

Mesa redonda

“Las reformas educativas y la responsabilidad social estatal”



El día 30 de setiembre de 2022, en el Salón Dorado de la Intendencia de Montevideo, se dio inicio a un ciclo de mesas redondas bajo el título “Las reformas educativas y la responsabilidad social estatal”, organizado por la Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP). En dicha oportunidad participaron Eloísa Bordoli y Pablo Gentili.

A continuación se presenta un artículo de Eloísa Bordoli en ocasión de su exposición, y una síntesis de la presentación de Pablo Gentili.

MESA REDONDA:

**LAS REFORMAS EDUCATIVAS
Y LA RESPONSABILIDAD
SOCIAL ESTATAL**

**Día: 30 de setiembre
Hora: 18.15hs**

EXPONEN:

**Eloísa Bordoli
Pablo Gentili**

MODERA:

Carolina Ramos Dovat

SALÓN DORADO
DE LA INTENDENCIA DE MONTEVIDEO
CONFIRMAR ASISTENCIA AL MAIL FUMTEP1945@GMAIL.COM



Pinceladas sobre el caso uruguayo

Eloísa Bordoli | Maestra de Educación Primaria, Lic. en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República. Doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede académica Argentina). Docente e investigadora del Instituto de Educación de la FHCE.

La intervención tiene por objetivo brindar elementos analíticos y reflexiones en torno al proceso de la autodenominada “transformación educativa integral” desarrollada por las actuales autoridades educativas. La exposición se organiza en tres apartados centrales:

1. Algunas consideraciones en torno al contexto educativo.
2. Características generales de la “transformación educativa” en Uruguay.
 - 2.1 Conceptualizaciones mínimas.
 - 2.2 Lo procedimental: *modus operandi* y grado de legitimidad.
 - 2.3 Fundamentos y orientaciones generales: algunas líneas de significación.
3. Algunas reflexiones necesarias.

1. Contexto educativo

En el último bienio estamos asistiendo a un clima especialmente adverso en el ámbito de la educación pública. En este sentido, coincido con la caracterización que los gremios de la Universidad de la República han efectuado: hay una “agresión hacia la Universidad”, y agregaría hacia toda la educación pública. Esto lo podemos identificar desde la sección III de la Ley de Urgente Consideración (en adelante LUC)¹ referida a educación,

en el proyecto de Presupuesto Nacional y en las rendiciones de cuentas. Esta agresión a la educación pública se puede identificar en cuatro niveles:

- a. Conceptual: disputa del sentido de la educación.
- b. Rediseño institucional: debilitamiento de los órganos colegiados y avance ministerial.
- c. Financiero: recorte presupuestal.
- d. Cambio en la valorización del lugar de los docentes y de los colectivos que los representan (sindicatos y ATD²).

a. Conceptual: disputa del sentido de la educación³

A partir de la LUC se opera una reducción del concepto de educación y se altera su naturaleza. En la Ley N° 18.437. Ley General de Educación (Uruguay, 2008), la educación se definía como un derecho humano fundamental, un bien público y una obligación del Estado, y a partir de la LUC (Uruguay, 2020) se privilegia una concepción economista en la cual la educación debe promover especialmente la adquisición de competencias y otorgar certificaciones⁴.

² Asambleas Técnico Docentes.

³ Se puede profundizar en Bordoli y Conde (2020).

⁴ «...el sistema educativo que promueve el Estado con el objetivo de garantizar el desarrollo de competencias para la vida. La culminación de sus diferentes niveles da derecho a certificaciones...» (Poder Legislativo, 2020)

¹ Ley N° 19.889. Ley de Urgente Consideración (Uruguay, 2020).

b. Rediseño institucional: debilitamiento de los órganos colegiados y avance ministerial

La LUC elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y el Sistema Terciario de Educación Pública, al igual que la prescripción de creación de la Universidad de la Educación. Esta última se sustituye por un reconocimiento voluntario de título que dista, sustancialmente, de una dinámica de formación universitaria, fragmenta el sistema de formación en educación público y establece mecanismos de competencia interna. A su vez, se incluye la integración de representantes privados en la Comisión Nacional de Educación no Formal, entre otros aspectos.

Como bien sabemos, se eliminan los Consejos Desconcentrados de la Educación Pública, y con ellos la representación directa de los docentes. Esto supone un modelo gerencialista, propio de lo privado, a la interna de la educación pública. Respecto a estas modificaciones, diversos investigadores, por ejemplo Ball y Youdell (2007)⁵, indican que son modalidades de privatización encubierta o endógena.

También se restringe la participación estudiantil y de la comunidad; se limita el funcionamiento del Congreso Nacional de Educación, de las Comisiones Departamentales de Educación, entre otros.

A su vez, se asigna un nuevo rol al Ministerio de Educación y Cultura erosionando la autonomía de los entes de la Educación Pública. Este debe elaborar un “Plan de Política Educativa Nacional”.

c. Financiero: recorte presupuestal

En 2021, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) sufrió un recorte de unos 71 millones de dólares en su asignación presupuestal respecto al presupuesto educativo 2020; y en 2022, el ajuste se profundizó superando los 80 millones de dólares menos con respecto al año 2020. En promedio, cada docente trabajaría diecinueve días al año gratis, en comparación con 2020.

d. Cambio en la valorización del lugar de los docentes y de los colectivos que los representan (sindicatos y ATD)

Como hemos indicado, en la LUC se restringen las formas de participación docente y, especialmente, las modalidades colectivas de participación en ámbitos deliberativos y a nivel del gobierno de la educación.

Otro ejemplo son las diversas investigaciones administrativas efectuadas por las autoridades educativas, particularmente a dirigentes sindicales, y la instalación de una comisión parlamentaria a los efectos de investigar las licencias sindicales y las denuncias ante la justicia, o las investigaciones y los sumarios por acusaciones de proselitismo en una institución educativa sin alumnos en San José. Estos sucesos dan cuenta de procedimientos de control que apuntan a promover la autocensura, similares a los descritos en Brasil en el marco de la *Escola “sem” partido* (Frigotto, 2017).

Estos aspectos se pueden resumir en la afirmación realizada por el Ministro de Educación y Cultura, Dr. Pablo da Silveira, el 19 de octubre de 2021 a los medios de prensa; indicaba que los sindicatos docentes no se constituyen en parte de la solución a los problemas que enfrenta la educación, sino que son parte del problema⁶.

2. Características generales de la “transformación educativa” en Uruguay

2.1 Conceptualizaciones mínimas

Muy brevemente, valoro necesario efectuar dos precisiones conceptuales con relación a los procesos de reforma, transformación o cambio curricular. La primera de estas conceptualizaciones tiene un aspecto metodológico y la segunda refiere a lo que se pone en juego en materia curricular.

⁵ Se puede profundizar en Ball (2011).

⁶ Fuente: *Subrayado*, canal 10, 19 de octubre de 2021. En línea: <https://www.subrayado.com.uy/ministro-educacion-fenapes-no-es-parte-la-solucion-es-parte-del-problema-n807022>



a. Conceptual-metodológico

Un documento (curricular, de política educativa) es un texto que como toda construcción lingüística tiene diversas capas y redes de sentido: explícitas e implícitas. Por ello, para analizar un documento es necesario realizar, al menos, dos operaciones: i) ubicarlo en contexto, es decir, en diálogo histórico-espacial, en el contexto de producción y en el de circulación; ii) analizar las fuentes en que abrevan, en las que se nutren esos documentos, a los efectos de poder establecer lógicas de sentido de algunos términos, significantes, que los dotan de sentido profundo, de direccionalidad y de finalidad.

Estos aspectos, que son generales para toda estructura lingüística en el campo educativo, se tornan imprescindibles en tanto que es frecuente la emergencia de nociones estelares que se presentan como innovadoras y ofrecen la llave maestra para todos los problemas. Algunos ejemplos son los términos empleados en los documentos de la transformación educativa como “centralidad del estudiante”, “aprendizaje basado en problemas”, “enseñar para la vida”. O se formulan intencionalidades como promover la inclusión, reducir las brechas e inequidades o impulsar una “educación comprensiva” que sustituya a la “educación selectiva”, como se presenta en los documentos *Marco Curricular Nacional* (en adelante MCN) y *Educación Básica Integrada...* (en adelante EBI), de reciente aparición. Estas finalidades y las nociones estelares se presentan, ilusoriamente, como

las claves que resolverán los problemas presentes en el terreno educativo. Una somera revisión de la historia educativa nos advierte que varias de estas nociones no son nuevas, sino que muchas veces son términos que han sufrido un proceso de “descontextualización” en términos de Bernstein (1998) y *re-semantización*. Es decir, se han desgajado de cierta matriz generativa y se han reinscrito en otra que le otorga un sentido diferente y, a veces, opuesto.

Un ejemplo claro en el campo educativo es la centralidad del educando o partir de sus intereses. Las diversas corrientes y autores reunidos en lo que se ha denominado escolanovismo o Escuela Nueva desde fines del siglo XIX, han planteado la centralidad del niño, la necesidad de partir de sus intereses, la actividad de estos en los procesos de aprendizaje, etcétera. A modo de ejemplo, en 1902, John Dewey, en *El niño y el programa escolar*⁷, ya planteaba la necesidad de partir de los intereses del educando, así como la enseñanza activa y por problemas. Todos los presentes conocemos la rica y fermental historia de la educación uruguaya, y cómo estas ideas han penetrado tempranamente en la pedagogía nacional, y han sido experimentadas y actualizadas por diversos maestros y colectivos docentes. Algunos de estos maestros son referentes destacados de nuestra historia pedagógica y hay muchos otros colegas anónimos e imprescindibles del quehacer educativo nacional.

⁷ Publicado en español en Buenos Aires por Ed. Losada en 1967.

Otro término como, por ejemplo, el de competencias ha tenido un movimiento inverso, de extrapolación de otro campo al educativo. Particularmente este término tiene su origen en el ámbito laboral y se asocia con modelos conductuales que tienen por finalidad formar técnicos y operarios para el mercado, serviles a la necesidad del mercado, y omitiendo, expresamente, la formación integral, la educación ciudadana y en clave de derechos. Esta tradición tampoco es nueva en tanto que se podría asociar a la corriente curricular de principios del siglo XX en los Estados Unidos (Bobbitt, 1918). Este modelo de diseño curricular se asoció con el desarrollo de los objetivos de comportamiento a partir del análisis de tareas para los perfiles de los puestos laborales.

Actualmente, las competencias se han configurado en una expresión de esta época, asociada a las reformas educativas globales orientadas a la “calidad” que se inician en la década de los noventa, y a las reformas de segunda generación procesadas en la primera década del siglo XXI. Adquieren escala global en el marco de las evaluaciones PISA que en el año 2002 las define como aprendizajes de habilidades y destrezas para la vida, y en el año 2005 las redefine más allá de «...conocimientos y destrezas. *Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular*» (OCDE, 2005:3).

Este abordaje pone en relación la siguiente cadena *equivalencial* de sentido:

competencias = configuración de un sujeto funcional = necesidades del mercado laboral

¿Qué desconoce este enfoque? O, ¿a qué se opone?

Las diversas culturas; la historia particular y las tradiciones de cada país; las dinámicas políticas; los necesarios nexos entre “contenidos” y “competencias”; la integralidad de la educación; la posibilidad de configuración crítica de los sujetos; la educación como posibilidad de trascender a “otros mundos posibles”; las voces de los docentes y actores educativos.

En el actual contexto global, diversos autores han procurado dislocar el enfoque de las competencias como meros productos al servicio del mercado laboral y que se fundamenta en un modelo lineal, conductual del sujeto, tendiente al control tanto del educando como del educador. Estos autores han procurado resignificar el término competencias asociándolo a un proceso o desarrollo socioconstructivista del educando y a modelos de enseñanza pedagógico-didácticos.

Estos dos ejemplos de movimientos de sentido de determinados términos que hemos denominado: movimiento de *resemantización* (centralidad del educando y enseñanza por problemas) y movimiento de extrapolación de términos (competencias) nos exige –a los educadores, a los profesionales de la educación, a los intelectuales críticos y al colectivo organizado por la defensa del derecho a la educación pública y a nuestra profesión– estudiar y analizar críticamente para poder efectuar propuestas alternativas dignas de nuestras más ricas tradiciones pedagógicas y de las luchas por una educación cada vez más justa e igualitaria para todas y todos.

b. ¿A qué refiere una propuesta curricular?

Mínimamente, es un documento público, político y epistemológico, en tanto que pone a disposición lo “común” que habilita o inhabilita determinados saberes conceptuales, procedimentales, actitudinales, determinados valores y sentidos de la vida en común y de los modos de ser y estar en sociedad en el marco de las relaciones de poder que se entrecruzan y se confrontan.

Y a la vez supone el reconocimiento de los “saberes legitimados”⁸ para una sociedad y por los colectivos particulares en un momento histórico particular.

Esto supone:

- i. Distribución simbólica de los bienes culturales. Supone una selección de lo que se ofrece, se distribuye, se reparte, se pone a disposición, a circular para los *recién llegados*.

⁸ Los procesos de selección y legitimación de determinados saberes resultan de «diversos mecanismos de negociación e imposición social» (de Alba, 1998:60).

- ii. Supone una disputa de finalidades, sentidos y contenidos, al tiempo que procura prescribir una *ritualización* y una fijación de las funciones para los sujetos.

El diseño curricular es un “artefacto tecnocultural” moderno, no es natural, ni universal, ni sin historia. Refiere al *qué* se pone en juego y al *para qué*, para qué sociedad, y refiere a *qué sujetos* se procura formar.

En virtud de lo señalado, en un documento curricular importa tanto el modo, el procedimiento de consulta, discusión y negociación del documento como lo que se propone con relación a fundamentos, orientaciones generales y propuestas.

2.2 Lo procedimental, el *modus operandi* y la no legitimidad de los documentos actuales

En este sentido, tanto el *Marco Curricular Nacional* como el documento de *Educación Básica Integrada...* son consistentes con el Plan de Desarrollo Educativo y las modificaciones de la LUC. No obstante, el EBI es menos “rupturista” que el MCN y tiene un mayor impacto ante la opinión pública al anunciar 7.º, 8.º y 9.º en lugar de Ciclo Básico (parecería ser nominativo sin mayores modificaciones aparentes; aunque la película continúa y estos documentos son algunas diapositivas). Quizás el ajuste del documento *Educación Básica Integrada. Plan de estudios*, versión séptima, de carácter preliminar, que conocimos por la prensa hace nueve días, el 21 de setiembre del presente año, ha sido ajustado en virtud de las significativas y contundentes críticas que las ATD de los diversos subsistemas de la ANEP han tenido con respecto al MCN.

Como sabemos, estas críticas de las ATD, órganos colectivos y representativos en lo técnico de los docentes, refieren tanto al contenido como a los mecanismos de procesar las consultas.

Sin lugar a dudas, nos encontramos con documentos elaborados por un Equipo Técnico que tiene un prestigio en el ámbito educativo, pero que ha estado y está muy alejado de los problemas reales acaecidos en la educación pública, en el cotidiano

escolar y con relación a las trayectorias reales de los educandos.

A su vez, y como lo indican las modificaciones consagradas en la LUC, hay un cambio en los modos de participación y consulta. Claramente ha habido “consultas” entre diversas figuras sin un claro, o al menos transparente, criterio de selección al tiempo que se han erosionado los mecanismos legítimos de consulta de los docentes y de sus órganos colectivos.

En síntesis, este *modus operandi* parecería tener, al menos, tres características que le quitan la legitimidad a los documentos elaborados:

- desconocimiento del lugar del docente y sus órganos representativos como agentes sustantivos del cambio en el terreno educativo;
- una búsqueda ideológica de horadar los mecanismos de construcción colectiva y de participación democrática;
- desconocimiento de la historia de la educación y, en particular, de las reformas educativas.

Dos ejemplos clásicos sobre lo precedente.

Dos historiadores norteamericanos, Tyack y Cuban (2001), estudiaron un siglo de reformas educativas en los Estados Unidos, y demostraron cómo las reformas tienen un origen intrínsecamente político y los maestros son agentes clave en estos procesos de cambio. No se trata de fallas o brechas de implementación, sino en el reconocimiento y en la jerarquización que los docentes tienen en los procesos de transformación o *hibridización* de los cambios propuestos en papel.

Otro ejemplo es el trabajo presentado por Frigerio (2000) en el Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en Santiago de Chile, que denominó “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”. Título por demás sugerente que da cuenta de las distancias y múltiples mediciones que existen entre el papel y lo que acontece en las escuelas, máxime cuando se trata de cambios o reformas.

2.3 El eje estructurador del currículo: una línea de significación central (o lo dicho y lo no dicho sobre la educación por competencias)⁹

En función de lo planteado por los colegas de la mesa sobre los procesos de reforma educativa en América Latina y lo que señalé precedentemente en las precisiones conceptuales, es necesario analizar cómo se presentan los conceptos de “educación” y de “competencias” no solo en lo que se consigna a texto expreso en los documentos, sino también en lo que se omite. Para ello tomaremos dos ejemplos: uno respecto a ciertas aproximaciones conceptuales que se presentan de modo parcial en los textos, y otro respecto a lo que se omite.

Consideramos que este análisis es relevante en tanto que las conceptualizaciones en torno a las competencias que se expresan en el MCN y en el EBI son más sutiles y “moderadas”, al tiempo que efectúan un esfuerzo por presentar una visión que incluye elementos del discurso pedagógico forjado en nuestras tradiciones y para ello presentan ciertas “cláusulas de consenso” como derecho humanos, pensamiento crítico, etcétera.

Analicemos esto:

En el MCN se plantea que la definición que se toma de competencias proviene del análisis de las propuestas de los organismos internacionales, de diversos autores y de las organizaciones civiles. En esa línea definen que las competencias necesitan:

«...comprensión profunda –de la realidad global, de aspectos particulares de esta–, apropiación de los procedimientos y acción efectiva [moralmente situada], en una actualización del ideal aristotélico: entender el mundo (theoria), “hacerse” una vida (poiesis), guiar la acción según principios (praxis), o los 4 pilares de Delors (Saber, Saber hacer, Saber ser, Saber vivir juntos)...» (ANEP, 2022b:41)

En el MCN se citan textos relevantes referidos a las competencias, entre los que se ubican el de los españoles Valle y Manso (2013).

En un trabajo posterior, Manso y Thoilliez (2015) señalan que las competencias son aprendizajes caracterizados por tener el desempeño como concepto central y definitorio en tanto que la competencia es *hacer*. Esto supone para los autores, entre otros elementos, que los educandos sean sujetos funcionales. Para ello deben ser observables y, por lo tanto, evaluables. A su vez, señalan que los aprendizajes deban ser *ubicados* o, en los términos más clásicos en el campo curricular, “aprendizajes a la medida”. Las críticas a estos procesos son conocidas por todos nosotros en tanto que, como señala Rochex (2011), se pueden profundizar fenómenos de fragmentación y *guetización* de los procesos de enseñanza y de aprendizaje según los contextos de inscripción territorial de las escuelas y los sujetos.

En el mismo trabajo, Manso y Thoilliez (2015:88) centran el análisis en las ocho competencias clave, entendidas como «...un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo». Entre las ocho competencias clave se focaliza y jerarquiza la «competencia emprendedora» que supone: a) en su dimensión cognitiva: la mejora personal, las posibilidades de autoempleo, la comprensión y la autoeficacia; b) en su dimensión instrumental: el liderazgo y la gestión; c) en su dimensión actitudinal: la conciencia ética en el contexto institucional, la proactividad, la iniciativa, el liderazgo y la innovación (cf. Manso y Thoilliez, 2015).

Asimismo, sostienen que la educación básica de los sistemas educativos juega un papel fundamental en la construcción de una «cultura empresarial» o un «ecosistema» favorable al emprendimiento» (*idem*, p. 89). Finalmente, refieren a que «diversas instancias (nacionales e internacionales) presentan el espíritu emprendedor como una solución viable para enfrentar las elevadas tasas de desempleo (...) y la competencia en economías» (*idem*, p. 93).

⁹ En 2021, el Banco Mundial ha otorgado un préstamo de 40 millones de dólares para apoyar la transformación educativa integral.



El planteo presentado por estos autores se puede articular con el documento del préstamo a Uruguay realizado por el Banco Mundial (2021), que se omite en los documentos de la ANEP y ha sido complejo ubicar en la Web por más que en el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez, el 17 de octubre de 2008, se aprobara la Ley N° 18.381. Derecho de acceso a la información pública.

A partir de elementos tomados del trabajo de tres colegas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Conde, Falkin y Sánchez (2022), podemos afirmar que el enfoque educativo que se presenta en el documento del Banco Mundial (2021) es una educación funcional a las necesidades del mercado laboral. Asociado a esto, en el documento se establece la relación *equivalencial*:

educación por competencias = aumento productividad mercado laboral

De lo indicado en este documento es pertinente señalar tres aspectos:

- La reducción del concepto de educación y su carácter funcional con relación al mercado. Este aspecto está en consonancia con los cambios promovidos en la LUC, que esbozamos precedentemente.

- El término competencia adquiere un carácter “bifronte”. Vinculado a la educación se articula con una intencionalidad, funcionalidad y modalidad de enseñanza y de aprendizaje. Concomitantemente, el término competencias relacionado al mercado se asocia a la competitividad y a la necesidad de que las nuevas generaciones aumenten la productividad.
- Como puede apreciarse a lo largo de todo el documento, la relación entre educación y productividad aparece ampliamente referenciada. En esta línea, y en consonancia con lo señalado por Rochex (2011), el informe sostiene que los sujetos y sectores poblacionales que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad deberían aprender “competencias laborales comercializables” (cf. Banco Mundial, 2021).

Como corolario de su lógica argumental y el préstamo económico, el Banco Mundial sostiene que Uruguay debe dejar el tradicional plan de estudios, rígido y enciclopédico, y adoptar diseños curriculares que posibiliten un modelo que prepare a los estudiantes para un mercado laboral cambiante. Aprovechar esta oportunidad requiere acumular suficiente capital humano y físico para aumentar la productividad de forma sostenible a mediano y largo plazo (*ibid.*)¹⁰.

¹⁰ Estos elementos son trabajados en profundidad por Conde, Falkin y Sánchez (2022).

En relación con lo indicado, una vez más el maestro Miguel Soler Roca nos enseña que:

«El Banco considera a la educación una “inversión en capital humano”. Como toda inversión, la que se realice en educación ha de ser rentable. La tasa de rentabilidad en educación “se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para las cuentas bancarias de ahorro o los bonos del Estado...”» (Soler Roca, 1997:12)

Al respecto, el maestro añade:

«Las consecuencias de esta concepción son importantísimas puesto que ella prescinde de todos los valores que generalmente sustentan el noble –y cada día más sacrificado– quehacer de los educadores. Cuando el docente se sitúe entre su grupo de alumnos –pobres, ricos, niños, adolescentes, adultos, varones, mujeres– su objetivo, de seguir las tesis del Banco, habría de ser capacitar a sus alumnos para que en su vida futura estén en condiciones de lograr los máximos ingresos posibles, de modo que resulte incrementada la tasa de rentabilidad de la inversión en educación, tasa que, de más está decirlo, depende también del sueldo que se otorgue al docente, de la ratio alumnos por docente, de un currículo en que el lugar para el juego, la expresión, la imaginación, la literatura, las ciencias sociales, poco rentables en principio, tendrá que ser forzosamente el mínimo. En ninguna de sus páginas el Banco nos recuerda que la educación ha de ser integral. En ninguna expone una teoría de la educación como contribución al pleno desarrollo de las personalidades. El alumno ya no es el fin; el crecimiento económico sí.» (idem, pp. 12-13)

En suma: en esta exposición hemos asumido la pluralidad de sentidos del concepto competencias, y por lo tanto la no univocidad semántica. A su vez, es posible indicar que este no es un término *per se* apropiado o inapropiado para la educación; el *quid* se ubica en la cadena de sentidos en la que se imbrica y en la relación que guarda con los *saberes*, así

como respecto a las finalidades y objetivos. Asimismo, procuramos efectuar un ejercicio metodológico con dos movimientos: 1) contextualización de los documentos y 2) una tarea de identificación de las relaciones *equivalenciales* que les otorgan sentido profundo a los términos “educación” y “competencias” en los documentos oficiales a partir de los autores y las referencias que se citan de forma parcial, y aquellas que se omiten pero que coexisten en el tiempo y que junto a los préstamos económicos dan lineamientos y recomendaciones a las autoridades de la educación (al tiempo que se resta dinero desde el mensaje presupuestal del Poder Ejecutivo remitido al Parlamento).

De este análisis es posible identificar cuatro aspectos centrales de los documentos:


- a) Han efectuado un análisis muy parcial del estado de la educación en Uruguay ubicando datos fragmentados que son engañosos y que desvirtúan la evolución histórica de ciertos indicadores, a los efectos de legitimar la afirmación de que la educación se encontraba en un estado de emergencia o “crisis” y de que a partir de la transformación educativa se desarrollarán soluciones rápidamente.
- b) Los documentos (MCN, EBI) han procurado formular un conjunto de “cláusulas de consenso” a los efectos de buscar ciertos puentes de continuidad con algunos elementos de la pedagogía nacional y conquistas del magisterio nacional.
- c) Han referido a autores clave de forma fragmentada, y han omitido otros que son muy relevantes y que dan cuenta del sentido profundo de la transformación integral que impulsan.
- d) Del análisis efectuado (parcial de un trabajo de mayor envergadura que estamos realizando) es posible afirmar que los documentos elaborados por los Equipos Técnicos de la ANEP son documentos híbridos, en tensión interna, ya que ubican a nivel de la superficie de enunciación una serie de conceptos o “cláusulas de consenso”, en tanto que en un nivel profundo de relaciones dan cuenta de un paradigma *tecnicista* que prescinde del saber docente. Simultáneamente se lo ubica al docente en un lugar de *subalternidad*, en un lugar de mero ejecutor o *aplicacionista*. En el

marco de los estudios críticos y poscríticos de la educación, este paradigma *tecnicista* –que por cierto no es nuevo en el terreno educativo– se asocia con las viejas tendencias funcionalistas y economicistas que ubican a la educación como proveedora de capital humano, de mano de obra para el mercado. Las expresiones actuales de estas tendencias se asocian al autoaprendizaje y al liderazgo como modelo educativo y al desarrollo del *emprededurismo* o del «*espíritu emprendedor*», como sostienen Manso y Thoilliez (2015) entre otros.

Como no hemos tenido tiempo de abordarlo, concomitantemente a estas tendencias se ha impulsado un uso “aplicacionista” de las neurociencias (cf. Castorina, 2016) a través del desarrollo de la educación emocional como forma de regular las conductas y estimular el desenvolvimiento de habilidades para el mercado laboral para formar individuos “felices”, “controlados” y productivos (cf. Abramowski, 2018).

«...estos tópicos contribuyen a configurar una agenda privatizadora porque, por un lado, se sustentan en procesos de subjetivación que colocan el foco en el individuo, en su cerebro, en el control de sus emociones, y en formas de responsabilización por los problemas y logros educativos que se corresponden con la idea de des-responsabilización del Estado como garante del derecho social a la educación. Por otro lado, porque, de la mano del giro conservador, promueven la difusión de los principios ligados a la Nueva Gestión Pública en el campo educativo en base a un modelo que asimila el funcionamiento de la escuela al de una empresa y que busca básicamente acoplar el sistema educativo a las demandas del mercado. Asimismo, detrás del impulso de estas temáticas existe un enorme negocio para el sector privado.» (Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020:5-6)

3. Algunas reflexiones necesarias

- Desde la introducción al debate público y posterior promulgación de la LUC asistimos a un clima de cuestionamiento sistemático a los docentes y a nuestras organizaciones colectivas, de recorte y agresión a la educación pública.
- A nivel de la ANEP se ha asentado un Equipo Técnico que menosprecia la capacidad analítica y propositiva de los docentes, retaceando espacios y tiempos para una participación democrática de los genuinos problemas que nuestra educación tiene.
- En tiempos acelerados han circulado, primero por la prensa, y luego por los mecanismos institucionales correspondientes, una serie de documentos curriculares (en diversas versiones en borrador) que impulsan cambios educativos que proponen aplicarse en 2023 y que los docentes van conociendo de forma dosificada, parcial y fragmentada.
- Estos documentos, como el MCN y los planes de estudio de EBI, explicitan referencias conceptuales parciales y omiten expresamente otras al tiempo que introducen ciertas “cláusulas de consenso”. Estas configuran documentos híbridos en los cuales se procura opacar el paradigma *tecnicista* y las tendencias economicistas que de la mano del “espíritu emprendedor”, del liderazgo y de la promoción del conformismo nos quieren convencer de que la “felicidad es individual”, ubicando las desigualdades estructurales de la sociedad como responsabilidad individual, o haciéndonos creer que las desigualdades son naturales y las situaciones de pobreza responsabilidad de quienes se hallan en esa situación. Este paradigma *tecnicista*, las tendencias economicistas y la filosofía que los abraza me recuerdan a la magistral obra de Voltaire, escrita en 1759, *Cándido o el optimismo*: todo sucede para bien y es este el mejor de los mundos posibles. 

Referencias bibliográficas

- ABRAMOWSKI, Ana (2018): "Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina" en *Bordes*, N° 10, pp. 9-17. En línea: <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/240/213>
- ANEP (2020): *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. Tomo 1. En línea: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP (2022a): *Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios. Documento preliminar*. En línea: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/setiembre/220927/EBI%202022%20v7.pdf>
- ANEP (2022b): *Marco Curricular Nacional*. En línea: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- BALL, Stephen J. (2011): "Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas" (Traducción: Analia Weiss) en *Propuesta Educativa*, Año 20, N° 36, Vol. 2, pp. 25-34. Buenos Aires: FLACSO. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041707004.pdf>
- BALL, Stephen J.; YODELL, Deborah (2007): *La privatización encubierta en la educación pública* (Informe preliminar). Londres: Instituto de Educación, Universidad de Londres
- BANCO MUNDIAL (2021): *Strengthening Pedagogy and Governance in Uruguayan Public Schools Project* (Documento de evaluación del proyecto sobre propuesta de préstamo por un importe de 40 millones de dólares estadounidenses a la República Oriental del Uruguay para el fortalecimiento de la pedagogía y la gobernanza en las escuelas públicas uruguayas). (Divulgación pública autorizada). En línea: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/228361643156045621/pdf/Uruguay-Strengthening-Pedagogy-and-Governance-in-Uruguayan-Public-Schools-Project.pdf>
- BERNSTEIN, Basil (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ed. Morata.
- BOBBITT, Franklin (1918): *The Curriculum*. Cambridge: The Riverside Press.
- BORDOLI, Eloísa; CONDE, Stefania (2020): "El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial" en *Práxis Educativa*, Vol. 15, e2015343, pp. 1-21. En línea: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v15/1809-4309-praxeduc-15-e2015343.pdf>
- CASTORINA, José Antonio (2016): "La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico" en *Propuesta Educativa*, Año 25, N° 46, Vol. 2, pp. 26-41. Buenos Aires: FLACSO. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403049783004.pdf>
- CONDE, Stefania; FALKIN, Camila; SÁNCHEZ, Cecilia (2022): *Análisis del proyecto que fundamenta el préstamo del Banco Mundial*. Documento de Trabajo Interno (inédito).
- DE ALBA, Alicia (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DEWEY, John (1967): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Ed. Losada.
- FELDFEBER, Myriam; CARIDE, Lucía; DUHALDE, Miguel (2020): *Privatización y mercantilización educativa en Argentina. Formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019)*. Buenos Aires: CTERA. En línea: <http://mediateca.ctica.org.ar/files/original/f9d4a-c0efdf389cbe12ca0a9104711c6.pdf>
- FRIGERIO, Graciela (2000): "¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?". Documento de trabajo presentado al seminario *Análisis de Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe*, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, pp. 231-251. Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) (2017): *Escola "sem" partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. En línea: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>
- MANSO, Jesús; THOILLIEZ, Bianca (2015): "La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea" en *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 67, N° 1, pp. 85-99. En línea: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67106/17193>
- OCDE (2002): *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Aula XXI. Santillana. En línea: <https://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. En línea: <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dssexecutivesummary.sp.pdf>
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2008): Ley N° 18.437. Ley General de Educación. En línea: http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2020): Ley N° 19.889. Ley de Urgente Consideración, aprobada por la Asamblea General el 8 de julio de 2020, promulgada el 9 de julio de 2020. En línea: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/htmlstat/pl/leyes/LUC.pdf>
- ROCHEX, Jean-Yves (2011): "Las tres 'edades' de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea?" (Traducción: Cintia Indarramendi) en *Propuesta Educativa*, N° 35, pp. 75-84. Buenos Aires: FLACSO. En línea: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706012.pdf>
- SOLER ROCA, Miguel (1997): *El Banco Mundial metido a educador*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Revista Educación del Pueblo.
- TYACK, David; CUBAN, Larry (2001): *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- VALLE, Javier; MANSO, Jesús (2013): "Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea" en *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, pp. 12-33. En línea: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2ed39394-a542-4af1-af2a-2b1d30350f7e/re201301-pdf.pdf>
- VOLTAIRE (2016): *Cándido o el optimismo*. Barcelona: Espasa Calpe.