo muy distinto que incorporar saberes, pues esto no consiste en una mera adopción técnica a la manera de una apropiación instrumental o de una suerte de instrucción aplicada. Consideradas las cosas en estos términos, se vuelve capital someter a discusión cuáles son las competencias fundamentales que esperamos de la enseñanza de la literatura. Naturalmente, pensarlo para la formación de formadores en la especialidad implica enseñar a estos a construir metacognición y evaluación de sus acciones.

Como fuere, una de las competencias centrales que no suele figurar en ninguno de los documentos oficiales que las describen es la que refiere a la adquisición de capacidades interpretativas de textos, discursos y acontecimientos de la realidad del mundo de la vida. Ya hemos tratado el tema de la interpretación como un reclamo de la obra literaria, la que ofrece un significado de estatuto hermenéutico que de un modo u otro se relaciona con el eje del valor literario (Benítez Pezzolano, 2003). Dicha competencia hermenéutica general agudiza una orientación natural del ser, de su energía ontológica. El punto de partida de la interpretación de textos

ya no solo crea una competencia pragmática o de dominio técnico, es decir, de orientación cognitiva. Por el contrario, el lector como ser en el mundo es aquel que se despliega y explicita como tal ante el texto, es el que en la comprensión del mundo del texto se comprende y modifica a sí mismo, porque de lo que se trata es de un modo de ser al comprender, en un único e inevitable movimiento ontológico. Interpretar un texto literario es interpretar una propuesta de mundo, ese mundo del texto en el que como lector proyecto mis nuevas posibilidades, mi despliegue de ser abierto para mí y ante a los otros. Por eso, el movimiento del comprender es uno solo con el movimiento de ser, y no el de la adquisición de una mera técnica a ser aplicada. Explicar esto aquí mismo es ya un momento de apertura del ser en el comprender y comprendernos a nosotros mismos.

LA LITERATURA EN EL PLAN 2023

Partiremos aquí de dos hechos incontrovertibles. Por un lado, la matriz curricular de la especialidad Literatura se encuentra completamente definida dentro del Plan 2023 de la Formación de Grado para la Educación Media, que aprobara el Consejo Directivo Central (Codicen) el 8 de diciembre de 2022 (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], Codicen, CFE, 2022). Por el otro, los programas nuevos de la especialidad, en su mayor parte, aún se desconocen. Según la información a nuestro alcance, la sala de Literatura de los institutos y centro de formación de profesores no ha planteado un documento de contrapropuesta, por lo que ha reducido sus acciones a una negativa sin discusión. Tampoco parece posible, a la fecha, obtener información sobre los avances ocurridos en dicho proceso de elaboración. A partir de esta relación entre limitaciones y certezas, daremos lugar a los siguientes comentarios críticos.

Para empezar, debe observarse la favorable permanencia de Literatura como especialidad con carrera propia dentro la vigente transformación curricular, por lo que en ese sentido no queda supeditada a la integración curricularizada como segmento de un área de conocimiento, según también ocurre con las demás especialidades. No obstante, con la matriz curricular a la vista advertimos una ostensible disminución de las unidades curriculares correspondientes al denominado Trayecto Formativo Específico. Ello redundará en un empobrecimiento de la matriz disciplinaria en favor de una formación de índole generalista que, en lugar de fungir como motivadora del conocimiento, genera una serie de huecos de trabajosa superación por parte del estudiante, hecho que tampoco contribuye al desarrollo de competencias, las que, como sostuvimos antes, dependen de la significativa dimensión de los contenidos que las hacen posibles. Desde el punto de vista de la composición curricular, la matriz del plan 2023 elimina una importante cantidad de unidades curriculares específicas respecto de las del plan 2008, así como de la última proyección de una nueva matriz que coordináramos en salas nacionales de Literatura entre 2017 y 2019.

Si adoptamos un criterio comparativo respecto de las dos matrices, la del plan 2008 y la proyectada en salas,³ la matriz del plan 2023 en unos casos elimina y en otros modifica unidades curriculares:

- a. elimina una unidad de Literatura Española;
- b. elimina dos unidades de Teoría Literaria;
- c. elimina una unidad de Metodología de la Investigación Literaria;
- d. de confirmarse que Literatura Iberoamericana y Literatura Uruguay no se fusionan en una misma asignatura anual durante dos años, según advertimos, se mantendría un curso anual de cada una de ellas, para lo cual sería conveniente la semestralización en cuatro cursos;
- e. incluye Corrientes Literarias dentro del Trayecto Lenguajes Diversos, modificación aceptable para la que se presenta una justificación que no convence;
- f. elimina Crítica Literaria Contemporánea y mantiene Estética Literaria, que justifica con un argumento de reconocimiento interdisciplinario para esta unidad, para lo cual debería conocerse una fundamentación del programa con el que se llevará adelante esta concepción;
- g. incluye de manera no justificada dentro del Trayecto de Formación Específica la unidad Gramática Española, que, además de no constituir una unidad específica del campo disciplinario de los estudios literarios, recibe la asignación de un espacio anual;
- h. incluye de manera no justificada dentro del Trayecto de Formación Específica la unidad Lingüística General, que no constituye una unidad específica del campo disciplinario de los estudios literarios;
- i. incluye dos unidades de contenidos literarios aplicados en el Trayecto de Didáctica-Práctica Preprofesional: Escritura y Texto Literario en la Educación Media e Innovación en Educación Literaria, cada una de ellas con 6 créditos;
- j. excluye la posibilidad de proponer seminarios dedicados a la formación específica, los que habían sido previstos en las salas coordinadas antes mencionadas, a efectos de dar lugar a instancias formativas de investigación disciplinaria.

Si, por otra parte, aplicamos un criterio comparativo de las unidades curriculares específicas sobre la base de la asignación de créditos, tal como figuran en la matriz curricular de 2023 y en la proyectada por las salas docentes de Literatura que culminaron en 2019, el resultado es el siguiente:⁴

³ Se adjunta al final, junto a la matriz curricular de 2023.

⁴ Se contrastan las unidades curriculares específicas elaboradas por las salas y las que integran el Trayecto de Formación Específica del plan 2023, sin tener en cuenta por improcedente la inclusión de Gramática Española y de Lingüística General dentro de este último. Por otra parte, se entiende que Corrientes Literarias debiera integrar el mencionado trayecto específico, por lo que se contabilizan sus 7 créditos.

- a. unidades curriculares específicas de la matriz proyectada por las Salas de Literatura: 152 créditos;
- b. unidades curriculares del Trayecto de Formación Específica de Literatura en el plan 2023: 106 créditos.

Más allá de los números, importa advertir que de una y otra comparación resulta evidente que se ha producido una rebaja disciplinaria en la matriz de Literatura del plan 2023. Esto se presenta como un hecho preocupante, en tanto se trata de una afección sobre la formación específica, la cual consideramos imprescindible para construir una docencia de calidad en Literatura, incluida, como queda dicho, la profundización activa en el campo de las competencias. Si bien se trata de planes y de composiciones curriculares diferentes, según hemos destacado, se produce una inquietante cercanía con algunos conceptos del plan 1997, que disminuía para Literatura la carga de asignaturas específicas de los estudios literarios, aun cuando ya no se trata de un profesorado de Lengua y Literatura. Si bien las unidades curriculares de Gramática y Lingüística poseen una presencia formativa apropiada para el profesorado de Literatura, la rebaja de unidades específicas de los estudios literarios no deja de persistir como un verdadero problema.

BREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA DIFICULTAD PARA LA CREACIÓN DE UNA CULTURA UNIVERSITARIA DE LA FORMACIÓN DOCENTE

Para culminar, hay un tema relevante sobre el que apenas esbozaremos algunas apreciaciones. Nos referimos a la formación académica de los formadores de formadores en tiempos actuales. Para ello es imperioso construir una genuina cultura universitaria, que involucre con intensidad progresiva y activa la investigación en la enseñanza, así como también la integralidad de la extensión. Estamos convencidos de que semejante acontecimiento no puede darse por decreto o por certificación, por así decirlo, sino mediante una interiorización intelectual, académica y profesional profunda, generar conocimiento original como para crítica y autocrítica. Se trata de un proceso que lleva tiempo, lleno de aprendizajes, debates y sinceramientos acerca de la necesidad real y activamente comprometida de una formación docente universitaria. En el proceso que hemos integrado en la Dirección de Formación Docente y luego en el CFE, hemos experimentado esa realidad, que obedece a varios motivos confluyentes.

Para quienes durante décadas fuimos simultáneamente docentes de la Universidad de la República (Udelar) y del CFE, la experiencia de culturas institucionales diferentes se volvió muy marcada. El principal problema consiste en crear una cultura universitaria mediante una conciencia de necesidad de la investigación, tanto para la generación de conocimiento original como para la formación de los profesores de Educación Media como tales, todo lo cual articula la investigación como contenido y ética formativa en el acto de enseñar. Si

bien es muy importante que un número no menor de profesores del CFE hayan elaborado y defendido tesis de maestría y doctorado, ello no es suficiente, pues la incorporación de la conciencia y la práctica de investigador pasa por una internalización personal y colectiva sobre el conocimiento y su transmisión crítica, en consonancia con una cultura institucional que se consolida recíprocamente con el investigador. Es decir, resulta imprescindible la construcción de una cultura y de instrumentos que en ese sentido contribuyan a hacer posible una comunidad docente que involucre los aspectos de la enseñanza con los de la investigación.

Es cierto que, históricamente, en función de ciertas lecturas de la tradición normalista han existido dificultades, sobre todo para docentes que desconfían debido a las distancias culturales de sus trayectos, así como a juicios y prejuicios sobre la investigación universitaria y su función formativa. No debe olvidarse, sin embargo, que desde filas de la formación docente normalista surgieron figuras señeras de la investigación educativa y pedagógica, como es el caso de Reina Reyes, pero también de la producción intelectual y académica para la investigación en otras disciplinas, por ejemplo, en los estudios literarios (aun cuando compartieran su actividad con la Udelar en tiempos posteriores y simultáneos), en casos tan disímiles como los de José Pedro Díaz, Domingo Luis Bordoli, Carlos Real de Azúa, Lisa Block de Behar o Emir Rodríguez Monegal. Esto significa que obviamente hay, por un lado, distancias significativas de los tiempos históricos, pero también de la dimensión intelectual y de las opciones culturales y académicas de los cuadros docentes. Aun cuando los conceptos y las metodologías de investigación serían un producto de concepción heterogénea en los casos que citamos, semejante producción intelectual llegó a seguir caminos de rigor y de exigencia, a tal punto que varios de ellos son referencia bibliográfica específica para las investigaciones de hoy.

Hubo y hay docentes actuales —afortunadamente esto empieza a ser desplazado— que ofrecen una resistencia algo ciega frente a la relación entre enseñanza e investigación. De pronto, esto debe analizarse a la luz de un proceso de universalización de la educación, dentro del cual hay cierto desacompasamiento formativo en algunos formadores terciarios del CFE, más aún si se tiene en cuenta que los requisitos de ingreso a la función han sido progresivamente más blandos. Si bien semejante acontecimiento no fue homogéneo y se cuentan importantes excepciones, en conjunto terminó por contribuir a un progresivo descenso de los niveles docentes en el campo de las disciplinas específicas. Con todo, la formación en dichos términos ha dado un paso de relieve cuando tuvimos la ocasión de proponer y formular dos cursos de Metodología de la Investigación y Análisis Literario, ambos aprobados en el plan 2008 con su reformulación en 2010. De esa manera se curricularizaba la formación en investigación por primera vez, lo que sentaba las bases de cambio para futuros profesores de Enseñanza Secundaria y, en consecuencia, también para la formación docente. Todo ello ha representado un avance para erigir esa cultura que reclamamos. Forma parte de esa cultura,

incluso, la capacidad de respuesta de los docentes mediante la formulación de una matriz curricular alternativa, que revele vivamente en el conjunto y en la composición de sus partes y detalles el proceso de madurez universitaria para instalar una propuesta que discuta de manera crítica aquella que se ha establecido. Es decir que la negativa a la aceptación de la matriz curricular de Literatura no ha sido acompañada, lamentablemente, de una propuesta y un debate crítico público, el cual con seguridad hubiera conducido a estadios superiores, incluso, de los niveles de la polémica y de la conciencia colectiva resultante.

Por último, diremos que esta problemática de la matriz curricular y su necesidad de cuestionamiento crítico se acompasa en buena medida con eso que podemos llamar *comunidad de investigación*, que es también un modo de comunidad política. Si agregamos comprensión y trabajo para desagregar apriorismo contra la investigación, si modificamos la presente matriz curricular hasta conseguir una dimensión mayor de formación específica en Literatura, que guarde una relación satisfactoria con los demás trayectos y, en particular, con el campo de la didáctica de la especialidad, podrá haber condiciones de posibilidad para la creación de una cultura universitaria auténtica de la formación de profesores. Naturalmente, para que esto ocurra resulta indispensable que se produzca ese salto cualitativo que significa una institucionalidad universitaria autónoma y cogobernada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN. (2022, 8 de diciembre). Acta Extraordinaria n.º 12, Resolución n.º 3169/022: Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Profesor de Educación Media. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/plan_2023/profesor/acta_extr_12_ers3169_CODICEN_Plan_Formacion_Profesor_Educacion_Media.pdf
- BENÍTEZ PEZZOLANO, H. (2003, 14-16 de mayo). Especificidades en tela de juicio: la espera de literatura y la educación de los que esperan. En Tercer Congreso Nacional de Didáctica de la Literatura y Segundo Congreso Internacional de Didáctica de la Literatura, *Repensar la literatura* (tomo I, pp. 423-433). Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay.
- BURKE, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento? Cómo la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia* (M. G. Ubaldini, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- JITRIK, N. (2000). Estudios culturales/estudios literarios. En M. Pereira y E. Lourenço (Orgs.), *Literatura e Estudos Culturais* (pp. 29-41). Universidade Federal de Minas Gerais.
- RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (P. Corona, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Semestre 2	Literatura Antigua y Medieval I	Asignatura	Teórico-práctico	8	Metodología de la Investigación y Análisis de la Literatura I	Asignatura	Teórico-práctico	8	24	18	3
	Literatura Española Medieval	Asignatura	Teórico-práctico	8							
	Literatura Uruguaya I	Asignatura	Teórico-práctico	8							
Semestre 3	Literatura Moderna y Contemporánea I	Asignatura	Teórico-práctico	8	Didáctica I (anual)	Asignatura	Teórico-práctico	16	32	20	4
	Teoría Literaria I	Asignatura	Teórico-práctico	8							
	Literatura Española II	Asignatura	Teórico-práctico	8							
Semestre 4	Literatura Latinoamericana I	Asignatura	Teórico-práctico	8					32	20	4
	Literatura Moderna y Contemporánea II	Asignatura	Teórico-práctico	8							
	Optativa de la Sección Lingüística General (Español)	Asignatura	Teórico	8							

Semestre 5	Literatura Uruguaya II	Asignatura	Teórico-práctico	8	Didáctica II (anual)	Asignatura	Teórico-práctico	16		32	20	4	
	Literatura Latinoamericana II	Asignatura	Teórico-práctico	8									
	Optativa de la Sección Gramática Histórica de Español	Asignatura	Teórico	8									
Semestre 6	Teoría Literaria II	Asignatura	Teórico-práctico	8						32	20	4	
	Literatura Española III	Asignatura	Teórico-práctico	8									
	Electiva I	Asignatura	Teórico	8									
Semestre 7	Crítica de la Literatura y de la Cultura	Asignatura	Teórico-práctico	8	Didáctica III (anual)	Asignatura	Teórico-práctico	22		35	20	4	
	Literatura Moderna y Contemporánea III	Asignatura	Teórico-práctico	8									
	Electiva II	Asignatura	Teórico	8									
Semestre 8	Seminario	Seminario	Teórico-práctico	8						18	3		
					Metodología de la Investigación y Análisis de la Literatura II	Asignatura	Teórico-práctico	8					24

[illegible]

Fuente: Sala Nacional de Literatura, coordinada por el Prof. Hebert Benítez Pezzolano. Período 2017-2019

ANEXO 2. MATRIZ CURRICULAR DEL PLAN 2023

		Total de créditos						
Año	Trayecto	Unidad curricular	Semestre 1	Semestre 2	Anual	Por trayecto y año		
1.º	TFEE	La Educación y sus Transformaciones en la Historia	6			31		
		Desarrollo Humano Integral		6				
		Educación, Sociedad y Cultura			9			
		Teorías Pedagógicas			10			
	TFDPP	Introducción al Campo Profesional		6		6	84	
	TFE	Literatura Grecolatina	8				33	
		Literatura Medieval y Renacentista		8				
Gramática Española				17				
TFLD	Lingüística	7				14		
	Corrientes Literarias			7				
2.º			Semestre 3	Semestre 4	Anual	Por trayecto y año		
	TFEE	Sistema Educativo Nacional: Políticas Educativas	6				18	
		Sistema Educativo Nacional: Marco Normativo y Gestión Institucional		6				
		Aprendizaje, Neurociencias y Procesos Socioafectivos	6					
		Didáctica Práctica Docente I			21	21		
	TFLDPP	Literatura Española I-Siglo de Oro a la Ilustración	8				86	
		Lingüística General	8					
	TFE	Literatura Universal-Barroco e Ilustración		9				33
		Teoría Literaria		8				
	TFLD	Tecnologías Multimediales	7				14	
		Pensamiento Computacional		7				

		Semestre 5	Semestre 6	Anual	Por trayecto y año
3.º	TFEE	Problemas Epistemológicos y Pensamiento Científico	6		
		Filosofía de la Educación	6		16
		Investigación Educativa Aplicada: Diseño de Proyectos	4		
	TFLDPP	Didáctica Práctica Docente II		21	27
		Escritura y Texto Literario en la Educación Media	6		90
		Literatura Española II- Romanticismo a la Actualidad	8		
	TFE	Literatura Universal siglos XIX y XX	9		33
		Literatura Iberoamericana		16	
	TFLD	Literatura y Lenguaje Digital	7		14
		Narrativa Transmedia	7		
4.º			Semestre 7	Semestre 8	Por trayecto y año
	TFEE	Investigación Educativa Aplicada: Desarrollo y Evaluación de Proyectos		12	12
		Didáctica Práctica Docente III		25	31
	TFLDPP	Innovación en Educación Literaria	6		
		Metodología de la Investigación Literaria	9		90
	TFE	Estética Literaria		8	33
		Literatura Uruguaya		16	
		Lengua Extranjera I	7		
	TFLD	Lengua Extranjera II		7	14
					20
Optativas		Total de créditos de la carrera			370

TFEE: Trayecto Formativo Equivalente para Educadores; TFDPP: Trayecto Formativo Didáctica-Práctica Preprofesional; TFE: Trayecto Formativo Específico; TFLD: Trayecto Formativo de Lenguajes Diversos

Fuente: ANEP, CFE (2022)

LOS AUTORES

BENÍTEZ PEZZOLANO, HEBERT

Doctor en Letras por la Universidad de Valladolid y egresado del Instituto de Profesores Artigas (IPA). Profesor titular de Literatura Uruguaya en el Departamento de Literaturas Uruguaya y Latinoamericana, del que fue director (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República). Fue profesor de Teoría Literaria y de Literatura Uruguaya en el IPA y coordinador nacional de Literatura (Consejo de Formación en Educación). Investigador nivel II del Sistema Nacional de Investigadores, se especializa en narrativas no realistas y fantásticas, sobre las que ha dirigido proyectos y publicaciones universitarias. Publicó siete libros de crítica y más de setenta trabajos en revistas arbitradas y en volúmenes colectivos. Ponente, conferencista y profesor invitado en numerosas universidades extranjeras.

BORDOLI, ELOÍSA

Licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Universidad de la República [Udelar]). Doctora en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina). Docente e investigadora del Instituto de Educación. Investigadora activa nivel II del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora del Doctorado en Educación (FHCE, Udelar). Coordinadora del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza del Instituto de Educación (FHCE, Udelar). Ha coordinado diversos programas de investigación y de extensión universitaria. Autora de varios libros y artículos científicos relacionados con las políticas de inclusión educativa en enseñanza básica, las políticas curriculares y la formación docente.

CARBAJAL RODRÍGUEZ, NIRIAN

Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Diploma en Educación y Desarrollo, Instituto de Perfeccionamiento en Estudios Superiores (Administración Nacional de Educación Pública-Universidad de la República). Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas Educativas. Profesora de Filosofía en Educación Secundaria, en el Departamento Pedagógico-Histórico-Filosófico (Consejo de Formación en Educación) y en el Instituto de Formación Docente de Canelones Juan Amos Comenio.

CONDE, STEFANÍA

Profesora de Educación Cívica-Derecho y Sociología (Instituto de Profesores Artigas). Licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Doctoranda en Educación (FHCE, Udelar). Docente del Instituto de Educación (FHCE, Udelar). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas y del grupo de investigación Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (Instituto de Educación, FHCE, Udelar).

DOGLIOTTI, PAOLA

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Docente del Instituto Superior de Educación Física y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República) en régimen de dedicación total compartida. Coordinadora del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum. Investigadora activa nivel I del Sistema Nacional de Investigadores. Autora de artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales en temáticas de políticas educativas, enseñanza, currículum y análisis discursivos historiográficos en torno a la educación del cuerpo, la educación física y el género. Autora del libro *Educación del cuerpo y discursividades en la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)* (2015, Comisión Sectorial de Investigación Científica [CSIC]-, Universidad de la República [Udelar]), compiladora del libro *Cuerpo, currículum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (2018, CSIC, Udelar) y cocoordinadora de otros dos libros.

ESPIGA, SILVANA

Doctora en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Magíster en Historia (Universidad de Montevideo). Profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas [IPA], Consejo de Formación en Educación). Docente efectiva por concurso en el IPA en los cursos de Historia del Uruguay 1830-1930 e Historia de la Educación. Se desempeña como docente y directora de tesis de maestría en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso, Uruguay). Investigadora nivel inicial del Sistema Nacional de Investigadores. Integra el grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (FHCE e Instituto Superior de Educación Física, Udelar), del cual es cocoordinadora de la línea Historia, Discurso y Educación del Cuerpo. Participa en el Centro de Estudios de Documentación e Investigación sobre Infancias (Flacso, Uruguay). Es miembro de la Asociación Uruguaya de Historiadores, la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación y de la Red de

Estudios de Historia de las Infancias en América Latina. Autora y coautora de libros, capítulos y artículos en revistas arbitradas nacionales y extranjeras en relación con la historia de las infancias y la historia social de la educación.

FALKIN, CAMILA

Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Universidad de la República [Udelar]). Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Magíster en Educación del Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil). Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (FHCE, Udelar).

KLEIN, CECILIA

Magíster en Educación, con especialidad en Educación Superior (Universidad Internacional Iberoamericana). Profesora de Inglés (Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación). Licenciada en Ciencias Históricas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Docente efectiva de Inglés en Secundaria y de la asignatura Cultura y Civilización de los Países Angloparlantes en formación en educación desde 2019. Ha trabajado en los ámbitos público y privado como docente de aula y como ayudante en el Archivo General de la Universidad y la Secretaría de Derechos Humanos en convenio con la FHCE. Ha investigado y publicado sobre la presencia británica en el Uruguay, principalmente con relación a las actividades económicas de esta comunidad y su influencia en nuestro país. En los últimos dos años ha analizado la transformación educativa llevada a cabo en todos los subsistemas de la enseñanza, especialmente en formación en educación y su presentación en la prensa. Una primera aproximación de lo investigado fue presentada en las Jornadas Académicas 2022 en la FHCE. Es delegada de la Asamblea Técnico Docente nacional del Consejo de Formación en Educación. Cursando el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de La Plata

LAROCA, ANAHÍ

Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República). Diplomada en Ciencias Sociales, mención Gestión de las Instituciones Educativas (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [Flacso], Argentina). Posgrado Superior en Gestión Cultural y Comunicación (Flacso Argentina). Docente de formación docente, con experiencia en gestión educativa y cultural para personas privadas de libertad y formación penitenciaria en el Instituto Nacional de Rehabilitación. Principales coproducciones académicas: *Los jóvenes*

hablan de su tiempo libre (1995, Fondo Capital de la Intendencia de Montevideo), *Reflexiones sobre sociología y su enseñabilidad. Aportes para una transformación de las prácticas de enseñanza hacia una enseñanza transformadora* (2012, Consejo Directivo Central, Administración Nacional de Educación Pública), *Sujetos al cambio. Ensayos sobre la intervención y gestión educativo-cultural en contexto de encierro* (Instituto Nacional de Rehabilitación, Ministerio del Interior).

MACHADO, NICOLÁS

Profesor de Historia en instituciones dependientes de la Dirección General de Educación Secundaria y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional. Estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República).

NIGRO, GUILLERMO

Profesor de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Licenciado en Filosofía (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Magíster en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea (FHCE, Udelar). Candidato a doctor en Filosofía por la Universidad Federal de Salvador de Bahía (Brasil). Profesor de Lógica y Filosofía Teórica en el Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública. Su trabajo se concentra en Historia y Filosofía de las Matemáticas Modernas.

PÁEZ, SILVINA

Magíster en Ciencias Humanas, con opción en Teorías y Prácticas en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Docente efectiva grado 2 (asistente) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física de la Udelar. Integrante del grupo de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum y cocoordinadora de la línea Políticas Educativas y Políticas de Educación Física en la Actualidad. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (FHCE, Udelar).

ROMERO, LÍBER

Maestrando en Estudios Latinoamericanos (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Profesor de Historia (Instituto de Profesores Artigas, Consejo de Formación en Educación [CFE]). Docente efectivo de Historia en Secundaria y en la Universidad del

Trabajo del Uruguay. Docente efectivo de Historia Contemporánea (CFE) y grado 2 efectivo en el Departamento de Historiología (FHCE, Udelar). Ha trabajado como docente de aula en el ámbito público por más de 25 años como profesor adscripto desde 2012. Asistente en los cursos de Teoría de la Historia y Filosofía de la Historia (FHCE, Udelar). Su línea de investigación se radica en la historia intelectual y las redes, trabaja especialmente sobre las/los intelectuales de izquierda. En el ámbito de la enseñanza ha investigado los cambios de régimen de historicidad perceptibles en la historia enseñada. En los últimos dos años ha analizado la transformación educativa llevada adelante por el actual gobierno, principalmente en formación en educación y su presentación en la prensa. Una primera aproximación de lo investigado fue presentada en las Jornadas Académicas 2022 en FHCE. Es integrante de la Comisión de Carrera de Historia (FHCE, Udelar) y delegado a la Asamblea Técnico Docente nacional (CFE). Cursando el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de La Plata

SÁNCHEZ, CECILIA

Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas). Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Humanas y doctoranda en Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Docente de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y de la Udelar, en el Programa Integral Metropolitano y en el Instituto de Educación de la FHCE. Integrante del Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (FHCE, Udelar).

SORIA, LUCIANA

Profesora de Filosofía (Instituto de Profesores Artigas [IPA], Consejo de Formación en Educación [CFE]). Licenciada en Filosofía, opción Investigación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE], Universidad de la República [Udelar]). Diplomada en Ciencia Política (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Magíster en Ciencias Humanas opción Filosofía Contemporánea (FHCE, Udelar). Doctoranda del programa Ciudadanía y Derechos Humanos (Universidad de Barcelona). Docente efectiva de las secciones Filosofía de la Práctica e Historia de la Filosofía en el IPA desde 2019. Desde 2015 ha estado a cargo de los cursos Filosofía Política e Historia de la Filosofía Moderna en distintos centros del CFE. Docente interina del curso Historia de las Ideas en la Facultad de Derecho de la Udelar desde 2021. Sus líneas generales de investigación son fundamentación y crítica de los derechos, comprensiones de la libertad y la agencia política, republicanismos y teorías críticas de la democracia.

Esta obra surge durante el propio devenir de los acontecimientos actuales en la formación docente del Uruguay, por lo que está atravesada por la urgencia y la necesidad del pronunciamiento. Sin embargo, se trata de una escritura que, en la sucesión de hechos del presente, logra detenerse lo suficiente como para construir una perspectiva teórica y analítica de imprescindible valor.

El análisis crítico de la denominada *transformación educativa* implementada e impuesta en Uruguay entre 2020 y 2023 lleva a los autores a considerar la *devaluación* de la formación docente. Más allá de recogerse en el título del libro, esta consideración no es un titular. Lejos de las catalogaciones baladíes, es producto de un recorrido amplio y a la vez profundo por diversas facetas y manifestaciones de la formación docente.

La *transformación educativa* en este campo es considerada en sus aspectos conceptuales, en su devenir histórico, en su presente pleno, en sus discursos y en sus acciones políticas. En este sentido, se hace referencia al nuevo proyecto y los quiebres con lo anterior, se interpela la transformación en sí y su autoproclamación como tal, y se revela el fin de la enseñanza y la transmisión.

A partir de este escenario inicial, se recorren flancos específicos de la transformación en formación docente: el discurso de las competencias socioemocionales, el discurso mesiánico de las autoridades de la enseñanza y la incidencia de los organismos internacionales. Por otro lado, se hace un recorrido por las ciencias humanas en la formación docente a través del análisis crítico de las nuevas estructuras curriculares en la formación de profesores de Filosofía, Historia, Literatura y Sociología.

Está en juego en estas páginas la pretensión de develar las conceptualizaciones sobre educación y formación docente que forman parte del telón de fondo del proceso de transformación. Desde unidades académicas vinculadas con las ciencias de la educación y las humanidades —tanto de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República como del Consejo de Formación en Educación— se considera y analiza el lugar que las humanidades tienen en los nuevos planes de estudio.

