

**FUNDACIÓN 2030**  
**DIALOGOS EN TORNO A UN PROYECTO EDUCATIVO DE**  
**LARGO ALIENTO 2015-2030**

**LA EDUCACION PRIORIDAD DE PAIS:**  
**APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA**  
**EDUCACION GENUINAMENTE INCLUSIVA**

**Equipo de trabajo:**

**Fernando Filgueira, Martín Pasturino, Renato Opertti y**  
**Ricardo Vilaró<sup>1</sup>**

**Marzo del 2014**

---

<sup>1</sup> El documento recibió comentarios y sugerencias de Andrés Peri, Hector Florit y Gustavo de Armas.

## **Indice**

### **I. Forjando un porvenir sustentable: la centralidad del educar y del aprender**

- I.1. La opción por un cambio integral
- I.2. Aprender asunto prioritario

### **II. El cambio de época y sus exigencias: una ventana de oportunidades para el Uruguay**

### **III. Cinco ejes temáticos para promover transformaciones profundas e integrales**

- III.1. Una robusta política social y educación de primera infancia como cimiento de los aprendizajes
- III.2. Educación de 3 a 18 años, básica y de jóvenes, para una formación ciudadana comprensiva
- III.3. Concepción y gestión de un sistema educativo facilitador de oportunidades personalizadas de aprendizaje
- III.4. Rol, perfiles, formación y desarrollo profesional docente para sustentar los cambios
- III.5. La inclusión de los jóvenes excluidos en una agenda personalizada, descentralizada y adecuada a la diversidad de la demanda

### **IV. A modo de epílogo abierto**

## **LOS MARCOS DEL TRABAJO:**

- 1. Es imprescindible que el país se fije las grandes metas y objetivos en materia educativa en una perspectiva de mediano a largo plazo. Estas metas deben estar sustentadas en el liderazgo del gobierno legitimado por las urnas, y en acuerdo con los partidos políticos con representación parlamentaria, para construir el marco apropiado para establecer un proyecto nacional con la participación de la diversidad de actores políticos, sociales y las instituciones educativas.**
- 2. Es necesario, que esas metas asuman entre las prioridades, alcanzar progresivamente la universalización en la cobertura de primera infancia (2 y 3 años, completando lo que resta de 4 años) y en el egreso de la educación media y generalización de la educación terciaria. El avance en la cobertura y matrícula de media y terciaria es fundamental y cada una en su crecimiento potenciará activamente el fortalecimiento de la otra.**
- 3. El presente documento inicial no entra en el análisis ni en la consideración de propuestas para la educación terciaria con la excepción de formular qué esperamos de la formación docente en el cambio propuesto. No obstante, se entiende esencial la coordinación con el Sistema Nacional de Educación Terciaria conforme a lo que dispone la Ley de Educación, así como profundizar el fortalecimiento y desarrollo potente de la misma para presentar un horizonte amplio y diverso de opciones en todo el territorio a los adolescentes y jóvenes que cursan la Educación Media.**
- 4. Concentraremos nuestras reflexiones y propuestas en el proceso de educación formal y no formal incluyendo la Educación en Primera Infancia, Básica y de Jóvenes, así como los requerimientos y desafíos de la formación docente.**

# **I. Forjando un porvenir sustentable: la centralidad del educar y del aprender**

## **I.1. La opción por un cambio integral**

Este documento es concebido como un insumo para una discusión abierta, franca, plural, convocante, constructiva y aglutinante que promueva la participación y el compromiso de diversidad de instituciones y actores en torno a un proyecto educativo que cuente con respaldo ciudadano, político, social y educativo. Nuestro objetivo inicial es contribuir a colocar una serie de temas – no por ciertos los únicos – que entendemos como claves para profundizar, bajo una perspectiva de mediano a largo plazo, en la concepción y el desarrollo de un sistema educativo robusto que forje una visión unitaria y compartida, trace objetivos comunes y vinculantes y promueva líneas de acción coordinadas y creativamente desarrolladas por los diversos niveles, ofertas, instituciones y ambientes educativos. La revalorización del discurso, de la narrativa y de la práctica educativa, con sus componentes docentes, pedagógicos, curriculares e institucionales como ejes medulares, es condición insoslayable para responder a la pregunta que nos planteamos sobre qué educación requerimos para el tipo de sociedad que aspiramos forjar. No tenemos una respuesta única ni concluyente a tan tamaña y compleja pregunta pero si la voluntad y la determinación que la educación contribuya a forjar una sociedad de cercanías sociales, sustentada en una convivencia saludable y respetuosa, y que sea el efectivo sostén de un desarrollo inclusivo, equitativo y de calidad.

Los cambios de estructura y organización son condición indispensable para adecuar la educación a los tiempos y espacios en que transcurre y opera el país y su gente en el marco de considerar al sistema educativo como un facilitador de oportunidades de aprender, y no como una sumatoria de ofertas. La reflexión sobre la adecuación de la educación como institución al tiempo y espacio actual, tanto desde su estructura (formato) y organización (forma), son dos aspectos de la misma analizables.

El documento argumenta en favor de fortalecer al sistema educativo en su doble rol de: (a) educar en una serie de valores y referencias universales que abracen la diversidad de credos, afiliaciones y opciones de vida existentes en nuestra sociedad y donde se asuma, se respete y se apoye que cada ser es único y aprende de manera singular (todas y todos somos especiales) y (b) de forjar múltiples y complementarias oportunidades y experiencias de aprendizajes que viabilicen una identidad y un modo sustentable colectivo e individual de vida y de ejercicio pleno de la ciudadanía donde son tan relevantes las lenguas, las matemáticas y las ciencias naturales, como las ciencias sociales, el arte, la literatura, la filosofía, la música, la recreación, el deporte, entre otras áreas de conocimiento y disciplinas.

Nuestro país tiene un largo camino recorrido y apreciado en el denodado y noble esfuerzo de construir y desarrollar un sistema educativo, que todos reconocemos a partir del acto fundacional concebido y puesto en marcha por José Pedro Varela, y cuya matriz universalista de educación pública gratuita, laica y obligatoria ha permeado nuestra sociedad por cerca de 150 años, con sus luces y sombras (más las primeras que las segundas), contribuyendo a cimentar las bases de una sociedad cultural y socialmente integrada.

Hoy no está en discusión que tenemos y estamos apremiados por variados órdenes de desafíos y problemas que han ido creciendo en magnitud y complejidad, y que frente a los mismos, este documento hace explícita la opción en favor de promover un proceso profundo e integral de transformaciones educativas, sólidamente cimentado en el para qué, qué, cómo y dónde educar, y que se entiende como una ventana de oportunidades para forjar un desarrollo sustentable e inclusivo. No creemos que la opción de los cambios por partes en la educación obligatoria (abarcando la formal y no formal), sin una visión holística de la educación y del sistema educativo, constituya una respuesta convincente y contundente frente a los problemas de bajos resultados de aprendizaje, desafiación (principalmente en la educación media) e inequidad que interpelan al sistema.

La evidencia de la multiplicidad de datos nacionales y los aportes desde una perspectiva comparada internacional sobre procesos de cambios exitosos indicarían la necesidad de una reforma educativa integral, sistémica y vinculante como alternativa al enfoque de los cambios compartimentados sin visión de conjunto. Insistir en ajustar/refinar lo existente nos puede llevar a nuevos desencantos y fracasos, a aferrarnos a marcos normativos desconectados de la evidencia de lo que funciona exitosamente en diversas partes del mundo así como de las expectativas y demandas de la sociedad nacional, y a hacer un uso poco eficiente y eficaz de recursos humanos y materiales a la luz de contextos que han estado signados en la última década por el sostenido crecimiento del gasto y de la inversión.

No ponemos en cuestión lo acumulado a través de un sin número de iniciativas e intervenciones que han marcado el período democrático en las últimas tres décadas y que son una fuente invaluable de inspiración, de apoyo y de energía para pensar y plasmar una nueva generación de políticas educativas. La magnitud del desafío exige reconocer y saber hacer buen uso y potenciar los valiosos esfuerzos que han dado sus frutos debidamente evidenciados, y que aportarán al proceso de transformación que preconizamos.

Entre otros aspectos relevantes, destacamos el valiente esfuerzo presupuestal de la última década y su impacto significativo en el mejoramiento de las condiciones para enseñar – principalmente en relación a los salarios y las inversiones en infraestructura y equipamiento; la regularización e impulso a la educación en la Primera Infancia así como la universalización de la educación inicial priorizada en las edades de 4 y 5 años con criterios de equidad social; las escuelas de tiempo completo y de tiempo extendidos como estrategias socio-pedagógicas que congenian equidad y calidad: los aportes focalizados orientados a una política personalizada y comunitaria en Primaria (Maestros Comunitarios,

Maestro + Maestro y Maestro de apoyo Ceibal); la focalización asumida en el Proyecto Tránsito abordando los problemas del pasaje de Primaria a Secundaria; la democratización de la inclusión digital a través del Plan CEIBAL; las Aulas Comunitarias en Secundaria, Compromiso Educativo, Uruguay Estudia y las transformaciones en los Liceos Nocturnos orientados por criterios de inclusión social y educativa; los Bachilleratos Tecnológicos como una apuesta decidida a revalorizar la educación técnica y conectarla más fuertemente con el mundo de las producciones; estrategias de fortalecimiento del rol y de la formación docente en todo el país, como lo fueron los Centros Regionales de Profesores (CERPs) y la creación de nuevas instituciones como la Universidad Tecnológica del Uruguay (UTEC) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) que democratizan oportunidades educativas y profesionalizan al sistema educativo.

Merece una especial mención el Plan Ceibal, herramienta clave en la transformación educativa, que ha comprometido una amplia acción voluntaria y creativa – que incluye la robótica y el desarrollo de proyectos especiales - que se instala en todo el territorio, posibilitando el desarrollo de la Evaluación en Línea, de Plataformas Educativas, programas como el PAM (Plataforma Adaptativa de Matemática) y la Enseñanza de Inglés en Aulas Virtuales (ya instaladas en 1000 escuelas; y que servirán de base - como Salas de Video Conferencias – a distintas actividades como la formación en servicio y contacto en red entre centros educativos). Se trata de una fuerte apuesta a la institución educativa desde su formato y dispositivos necesarios, en función de generar espacios y oportunidades de acceso a la educación.

## **I.2. Aprender asunto prioritario**

Hasta ahora se ha hecho énfasis en el formato escolar, pero también existen aspectos del orden de “la organización”, que necesitan de cambios para dar respuesta a las nuevas demandas sociales.

Aprender es la aventura civilizatoria por excelencia. En ella se condensan las tradiciones, el presente, la innovación y la creatividad. En la noción misma del aprender se encarna la idea de futuro, de progreso, de felicidad y de bienestar. Pero aprender es además un proceso concreto que atraviesan los individuos en su vida. Es una sensación, casi indescriptible, que nos transforma de seres pasivos en seres creativos, de objetos en sujetos, de destino en proyectos realizados. El momento mismo del aprendizaje lo hemos vivido todos. Parece levantarse un velo, el mundo adquiere sentido y uno se siente optimista, alegre y poderoso, poder que no es el poder sobre otros, sino el poder de hacer, saber y compartir.

Entre quien enseña y quien aprende se genera un vínculo inolvidable y único, vínculo que por otra parte es de doble vía, ya que quien aprende enseña al educador, y quien enseña, aprende del educando. Educador y educando no son sólo profesor o maestro y estudiante, son también profesor y profesora, maestra y maestro, padre e hija, estudiante y estudiante,

joven y adulto, ciudadano y ciudadana, sin que ello signifique desconocer la responsabilidad profesional del docente. Una sociedad que deja de creer que todas y todos pueden aprender es una sociedad que difícilmente pueda pensar y forjar un futuro deseable, esperanzador y convocante. Peor aún, es una sociedad condenada a la ausencia de felicidad, de sentido y de nortes de referencia. En rigor no existe otro sentido fundamental en los asuntos humanos que la capacidad de producir y compartir formas de pensar, entender, criticar, recordar y transformar.

Por ello todas las sociedades se dan formas y formatos para enseñar y aprender. Lo que nos define como humanidad no es nuestra capacidad de perseguir la maximización de utilidad o satisfacción, sino la capacidad de enseñar y aprender. En dichos procesos nos reconocemos complementariamente en la diferencia y en la igualdad. Somos seres capaces de cambiar, porque somos seres capaces de crecer con lo que el otro nos dice y cuenta, lo que el otro nos explica y pregunta, con lo que nosotros escuchamos y entendemos, con lo que nosotros cuestionamos y aceptamos. Cuando un niño o una niña es capaz de percibir que dos símbolos representan cosas concretas que pueden ser sumadas y que hacen que un mundo de unidades pueda ser integrado en un nuevo mundo de resultados, la humanidad celebra. Cuando un joven entiende que, ante recursos escasos, las decisiones que tomemos de cómo asignarlos o con que sistema asignarlos afectaran en forma diferencial el bienestar de las personas, el mundo ha dado un paso sustancial. Cuando un estudiante de educación media entiende que tener sistemas de equivalencia permite el diálogo entre diversidad de intereses, cuando aprendemos que una balanza crea su número mágico a partir de contrapesar la fuerza de la gravedad y la masa en un dispositivo de medición, le dimos a quien aprendió una ventana de oportunidades infinita. Cuando entendemos que un texto posee un propósito y una estructura que están relacionadas y que pueden ser entendidas desde sus textos y secuencias, estamos contribuyendo a forjar actores críticos y reflexivos.

Descubrir, entender y facilitar el potencial de aprendizaje de cada uno de los estudiantes implica efectivamente incluir y darle a cada alumno una oportunidad efectiva personalizada de aprender. Una educación genuinamente inclusiva no se reduce a garantizar el acceso a la educación, a proveer más insumos y mejores condiciones para enseñar y fortalecer los aprendizajes y a aumentar el número de alumnos matriculados sino que también implica diversidad de estrategias curriculares y pedagógicas a medida de cada alumno, que promuevan su participación como protagonistas y reguladores de sus aprendizajes e igualen en la calidad de los resultados.

Pero el aprendizaje y el enseñar son también, muchas veces, trampas mortales. Si queremos enseñar aquello que nuestros estudiantes no quieren, no les interesa aprender o más globalmente no los compromete con su aprender. Si creemos que enseñar es solamente tradición y celosa defensa de las asignaturas como cotos separados. Si creemos que quien

enseña no tiene nada que aprender de quien aprende. Entonces el sueño civilizatorio se convierte en pesadilla. La épica en tragedia, el deseo en frustración.

Uruguay corre el riesgo de convertirse en una sociedad que deja de creer en la posibilidad del aprender colectivo. En líneas generales, su educación formal, refleja, trasmite y reproduce esta creciente sensación de futilidad. Y no lo hace porque no haya niñas y niños que no quieran aprender, ni padres que no valoren que sus hijos/as estudien, ni docentes, directores e inspectores que no hagan esfuerzos visionarios y denodados por lograr aprendizajes relevantes y sustentables. Sucede que estas loables disposiciones y actitudes se chocan una y otra vez, no siempre por cierto, con una propuesta educativa que no los convoca, no los entiende, los frustra, desanima, castiga y eventualmente expulsa. Expulsa a los estudiantes de los centros, a los padres de su compromiso educativo y a los docentes de su vocación, del placer de enseñar y les cierra posibilidades de una carrera y un desarrollo profesional digno y gratificante. El aula, entonces, es crecientemente un espacio donde pocos quieren estar.

Es así que desatender temas vinculados a la organización, podría llevar a la educación a perder sentido, y cuando se habla de sentido en este caso, se refiere al sentido singular e único que cada niño, familia y comunidad otorga al concurrir a un establecimiento a aprender.

Es momento de comenzar a construir un sentido más profundo, sentido que no parte de “un atractor” (Prigogine), cómo sistema homogeneizado, sino de captar las diferencias entre sujetos y comunidades que puedan otorgar e invertir de significado a la Educación.

La evidencia sobre nuestro sistema es terminante y terminal: menos de un 75% de los niños de primaria termina su primer ciclo en tiempo, ya casi un 10% de los adolescentes se retiran completamente del sistema entre los 14 y los 15 años, un 20% entre los 15 y los 16. Más de un 30% de nuestros niños y adolescentes repiten el primer grado del ciclo básico. Un 30% nunca egresará del ciclo básico mientras que un 60% no lo hará del ciclo medio superior. La matrícula de formación docente si bien crece, el número de egresados sigue siendo muy bajo y esto sucede en un contexto en que en estos últimos siete años el salario docente creció muy por encima del salario medio. La educación media atraviesa tal vez la peor crisis en el marco de un sistema educativo que en su conjunto enfrenta importantes desafíos.

Un largo proceso de adaptación perversa a la escasez de tiempo, de salario, de infraestructura, de recursos y más genéricamente de déficits de gestión de recursos financieros y humanos que se han ido acumulando y sedimentando en el tiempo, conlleva hoy una pérdida de horas por año por ausentismo o faltas justificadas que representa casi el 10% de las horas totales dictadas. Los centros de educación media carecen de estabilidad de



sus elencos docentes y de docentes afincados, con tiempo y compromiso institucional y pedagógico en cada centro. En una altísima proporción dichos centros son lugares de tocar y pasar en donde no se produce comunidad educativa, ni proyecto colectivo. Nuestros niveles de aprendizaje son bajos, levemente mejores en primaria que en media, pero con un número muy alto de niños y adolescentes por debajo de los niveles mínimos de suficiencia.

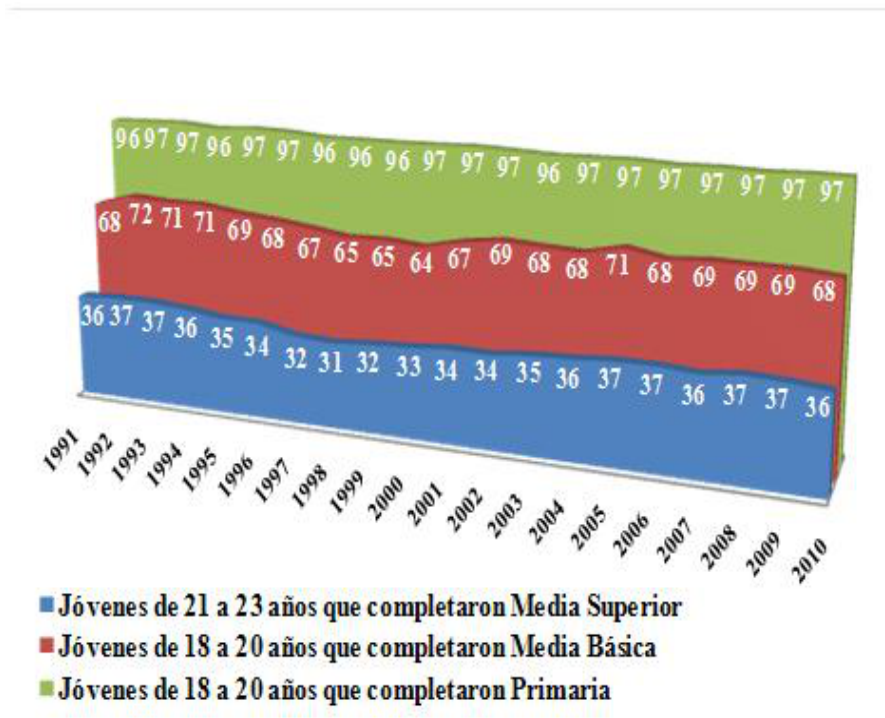
Y todos estos problemas se manifiestan en forma desigual con particular crudeza. Los niños de los dos quintiles inferiores de ingresos terminan la primaria en tiempo en porcentaje muy bajos, ya casi un 15% está fuera del sistema antes de los 14 años y más de una 40% de los niños de estos quintiles no egresará del ciclo básico medio. Tan sólo 2 de cada 10 egresará del ciclo medio superior. Son ellos también quienes son víctimas del mayor ausentismo docente, de la elevada rotación y asisten en general a los centros de menores recursos y capacidades edilicias.

Pero todos estos elementos, ya de por sí altamente preocupantes, palidecen ante la crisis central del sistema y emergen con mayor visibilidad en la educación media: el proceso creciente de pérdida de confianza en el sentido del quehacer educativo por parte de sus principales protagonistas, alumnos/nas y docentes. Esto tiene mucho que ver con problemas estructurales, edilicios, de asignación de horas, de condiciones salariales, de contextos socioculturales de los alumnos, pero sobre todo con la ausencia/debilidad de un discurso educativo convocante y de prácticas eficaces en torno al para qué, el qué, el cómo y cuándo se enseña y aprende. Y también, de la propagación de una visión que es necesario revertir, que culpabiliza al docente; cuando lo que se requiere es apoyo y un cambio que fortalezca su rol en un marco comunitario en el centro educativo, con mejores condiciones de trabajo y también remuneraciones.

El estancamiento del egreso persistente refleja un estancamiento sostenido de cuatro décadas, del que el gráfico que presentamos<sup>2</sup> muestra en forma clara un período de los últimos 20 años (1991 - 2010)

---

<sup>2</sup> Tomado de Gerardo Caetano & Gustavo de Armas, Serie Nuestra Tierra.



## II. El cambio de época y sus exigencias: una ventana de oportunidades para el Uruguay

Una mirada atenta a la relación entre sociedad y educación nos indica que estamos asistiendo a un cambio de época. Ciertamente su reconocimiento y comprensión debe ser tenido bien en cuenta al momento de esbozar las propuestas de transformación educativa asumiendo que se trata de cambiar mentalidades, culturas, políticas y prácticas de manera integrada y secuenciada. El cambio de época está pautado por lo menos por dos elementos básicos:

(a) la planetarización, a caballo de la revolución tecnológica y la miríada de oportunidades disponibles para democratizar la sociedad y la educación haciendo un uso proactivo y selectivo de las modalidades, de los recursos y de los contenidos en línea en clave complementaria a la presencialidad de los centros educativos. Contextualizada y problematizada por la globalización, impactada por el neoliberalismo, y que frente a la misma se trata de darle una dirección de cohesión e inclusión social a los procesos de globalización potenciando a las TICs como herramientas poderosas de inclusión digital y pedagógica.

(b) las transformaciones profundas del sistema económico que caracterizan a la sociedad del conocimiento habilitando nuevas formas de organización productiva y de generación de

riqueza, privilegiando el rol de las organizaciones en redes y en comunidades de práctica, propiciando cambios en los procesos productivos y el trabajo, que sitúan en primer lugar lo simbólico, la acción colaborativa, las capacidades de emprender, de encarar y resolver problemas y de innovar.

En este contexto actual, la democratización de la educación, esto es, una educación genuinamente inclusiva, puede aumentar y diversificar fuertemente las oportunidades para apropiarse de mejores ingresos por trabajadores crecientemente calificados y empoderados para desarrollar sus competencias y aplicar conocimientos. De ahí la importancia de un sistema educativo como un facilitador de oportunidades de formación de calidad para todas y todos, estableciendo sinergias entre lo formal/no formal e informal, y lo público/privado.

Los sistemas educativos formales básicos y medios deben por lo tanto entender que hay cuatro objetivos que han dejado de ser centrales y deseables y otros tres que deben adquirir prioridad: acceder a la información como bien escaso, dotar al niño de una serie de conocimientos fijos y estables, homogeneizar la diversidad y seleccionar a través de un sistema de vallas quienes ameritan el ingreso en la educación terciaria no deben ser nortes de la educación. Por el contrario, aprender a aprender y a seleccionar y movilizar creativamente los contenidos cambiantes de un mundo en permanente transformación, potenciar la diversidad igualando oportunidades y transversalizando valores de tolerancia y solidaridad, incluir plenamente con el principio irrenunciable que todos pueden aprender y fortalecer el aprender y convivir en grupos y en forma colectiva constituyen los grandes retos de la educación básica y media del siglo XXI.

#### **El cambio de época desafía a la educación a:**

- **Asegurar** educación básica y de jóvenes, de calidad, para todas y todos. Educación inclusiva implica facilitar el proceso de desarrollo integral a la medida de cada alumno, situándolo como centro y razón de ser del sistema educativo, a la evaluación como herramienta para asegurar la personalización de la enseñanza, los avances de cada estudiante, no punitiva, descartando como instrumento común la repetición y reconociendo la singularidad de los tiempos de aprendizaje de cada alumno/na.
- **Educar a todas y todos**, para el ejercicio de una ciudadanía responsable, comprender la sociedad y el mundo en que vive, para la vida, el trabajo y el estudio. Estas serán condiciones esenciales para realizarse como persona en la sociedad de la información.
- **Respetar los procesos personales de cada alumno**,
  - integrar sus motivaciones en su tránsito escolar, reconocer la naturaleza emocional de sus procesos cognitivos, sus tiempos de desarrollo cognitivo y sus ritmos de aprendizaje, procurando reconocer sus conocimientos y

- experiencias previas al conducir su proceso de crecimiento intelectual, físico y cultural;
- la escuela deberá tomar en cuenta, que la edad es una referencia necesariamente flexible a la hora de organizar las experiencias de aprendizaje y las acciones de enseñanza de cada alumno. Será necesario en consecuencia tanto dar apoyos a quiénes los requieran, como nuevos desafíos y tareas a los alumnos que progresan de manera diferencial.
  - comprender la diversidad y las subjetividades como espacios de posibilidad para que se produzcan movimientos instituyentes e identitarios, posibilitadores de pensamiento sobre “como habitar las escuelas”, de construcción de nuevas formas de organización de las mismas, como forma de incorporar lo diverso no cómo un obstáculo sino como un espacio que potencie el deseo, la motivación y la movilización hacia el aprendizaje.
- **Privilegiar el aprender a aprender:** la clave no radica en “trasmitir” conocimiento o información por una vía frontal, magistral y sin retroalimentación del docente al estudiante, sino en desarrollar la capacidad de adquirir conocimientos, seleccionar y procesar información, facilitando oportunidades de aprender sustentadas en un diálogo constructivo y una retroalimentación propositiva entre docentes y alumnos. El aprender a aprender se manifestará en la necesidad de cada ciudadano, de reciclarse toda la vida para enfrentar diversidad de situaciones, nuevos desafíos laborales y cívicos, por distintos canales: presenciales, individuales y a distancia.
  - **Privilegiar la relación con el conocimiento** como clave en el proceso de aprendizaje, priorizando la relación dialéctica entre el saber y el saber-hacer, y el construir/pensar y proyectar con otros, en un proceso de apertura al mundo, a la comprensión del mismo, de la producción y el trabajo, de las múltiples experiencias que permean la vida de todos. En consecuencia, en los centros educativos se propendería a:
    - **Promover** el desarrollo de competencias situadas - la competencia en acción al abordar situaciones o problemas - que implica revalorizar los saberes disciplinares relacionándolos con las práctica sociales, el abordaje de situaciones complejas, la resolución de problemas y la elaboración de proyectos. El diseño curricular privilegia a las situaciones problema como organizadoras del currículo jerarquizando a las asignaturas como instrumentos potentes para el abordaje de dichas situaciones y en el proceso de construcción del proyecto personal de cada alumno.
    - Comprender que el proceso de aprendizaje se basa en la emergencia de acontecimientos que irrumpen de manera rizomática, no lineal ni previsible (Guatarí y Deleuze), lo cual hace a la mirada docente sobre el estudiante como persona única, con un mundo interno que hace a la construcción de su subjetividad, capaz de enseñar/mostrar (Alicia Fernández, Sara Paín, Nicole Mosconi), cómo un otro con “interlocución válida”. (Rebellato, Ética de la Autonomía).
    - Valorar el sentido de multi-referencialidad, la necesidad de recurrir a las diversas disciplinas para aproximarse al conocimiento, acudir al rigor científico del conocimiento a ser enseñado (Transposición didáctica), y a la

profundidad de abordaje de “los conceptos” propios de las disciplinas desde la necesidad de los principios de frecuentación y recursividad, pensando en las distintas formas que se despliegan ante la aproximación al objeto de conocimiento por parte de los aprendientes.

- Crear junto a los estudiantes este espacio posibilitador de aprendizaje, de manera tal que se trace una ruta de construcción cooperativa con el docente y pares para que actúe su deseo como forma de permanecer en el centro escolar, y que este mismo genere un movimiento de transformación óptima para la retención de sus alumnos. Camino que estará determinado por un conjunto de impresiones o huellas mnémicas que pueden no adquirir todo su sentido, toda su eficacia, sino en un tiempo posterior al de su primera inscripción, y que es básico para la re-significación constante de lo aprendido y en la construcción de una red de significaciones que lo hagan ser autobiógrafo, es decir, aprender para ser e historizarse.
- **Asumir** la esencialidad del desarrollo del pensamiento lógico (cálculo, lengua, manejo de códigos) y de comprensión y manejo espacial.
- **Valorar** la importancia del trabajo intelectual y creativo, la cultura física y el desarrollo de competencias y capacidad de iniciativa en el proceso de construcción del proyecto personal y social de cada educando.
- **Atender** la formación en valores clave tanto para el desarrollo de la responsabilidad personal, social y ciudadana, como para el autocontrol del proceso de transformación teórica y práctica que todo ciudadano irá asumiendo a lo largo de su vida.
- **Concebir centros educativos abiertos**, integrados en su localidad y en el mundo, reforzando una concepción de aprendizaje que lo sitúa tanto en la escuela como en cualquier lugar de la estructura social donde existe producción, creación y organización colectiva para la generación de un producto. Reconocer que el aprender en un sentido amplio puede ser encarado desde el centro educativo interactuando y estableciendo vínculos con diversas instituciones donde es posible organizar situaciones de aprendizaje. El centro educativo ya dejó de tener – si alguna vez lo tuvo – el monopolio de los aprendizajes. Situarlo como espacio de convivencia, de búsqueda, de experimentación e innovación, de trabajo intelectual y manual, coadyuvante a la potenciación de las competencias, posibilidades e intereses de cada alumno. En el nuevo mundo gestado por la tecnología, la computación e internet, la escuela, en el Uruguay, cuenta con el Plan Ceibal y su despliegue de oportunidades para que la enseñanza sea personalizada, el alumno experimente y aprenda reforzando su conexión con lo local, lo global y lo social.
- **Promover** un lugar para las familias y las comunidades de los estudiantes en el centro educativo. Una escuela “integral” corre el riesgo de “sustituir” a las familias si éstas no son partícipes del sentido general del proyecto educativo.

**El cambio curricular exige dejar atrás una concepción curricular y de gestión anacrónica:**

- **Sustentado en un referente inexistente**, *el alumno promedio*, concepción que se constituye en severo obstáculo al desarrollo de una educación inclusiva, para todas y todos, a la medida de cada niño o adolescente.
- **Concebido homogéneamente**, que no reconoce ni las disparidades sociales ni las diversidades que afectan sensiblemente las oportunidades de aprender de cada niño /niña y adolescente. Tratar de manera supuestamente igual a los que son diferentes constituye una violación a los derechos del niño y a las posibilidades de desarrollo integral de cada persona. Esta concepción es un obstáculo que conspira contra el desarrollo de una enseñanza que se apoye en lo que el alumno sabe, ofreciendo un trayecto a la medida, que favorezca el desarrollo de sus potencialidades, la superación de sus dificultades, la realización y construcción de *su* proyecto persona, la posibilidad de historizarse, de dar sentido a su existencia.
- **Sustentado** en el imaginario social que responde a una historicidad distinta a la actual, de familias potenciadoras de aprendizaje como base para continuar la formación iniciada en este primer grupo de pertenencia.
- **Dominado** y pautado por las asignaturas, con su carga horaria, predominantemente alejadas del “saber-hacer”, de la cooperación interdisciplinar, orientadas a la construcción propedéutica de cara a la universidad. Con el agravante que las asignaturas manejan – por el frecuente alejamiento de las fuentes de generación de conocimiento y de sus aplicaciones - en gran medida conocimientos declarativos, rutinarios, muchas veces anacrónicos, alejados de la innovación y de la producción de conocimientos científicos y tecnológicos, de sus aplicaciones, en torno a los cuales está pautada la vida en la sociedad contemporánea.
- **Ajeno en su concepción** pedagógica al desarrollo de competencias situadas, puestas de manifiesto en el abordaje de experiencias de vida, situaciones del entorno cercano y/o del mundo, resolución e implementación de soluciones individuales o colectivas a problemas, encarando proyectos y el saber y el “saber – hacer” en distintas formas, proyectar y proyectarse, recrear y recrearse transitando por un camino de desarrollo de sus posibilidades.
- **Fundado en un error de partida**: “igual edad implica igual nivel de desarrollo cognitivo e iguales ritmos de aprendizaje”. Esta hipótesis errónea no se constituyó en obstáculo para el desarrollo de una educación elitista y selectiva. Pero constituye hoy un obstáculo al plantearse como mandato ético, necesidad y obligación una educación inclusiva para todas y todos.
- **Postulando** que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, ponen en movimiento sus capacidades y fortalezas encarando los mismos problemas, atendiendo las mismas exposiciones, pasivamente, o por la simple apelación a la participación activa.

- **Asumiendo**, en el transcurso de la educación básica, para todos los alumnos, como posible y natural, tiempos iguales para alcanzar los perfiles de egreso. Pues en la era de la introducción del Plan Ceibal y la aproximación a las TICs, estos recursos y el uso de Plataformas Adaptativas<sup>3</sup> y la puesta en acción de competencias en el abordaje de problemas, conducirán - con las flexibilidades y la atención debida – a admitir que los caminos y los plazos para alcanzar el perfil de egreso de un nivel pueden tener un margen alto de variabilidad. Es decir alcanzar una expectativa de logro congruente con los tiempos y las posibilidades de cada uno.
- **Practicando** una evaluación predominantemente sumativa, en concordancia con una concepción pedagógica que no atiende al proceso original de cada estudiante, que se orienta muchas veces a evaluar lo que el alumno no sabe y que recurre al recurso de la repetición con sus consecuencias en la autoestima del estudiante, futuros fracasos y desafiliación.
- **Marginando** a la mayoría de los adolescentes y jóvenes de la educación técnica y tecnológica, débilmente presente en la educación media general (80% del estudiantado de educación media) y con un incipiente<sup>4</sup> desarrollo del nivel politécnico terciario. La educación tecnológica enunciada como transversal en el diseño curricular (realización de proyectos; selección de un proyecto tecnológico, metas, diseño e implementación, trabajo en taller), choca con la acción fragmentada y en solitario de cada asignatura.
- **Fraccionado** la educación básica en su concepción curricular y pedagógica y en su organización institucional. La brecha insalvable entre la Educación Primaria y el Ciclo Básico de Educación Media, señalada categóricamente por Julio Castro hace ya más de medio siglo, permanece inamovible y es un obstáculo a un rediseño curricular impostergable de toda la educación básica (3 a 15 años).
- **Materializado** en un centro educativo cerrado al medio y sin intervención local. El aprendizaje fuera del sistema escolar formal queda ignorado en gran medida. Se descuidan los procesos de aprendizaje y los enfoques pedagógicos que exigen atender a las motivaciones de los alumnos, sus experiencias en su ambiente, en su barrio y en los centros educativos, y sus expectativas de vida. Y se ignora, que en el mundo actual, el estudiante adquiere conocimientos de los más variados fuera de los centros educativos, impactado por un volumen en extremo importante de hechos

---

<sup>3</sup> Las plataformas adaptativas, permiten a los estudiantes abordar y lograr aprendizajes de temas o actividades curriculares a su propio *ritmo* y adecuadas a su *nivel*, permitiendo la acción a distancia o presencial del docente.

<sup>4</sup> Se ha avanzado en la creación de tecnicaturas y cursos terciarios bajo un marco de cooperación entre el CETP y UDELAR, y se ha dado un paso significativo a través de la creación de la UTEC. No obstante, el horizonte que se le ofrece a un estudiante de media es predominantemente universitario.

deslumbrantes y también problemáticos que comprometen la tolerancia, el respeto a la diversidad, la cooperación, el cuidado del medio ambiente y la interpretación de fenómenos de la vida.

En consecuencia, el proceso de transformaciones educativas que preconizamos supone mover el péndulo del cambio de época, y debiera expresarse en:

- una renovación sustancial en la gestión del sistema educativo a sus diversos niveles, para que se conciba y opere como sistema;
- un marco curricular nacional que impulse y viabilice una educación genuinamente inclusiva;
- una concepción de centro educativo que asume un rol propositivo y creativo en la concreción del marco curricular nacional, abriendo espacios a la diversidad, desterrando la homogeneidad mutilante de la innovación y el cambio, e insertado y relacionado local y globalmente (el currículo como la intersección entre la mirada global y el aterrizaje local); y
- concebir el perfil y rol docente así como la formación docente y el desarrollo profesional docente requeridos para sustentar la transformación propuesta bajo el entendido que el docente lidera los procesos que facilitan a cada alumna/no una oportunidad real de aprender.

### **III. Cinco ejes temáticos para promover transformaciones profundas e integrales**

Frente a los desafíos de un cambio de época, a la imperiosa necesidad de fortalecer el educar y el aprender con miras a democratizar las oportunidades educativas y de gestar un proceso de cambios profundos e integrales bajo una perspectiva de larga duración (2015-2030), nuestra propuesta inicial se concentra en cinco ejes temáticos:

- Una robusta política social y educación de primera infancia como cimiento de los aprendizajes ;
- Educación de 3 a 18 años, básica y de jóvenes, para una formación ciudadana comprehensiva ;
- Concepción y gestión de un sistema educativo facilitador de oportunidades personalizadas de aprendizaje;
- Rol, funciones, formación y desarrollo profesional docente para sustentar los cambios ; y
- La inclusión de los jóvenes excluidos en una agenda personalizada, descentralizada y adecuada a la diversidad de la demanda



### **III.1. Una robusta política social y educación de primera infancia como cimiento de los aprendizajes.**

Uruguay es un país con una transición demográfica avanzada. Es hoy el país más envejecido del continente y presenta junto con otros pocos las tasas de fecundidad más bajas del continente. En la actualidad nacen menos de 50 mil niños por año lo cual ha impactado en cohortes infantiles, adolescentes y jóvenes cada vez más pequeñas. Persiste sin embargo un diferencial de fecundidad importante entre los sectores medio y los bajos, tanto en materia de cantidad como muy especialmente respecto al calendario reproductivo. Por su parte Uruguay presenta una fuerte infantilización de su pobreza e indigencia. Ello implica una alta exposición de nuestros niños y jóvenes a riesgos y vulnerabilidades en materia de bienestar, capacidades humanas e integración social.

Frente a este estado de situación, uno de los mayores desafíos sociales radica en continuar profundizando en un marco de concepción y de operación de las políticas sociales, desde la gestación a la adultez mayor, priorizando la atención integral por tramos etarios y en base a **la tríada familias, territorios y centros educativos** así como efectivizar una opción preferencial por las políticas de infancia como sostén de la equidad en el marco de políticas universales de familia y de apoyo a la crianza y estimulación de hijas/os.

Los dispositivos con que hoy cuenta el país para atacar y revertir estos problemas estructurales en la primera infancia, si bien han registrado avances significativos, son a todas luces insuficientes. Se considera necesario fortalecer cuatro mecanismos de protección social y de inversión en primera infancia: (i) cobertura de asignaciones familiares en niños entre 0 y 3 años; (ii) cobertura de sistemas de cuidado y estimulación temprana en niños entre 0 y 3 años; (iii) cobertura de licencias laborales parentales (maternales y paternas) para gestación, parto y postparto, y (iv) cobertura efectiva (acceso real) a prestaciones básicas de salud en gestación y primera infancia (controles médicos, vacunación, atención al parto y controles médicos en primera infancia).

En primer lugar, cabe señalar que la creación de las Asignaciones Familiares del Plan de Equidad (AFAM-PE) en el 2008 constituye un cambio sustancial en la lógica y en el alcance de los programas de transferencia. En lo que hace a la cobertura de las asignaciones familiares entre 0 y 3 años la misma se ubica en la actualidad en niveles altos para los dos quintiles inferiores, alcanzando la misma a un total de 100.000 niños aproximadamente. Son desafíos en este punto completar la cobertura en estos quintiles inferiores y ampliar la misma hasta universalizar la cobertura al quintil tres, asociándolo a contrapartidas educativas de impacto.

En segundo lugar y en relación a los espacios institucionalizados de cuidados y estimulación temprana, consideramos que el país debe hacer un esfuerzo adicional y significativo de inversión orientado a avanzar en la universalización de las edades de dos y tres años en los quintiles inferiores donde se registra un alto déficit de cobertura. Entendemos dicho esfuerzo como una estrategia que a la vez de combatir la infantilización de la pobreza, sienta bases sustentables para el desarrollo de la niña y del niño combinando aspectos psico-sociales, emocionales y cognitivos en una propuesta socio-educativa potente.

Uno de los objetivos medulares del proceso de transformación educativa que se propone, radica en garantizar un acceso a los cuidados y la estimulación temprana en los quintiles 1 a 3 similar al que poseen los quintiles 4 y 5, y hacerlo procurando una oferta de servicios de tiempo extendido. Ello implica un aumento considerable de matrícula: el volumen total sería cercano a los 36000 niños, alcanzando así una cobertura en 2 y 3 años del 80% en estos quintiles. Una estimación que trabaja con un costo unitario adicional por niño equivalente al horario completo de 4 y 5 años de ANEP (similar al modelo diario Tipo 4 del Plan CAIF) implica incrementar el gasto actual en 0,207 % del PIB. No se establecen en este caso el costo en inversiones, ya que no se pudo acceder a los datos que permitieran establecer parámetros adecuados para estimar los mismos.

Por otro lado y en el marco de una política pública en Educación Inicial de largo aliento, que lleva dos décadas de exitosa implementación, se propone completar el proceso de universalización en las edades de cuatro y cinco años con foco en la edad de cuatro en los quintiles más pobres. A la vez de avanzar a la cobertura de 3 años en Jardines de Infantes, completando un menú de oferentes (CAIF, Centros de 1ra Infancia, Jardines de Infantes) Asimismo, es importante anotar que a pesar de los logros en cobertura aún persiste como un desafío significativo para el sistema mejorar la asiduidad en la asistencia (Kaztman y Lijtenstein, 2003) ya que sigue siendo baja y segmentada por modalidad de atención a pesar de encontrarse los niños matriculados.

En tercer lugar, la cobertura en materia de licencias para madres (es más complejo estimar la cobertura en padres) se aleja y mucho de los guarismos deseables si se procura garantizar la inserción laboral de la mujer y proteger a la misma frente a los riesgos de pérdida de fuentes de ingreso durante gestación y primeros años de vida del niño. Esta situación es particularmente grave en los sectores de menores recursos, en donde predomina el trabajo cuentapropista e informal.

Finalmente, los datos sobre cobertura adecuada de salud en gestación, parto y controles infantiles muestran una tendencia positiva aunque insuficiente, persistiendo un porcentaje significativo de mujeres embarazadas que no presentaron chequeos en el primer trimestre y de niños/niñas que no presentan los chequeos médicos estipulados en los dos primeros meses de vida (UNFPA, 2012).

Estas herramientas (transferencias monetarias, sistemas de licencia parentales robusto, cuidados tempranos en 1, 2 y 3 años y derechos sexuales y reproductivos) procuran en definitiva acercar a Uruguay a la configuración virtuosa que presentan en materia de infancia, trabajo femenino y fecundidad los países nórdicos, que son quienes mejor han enfrentado los cambios demográficos propios del fin de la primera transición demográfica.

Uruguay debe apostar en materia de pobreza en la primera infancia a una meta similar a la que se planteara para la indigencia en el período 2010-2014. La pobreza en los primeros cuatro años de vida (más gestación) debiera colocarse debajo de los dos dígitos y en materia de indigencia debiera estar debajo del 1%. Por otra parte se debe integrar tempranamente circuitos de estimulación temprana y protección social. Ello implica inevitablemente proteger a las familias con hijos pequeños y muy especialmente a la mujer en su etapa reproductiva. Si el país logra una tríada virtuosa que incluya tasas altas y

homogéneas de participación laboral de la mujer, una tasa de fecundidad convergente entre estratos sociales (en cantidad y calendario) cercana al nivel de reemplazo (entre 1,8 y 2,1 hijos) y una pobreza infantil debajo de los dos dígitos, el país se estará preparando adecuadamente para sus nuevos desafíos en materia de igualdad, productividad y ajuste a las nuevas etapas demográficas. Estará por otra parte colaborando con el sistema educativo al limitar el déficit con el que en muchos casos llegan los niños de los sectores de menores recursos a la educación formal.

### **III.2. Educación de 3 a 18 años, básica y de jóvenes, para una formación ciudadana comprensiva**

#### **El Marco Curricular Nacional: generador de unicidad y creatividad**

El Marco Curricular Nacional (MCN) deberá buscar superar los obstáculos que inhiben los aprendizajes y forjar una educación inclusiva de calidad para todas y todos. En diferentes regiones del mundo, los marcos curriculares constituyen un modo de expresar y de darle coherencia al currículo planeado, adoptando la forma de documentos abiertos de escala nacional, cuyo propósito es establecer las orientaciones y los parámetros dentro de los cuales se debería desarrollar el currículo, contemplando, los perfiles de egreso deseados, los recursos pedagógicos y materiales de aprendizaje, la gestión de los establecimientos educativos y las formas de evaluación. Su elaboración - incluyendo cada uno de sus componentes que se explicitan más adelante - en un diálogo participativo, se procesará bajo el pilotaje de las autoridades de la enseñanza. Esto no significa un currículo único sino un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional que habilitan y apoyan el desarrollo de diversidad de ambientes de aprendizaje y ofertas educativas, así como facilitan la implementación del currículo en el marco de los proyectos curriculares y pedagógicos de centro conectado con las realidades y los desafíos locales en el marco de una mirada abierta al mundo y a la sociedad nacional en su conjunto. El marco curricular habilita pues construcciones y desarrollos «glolocales» que combinan una mirada global con un aterrizaje local.

La unicidad de criterio y de acción alentada por el marco curricular, busca desarrollar una educación integral personalizada y a la medida, centrada en la acción de cada alumno, en el trabajo interdisciplinar, la resolución de problemas y el trabajo por proyectos, favoreciendo el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas transversales a áreas de conocimiento y disciplinas.

#### **Condiciones fundamentales para el desarrollo del marco curricular:**

- Superar el fraccionamiento de la educación obligatoria comprendiendo a todos sus niveles y ofertas - Educación Inicial, Educación Primaria Básica y el Ciclo Básico

de Educación Media (de Secundaria y de UTU)<sup>5</sup>- que atienden a los alumnos principalmente desde los 3 a los 15 años, y a la Educación de Jóvenes , hoy organizada institucionalmente en la UTU y Secundaria, que atiende principalmente a aquellos entre 16 y 18.

- El Marco Curricular Nacional propiciará que atendiendo a sus lineamientos, coexistan centros con un formato de tiempo completo con centros de horario más reducido, centros que organicen la asignación de tiempos - diaria, semanal, mensual – a distintos espacios y actividades en función de objetivos claramente establecidos y fundados, centros que privilegien determinadas temáticas o situaciones problema, desarrollo de espacios de trabajo, alternancia de estudio y trabajo, en función de las particularidades y las aspiraciones de la comunidad en que están insertos.
- Establecido el formato y la forma de organización del centro educativo, se estará brindando una manera diferencial de habitar los centros, propiciando empoderamiento e interés comunitario, que favorezca una construcción desde sus expectativas, posibilidades y deseo de aprender y enseñar desde un recorrido situado e intransferible.(este concepto atiende al PCC)
- El Marco Curricular Nacional confía a la comunidad docente del centro educativo, la responsabilidad de elaborar y formular el Plan Curricular del Centro (PCC), que – atendiendo a las orientaciones y observaciones de la autoridad competente -será publicado y compartido en un intercambio abierto con la comunidad.
- Privilegiar la territorialidad, articulando los centros educativos que atienden un mismo barrio o localidad, reforzando su carácter comunitario en su práctica interna y relacionamiento externo, convergiendo con acciones implementadas por otras instituciones del Estado y organizaciones sociales.
- Elevar a cada alumno/na al máximo de sus potencialidades planificando actividades adecuadas para aquellos alumnos que demuestran superar significativamente el nivel esperado, así como afinar las propuestas e implementar apoyos para aquellos que enfrentan obstáculos y déficit de conocimientos previos (transformar las dificultades en oportunidades de aprendizaje). El centro educativo tendrá el mandato ético y la responsabilidad profesional de reforzar los apoyos y recursos con el objetivo que cada alumno/na tenga oportunidades efectivas de alcanzar el perfil de egreso definido para las edades de 3 a 18 años. Esto implica primariamente atender al proceso de desarrollo emocional y cognitivo de cada alumno, respetar y entender sus ritmos de progreso, integrándolo a trabajos acordes a sus tiempos y flexibilizando la edad como referente organizativo curricular.
- Asegurar que cada espacio de trabajo (taller, proyecto, situación- problema, asignatura) deberá naturalmente asumir el desarrollo del pensamiento lógico (cálculo, lengua, manejo de códigos), la valoración del trabajo intelectual y el manual en clave complementaria y como condición esencial en el aprendizaje.
- Reformular la gestión del sistema y su relación con los centros educativos, propiciando que la comunidad docente asuma los desafíos del desarrollo profesional

---

<sup>5</sup> En Educación Secundaria, en el interior del país, 83 centros educativos atienden el Ciclo Básico y el 1er año de Bachillerato. Esta situación merece una consideración especial.

del Marco Curricular Nacional en su centro elaborando su Plan Curricular de Centro (PCC) contextualizado y habilitando a los docentes a desarrollar actividades coadyuvantes a la apropiación, comprensión conceptual y desarrollo de competencias de vida y ciudadanas entre el alumnado.

- Transformar la gestión del sistema asumiendo el Marco Curricular Nacional – y el Plan Curricular de Centro elaborado en su marco - como factores claves para el desarrollo de la dinámica centro educativo – gobierno de la enseñanza – centro educativo, garantizando y apoyando amplios espacios de libertad en la organización y desarrollo a cada centro, y la construcción de diversos trayectos a la medida de cada alumno, a partir de sus conocimientos y competencias previas (al ingreso de cada ciclo o nivel) que aseguren un camino apropiado para alcanzar el perfil de egreso.

### **Componentes del Marco Curricular Nacional**

- El marco curricular debe permitir la estructuración de los grados ejes pedagógicos que son continuos y acompañan al docente y alumno a lo largo del ciclo. Estos ejes pedagógicos se vuelcan en una malla curricular que reconociendo el conjunto de asignaturas jerarquiza los contenidos, resitúa y recrea el sentido de las mismas con el objetivo de cumplir con y alimentar los ejes pedagógicos y con ello contribuir al logro de los grandes objetivos y perfiles de egreso el MCC plantea.
- Las situaciones problema se constituirán en el organizador del desarrollo e implementación del marco curricular y en la herramienta que estructura y articula los contenidos de las mallas curriculares y los objetivos de los ejes pedagógicos. ¿Qué es una *situación problema*? Una situación es un problema propio del barrio o localidad, del país, de la región, o el universo, que se propone como desafío al estudiante o que éstos traen como interrogante/ problema al centro educativo. La situación problema, esto es, una manera de efectivizar una o un conjunto de competencias de vida y ciudadanas, deberá posibilitar a los estudiantes movilizar valores, actitudes, conocimientos y capacidades incorporadas en sus experiencias escolares y fuera del centro educativo, utilizando un vasto repertorio de recursos (por ejemplo, información de prensa, de internet, saberes y variedad de herramientas), encarando y respondiendo a diversidad de desafíos y obstáculos.
- El alumno con pequeñas ayudas (orientación, pregunta, comentario, indicación que le permita ponerse por sí mismo en acción) las abordará sólo o en equipo. La situación deberá ser apropiada para que el alumno pueda otorgarle sentido (y valor) a los conocimientos, capacidades y recursos movilizados al afrontar la situación. Los conocimientos implicados en el abordaje y la resolución de la situación problema, se corresponderán con los comprendidos en los programas de estudio

(áreas de conocimientos/asignaturas<sup>6</sup>). Las *situaciones problema*, propiciarán el trabajo en el centro educativo en distintos espacios – por ejemplo, taller y producción, recursos tecnológicos y audiovisuales, expresión, asignaturas – la cooperación interdisciplinar, el desarrollo de proyectos de investigación/acción y la elaboración de monografías. El espacio de asignaturas será entonces revalorizado, como consecuencia de su participación en otros espacios, y en especial, en el apoyo al abordaje de las situaciones problemas por parte de los alumnos (esto es, las asignaturas visualizadas como herramientas de pensamiento y de acción, articuladas entre sí a partir de los ejes pedagógicos y estructuradas en cada centro en una malla curricular flexible cuyos contenidos estarán siempre al servicio de la movilización de información y capacidades para la resolución de problemas. Así mismo deberán ser pensadas las evaluaciones. Las mismas nunca evalúan la memoria del contenido, sino la movilización y apropiación creativa del mismo. No se evalúa si el estudiante recuerda la regla sintáctica tal o cual, sino si logra entenderla en la comprensión lectora o en la producción de textos. Es irrelevante evaluar si el niño recuerda el tercer afluente del Missisipi, pero es sí relevante si logra plantearse la solución de un problema de transporte por vía fluvial, entendiendo el rol y características de los afluentes en los ríos).

En suma, las competencias se manifestarán en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y su adquisición se evidenciará en la medida del éxito o logro del alumno en el abordaje competente de la situación problema. Solo de este modo es evaluable el logro de una competencia.

Las situaciones problema deben asegurar el desarrollo de trabajos a mayor profundidad y alineados a los ritmos y procesos propios de cada alumno; posibilitando la expresión de sus potencialidades, el desarrollo de sus competencias de expresión y comunicación (oral, escrita y de lectura) y el manejo de los números, el cálculo, el razonamiento y el pensamiento lógico (promoviendo en cada alumno su potencial de trabajo intelectual), que cobrarán sentido a lo largo de toda la formación básica, en el desarrollo de actividades muy variadas: disfrute de la vida en sociedad, del arte, teatro, el ejercicio físico, la recreación, el contacto con la naturaleza, el emprendimiento de experimentos o proyectos de interés. Los recursos aportados por el Plan CEIBAL, las plataformas, los programas adaptativos y la evaluación en línea, facilitarán la atención a la medida de cada alumno/na promoviendo espacios y oportunidades para el desarrollo de las competencias de vida y ciudadanas, y un abanico de estrategias de evaluación formativa.

---

<sup>6</sup> El Marco Curricular Nacional incorporará un marco referencial disciplinar y un muestrario de situaciones problema, que pautarán el trabajo en la institución y en las aulas.

- El perfil de egreso para las edades de 3 a 18 años se estructurará a partir de una serie de situaciones problema - ejemplificados en forma explícita - que se aspira que recorrido su trayecto de formación, el alumno pueda abordar con éxito al culminar cada nivel<sup>7</sup> educativo, el referencial de contenidos y aplicaciones disciplinares y las competencias de vida y ciudadanas involucradas. El Perfil de Egreso de la Educación Básica (3 – 14) deberá aportar “perfiles escalones” al culminar la Educación Inicial, Segundo Año, Cuarto Año, 6to año.
- Debe quedar claro que el corno de lo que se está evaluando queda definido en tanto objetivo en el MCC y en tanto forma operativa que puede asumir en los ejes pedagógicos. Pero es el centro a través de sus mallas curriculares específicas el que debe habilitar estas capacidades en los alumnos y ajustar/seleccionar la mejor modalidad concreta de evaluación cotidiana. Modalidades de evaluación genérica, estandarizadas en línea, surgirán del MCC y de los ejes pedagógicos a ser desarrollados en una unidad central de desarrollo curricular y una unidad central de evaluación
- La concepción de aprendizaje: centrada en la actividad de los estudiantes, personalizada, con trayectos a la medida, promoviendo sus construcciones del saber y el desarrollo de competencias.
- Pautas para estructurar las asignaturas en relación al abordaje de situaciones problemas así como a la producción de los alumnos: rol central de los problemas, de las situaciones de vida, de las monografías y los proyectos.
- Pautas para encarar la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegiando la evaluación como y para el aprendizaje, que se centra en el esfuerzo de cultivar el desarrollo de las potencialidades y el proyecto de vida de cada alumno/na. Por tanto la evaluación será personalizada en cada estudiante acompañando su proceso de crecimiento, dificultades y logros; buscará reconocer las modalidades y ritmos de trabajo de cada uno (apoyándose entre otros, en los recursos que ofrece el plan Ceibal) para apoyar su aprendizaje a la medida; tendrá un carácter cotidiano, como función permanente, en cada día, facilitada por la centralidad curricular de las *situaciones problema*, y deberá constituirse en condición necesaria del proceso de producción del alumno. Todos estos elementos, y sus registros, aportarán a la certificación de conocimientos y del proceso de avance y desarrollo de competencias por parte del alumno.

---

<sup>7</sup> Solamente para fijar ideas, provisoriamente, entendemos por “nivel”, lo que actualmente implicaría, culminar un *trayecto* por ejemplo: Educación Inicial; los 2 primeros años de E. Primaria; desde 3er año a 6to de escuela; desde 1er año a 3ro de Ciclo Básico.

- El Sistema de Evaluación en Línea (SEA), desarrollado exitosamente por la ANEP, aporta una propuesta de evaluación formativa alineada con las metas programáticas a alcanzarse a mitad de año<sup>8</sup>. Se ha construido un software de evaluación de aprendizajes que permite aplicarlas a escala nacional, en una computadora con conexión internet y que los docentes puedan utilizarlo autónomamente. Se dispone de una evaluación formativa de la gestión en cada centro y a nivel nacional que permite reflexionar colectivamente sobre aspectos centrales del aprendizaje. Comprender el lugar de esta evaluación es crítico para el éxito de este proceso. La incorporación de referentes objetivos de aprendizaje que dialogan con la evaluación de proceso que realiza el docente, claramente no la sustituye, sino que permite romper el aislamiento del aula y discutir desempeños y modalidades de enseñanza entre aulas y grados en cada centro educativo. Un desafío complejo pero necesario para avanzar hacia un sistema educativo que no puede estar ausente de la principal revolución tecnológica que ha sido la informática en todos los órdenes de la vida.
- El Sistema de Evaluación en Línea es una herramienta potente para la construcción, el seguimiento y la evaluación de metas curriculares alineadas con los ejes pedagógicos y el perfil de egreso. Y supone claridad en las expectativas de logros de aprendizaje personalizados en cada aula. La incorporación de evaluaciones formativas puede propiciar la reflexión y la acción pedagógica en los distintos niveles del sistema educativo, trascendiendo las visiones por subsistema. Ciclos sucesivos de evaluaciones pueden ir delineando perfiles de egreso esperados e ir graduando la exigencia y los trayectos curriculares de forma más integrada que actualmente, fortaleciendo la concreción del Marco Curricular Nacional.
- El centro educativo en su acondicionamiento físico-ambiental, en el desarrollo de distintos espacios de enseñanza y aprendizaje – entre otros, taller y producción, recursos tecnológicos y audiovisuales, asignaturas, espacios de socialización estudiantil, de profesionalización docente - en la disposición de sus servicios, en su inserción y comunicación con el medio y la sociedad, exhibirá como rasgo distintivo su carácter comunitario y la concreción de prácticas inclusivas de aula.
- La comunidad docente – equipo de dirección, docentes, adscriptos, personal de apoyo – deberán asumir profesionalmente el desarrollo curricular, la atención a los vínculos con el barrio o localidad de inserción del centro, la atención a los alumnos y a sus familias, así como las instancias de trabajo colaborativo y de formación en servicio. Las condiciones de trabajo deberán contribuir al cumplimiento de estos

---

<sup>8</sup> Esto exigirá un diálogo permanente entre la comunidad educativa del centro y el sistema SEA, de modo de ajustar las metas en función de los “escalones meta”, el Perfil de Egreso y la planificación de aula.



objetivos, así como a la creación de un clima amigable y alegre en el aprender, en convivir, y en el despliegue del trabajo académico dando espacio a la curiosidad y favoreciendo la indagación, la investigación y la construcción de respuestas a las preguntas que se formulen.

### **Tramos del Marco Curricular Nacional: Educación Básica y de Jóvenes**

La implementación del Marco Curricular Nacional, común a la Educación Básica y de Jóvenes, se realizará reconociendo las realidades existentes y potenciando su desarrollo en un marco renovado de propuesta educativa.

La elaboración del perfil de egreso de 3 a 18 años se asentará en un proceso amplio y plural de producción, consulta y de validación, involucrando a instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo y compartiendo una perspectiva comparada internacional sobre procesos de reforma educativa en diferentes regiones del mundo. El perfil de egreso se elaborará principalmente a partir de:

- Ejes transversales de formación en el marco de una serie de **valores universales** consensuados y validados;
- Selección cuidadosa de **competencias de vida y ciudadanas** que reflejen las aspiraciones y las demandas de la sociedad incorporadas a la visión de política educativa y del desarrollo curricular;
- Referencial de **conocimientos disciplinares** (saber y saber – hacer) que soporten el desarrollo de las competencias ; y
- Banco de **situaciones problema** que orienten el trabajo docente por áreas de conocimiento o por disciplinas.

### **Ideas marco para construir una hoja de ruta de implementación de la propuesta en el 2015**

#### **Educación Básica (3 a 15 años)**

- Asumiendo los dos niveles reconocidos en la Educación Primaria: Nivel I (Educación Inicial, 1er año y 2do año) y Nivel II (3ro, 4to, 5to, 6to), y denominando Nivel III al Ciclo Básico (7mo, 8vo y 9no que administran CTEP y el CES), desencadenar un proceso de elaboración de las principales metas curriculares por nivel en el marco del Sistema de Evaluación en Línea (SEA), coadyuvando al logro del perfil de egreso.
- Organizar una usina de producción de un banco de Situaciones Problema alineadas con las metas curriculares, para orientar, apoyar y dar seguimiento al trabajo docente.

- Constituir una Dirección de Educación Básica<sup>9</sup>, en acuerdo de los tres subsistemas involucrados y una Unidad de Desarrollo Curricular vinculada a las funciones de planeamiento, que supervisará y apoyará el proceso de cambio a implementarse :
  - la elaboración de materiales de apoyo a los estudiantes y a los docentes (se cuenta con los recursos y contenidos del Plan Ceibal) y
  - la implementación de instancias de actualización en servicio (desarrollo profesional docente) en los centros educativos (se cuenta con las Aulas de Video-Conferencias instaladas en 1000 escuelas del país). La formación en servicio y actualización en el ámbito local, fortaleciendo la territorialidad, estimulando el análisis conjunto y creativo de los docentes en su ámbito de trabajo, es clave para promover la creatividad y la innovación dando respuesta a los problemas y realidades situadas. El Sistema de Evaluación en Línea (SEA) aportará sustantivamente a este proceso.
- Implementar la innovación sobre dos pilares complementarios, combinando el marco curricular nacional establecido por la autoridad educativa (de arriba hacia abajo) con los aportes e innovaciones emergentes desde el territorio y los centros educativos (abajo hacia arriba). El proceso de puesta en marcha de las transformaciones se sustentará en un proceso participativo y respetuoso de los procesos docentes:
  - (1) Centros Educativos que voluntariamente aspiran a participar implementando el Marco Curricular Nacional;
  - (2) Centros Educativos a instalarse en edificios nuevos, que asumen, desde su creación, la implementación del Marco Curricular Nacional;
  - (3) Centros Educativos que prefieren mantener sus prácticas actuales. En estos últimos casos serán monitoreadas certificando sus indicadores de desempeño para evaluar sus resultados anualmente ; y
  - (4) La aplicación del principio de *territorialidad* habilitará a formas de relacionamiento y cooperación entre los centros educativos de los tres subsistemas involucrados; los propios centros podrán ( “deberán”) innovar y crear en el marco curricular nacional, diversos tipos de colaboración y de formato curricular atendiendo al contexto y a las motivaciones y expectativas locales.

---

<sup>9</sup> Esta Unidad de Dirección de la Educación Básica, en su integración requerirá la presencia de consejeros de los respectivos consejos, y canalizará su actuación subordinada a criterios y pautas acordadas con éstos, cuidando respetar los procesos propios de los centros educativos de cada institución. La opción es establecer un Diseño Curricular Nacional, sin comenzar por modificaciones legales, marco en el cuál actuaran solidariamente los Consejos, que contribuirán a su implementación en su jurisdicción propiciando procesos de cambio de largo aliento.

- La concepción de la evaluación, aplicada a lo largo de la educación básica, permitirá detectar tanto las dificultades que requerirán apoyos específicos (por ejemplo, docente + docente<sup>10</sup>, docente comunitario, adecuación de situaciones problema, recursos de la neurociencia), como la conveniencia de profundizar en actividades y situaciones acordes con el desarrollo cognitivo del alumno/na.

### • **Educación para jóvenes (16 a 18 años)**

La educación de jóvenes parte, por un lado, del reconocimiento y del entendimiento del joven en su especificidad como tal, conectado cultural y socialmente a un conjunto de contextos y circunstancias; y por otro lado, que una formación ciudadana comprehensiva requiere de elementos complementarios de formación atinentes a la educación media general y técnico-profesional y que no son la suma de las ofertas de los dos subsistemas. La misma se sustentará en una diversidad de ambientes, ofertas y procesos que buscan superar las barreras de lo público/privado, urbano/rural y formal/no formal para llegar a cada joven con una propuesta que lo comprometa efectivamente con los aprendizajes y que le permita ver y actuar en sociedad desde los problemas y los desafíos. Se trata de apoyar las ofertas educativas que mejor respondan a las expectativas y necesidades de jóvenes situados en diferentes contextos con independencia de su formato institucional. En consecuencia el Marco Curricular Nacional asumirá una modalidad integradora de las iniciativas y de los esfuerzos generados en el CETP y en Secundaria, posibilitando la navegabilidad entre centros, ofertas y ambientes de aprendizaje.

### **Ideas marco para construir una hoja de ruta de implementación de la propuesta en el año 2015**

- (a) La educación de jóvenes se integrará por la totalidad de las ofertas educativas y ambientes de aprendizaje equivalente a los grados 10 al 12, posteriores al tercer año de la educación media.
- (b) Organizar una usina de producción de un banco de Situaciones Problema alineadas con las metas curriculares, para orientar, apoyar y dar seguimiento al trabajo docente. Ello no implica coartar la creatividad y autonomía de los centros en establecer su proyecto curricular y pedagógico de centro pero si la orienta en función de los objetivos de transformación educativa que se buscan desarrollar.
- (c) Constituir una Dirección de Educación de Jóvenes en acuerdo de los dos subsistemas involucrados, que supervisará y apoyará el proceso de cambio a implementarse.

---

<sup>10</sup> Utilizamos la denominación docente, en el espíritu de que experiencias focalizadas en Primaria y en el Ciclo Básico de CETP y Secundaria, inspirarán modalidades de trabajo en el nuevo Marco Curricular Nacional, apelando a la creatividad docente.

- (d) Al igual que en relación a la Educación Básica, se combinarán los enfoques de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba en la implementación de las ofertas de la Educación de Jóvenes.
- (e) La evaluación de egreso de la Educación de Jóvenes otorgará un lugar relevante a la defensa de proyectos y certificará el derecho a continuar estudios terciarios. Asimismo, la certificación del egreso de Educación Media es la condición de ingreso al Sistema Terciario. El egreso implicará la obtención de un diploma de Bachillerato General, abriendo posibilidades complementarias que darán derecho a menciones especiales según áreas de formación opcionales que habilitan a ingresar a tal o cuál estudio terciario no universitario o bien universitario. En otras palabras, la finalización y acreditación del ciclo medio superior no implica automáticamente el ingreso en las instituciones de educación terciaria de todo tipo. En algunos casos ello se podría completar – en el ámbito de la Educación de Jóvenes o posteriormente - mediante cursos específicos para acceder a ofertas terciarias, que requieren una mayor profundización en algunas disciplinas.
- (f) La nota destacada de la Educación de Jóvenes, serían las situaciones problema como oportunidades del trabajo colaborativo entre las asignaturas así como también el abordaje más específico e intencional de situaciones problema y desarrollos propios de las asignaturas. Precisamente, la diversidad de motivaciones e intereses que pautarán la atención y la atracción diferenciada en distintos campos del saber y del saber hacer; así como la autonomía que se va conquistando y otorga independencia cuando se domina un teclado y se adquiere soltura y se progresa en el laberinto que ofrece el mundo digital, conducirán a diferentes formas, velocidades y expresiones vocacionales que habilitarán al abordaje más formal de las disciplinas y también de actividades técnicas y tecnológicas, con sus aplicaciones prácticas y manuales. En ese proceso recorrido en la educación básica se crearán las condiciones personales para afrontar la etapa de Educación de Jóvenes.

### **Seguimiento, monitoreo y evaluación para la educación básica y de jóvenes**

Se diseñarán instrumentos de seguimiento y monitoreo respecto a aquellos centros que asuman la transformación. Se desarrollarán Foros de Análisis para compartir experiencias y reflexionar colectivamente. Transcurridos los 3 primeros años, las autoridades de la ANEP deberán evaluar la conveniencia o no de incorporar nuevos centros o la extensión de la transformación a todo el sistema, sin perder de vista que el cambio cultural, curricular, pedagógico y de gestión propuesto, se irá plasmando en un proceso de mediano y largo plazo, con ajustes permanentes.

### **III.3. Concepción y gestión de un sistema educativo facilitador de oportunidades personalizadas de aprendizaje**

Tradicionalmente los sistemas educativos circunscribían las oportunidades educativas a asegurar el acceso a las ofertas educativas principalmente mediante la inversión en infraestructura y equipamientos, y la formación de recursos humanos. Desde hace por lo menos dos décadas, el concepto de oportunidad educativa se ha ampliado y fortalecido no sólo abarcando condiciones e insumos para sustentar la enseñanza y los aprendizajes, sino también diversidad de procesos curriculares y pedagógicos, participación comprometida de los estudiantes en sus aprendizajes e igualdad en la calidad de los resultados de los mismos. La concreción del concepto de oportunidades educativas yace en asumir la diversidad y la especificidad de cada alumno a través de la personalización de la propuesta educativa. Esencialmente, esto supone activar el potencial de aprendizaje de cada alumno respetando sus ritmos de progreso y haciendo un efectivo uso combinado de los avances de la neurociencia sobre cómo aprendemos y de las TICs.

Los temas relativos a la personalización de la educación implican, entre otras cosas, la conformación de un marco curricular sólido, coherente y flexible desde el nivel inicial a la educación de jóvenes; el desarrollo de currículos, centros educativos y docentes inclusivos; un amplio menú de estrategias de seguimiento o acompañamiento a los alumnos en los centros educativos para anticipar y actuar sobre dificultades de aprendizaje buscando siempre integrar alumnos/as con diversidad de perfiles y capacidades y la re-significación del rol, perfil, formación y desarrollo profesional docente para respetar y atender la diversidad de expectativas y necesidades de alumnas/no. El avance en la personalización de la educación abre un vasto campo de oportunidades para promover las habilidades/competencias para la sociedad de la información del siglo XXI haciendo un uso proactivo de las TICs que suponga pasar de alumnos/as receptores de recursos y contenidos en línea a productores de los mismos (por ejemplo, la incorporación de la programación informática desde la educación básica puede ayudar en este sentido).

La formulación de un Marco Curricular Nacional, común a la educación básica y de jóvenes, sustentada en una visión cultural y pedagógica unitaria, tiene determinantes e implicancias que se conjugan críticamente en la gestión del sistema. En primer término, implica un cambio de raíz en la visualización del rol del centro educativo propiciando que el mismo actúe como una comunidad de aprendizaje y que asuma los desafíos del desarrollo profesional del marco curricular. Esto supone la elaboración, discusión y validación del Plan Curricular del Centro (PCC), en su contexto, implicando un nuevo tipo de relacionamiento entre el gobierno de la educación y los centros educativos. Cobra otra dimensión la gobernanza y el concepto de sistema educativo.

El Marco Curricular Nacional habilita y demanda que el centro educativo disponga de espacios de libertad que le permita efectivamente construir su propuesta curricular. Cada centro debe hacer suyo: (i) la construcción de diversos trayectos a la medida de cada alumno; (ii) la formulación de su proyecto curricular en línea con el nacional; (iii) explicitar las metas específicas respecto a su nivel y (iv) la configuración del horario diario, de la

distribución y asignación horaria a los espacios educativos, priorizando *los* conocimientos y competencias previas (al ingreso de cada ciclo o nivel) de sus alumnos así como los aportes e intereses locales.

### ***Cada Centro Educativo formulará su Plan Curricular del Centro (PCC)***

Atendiendo a su contexto, las expectativas/demandas comunitarias y la diversidad de motivaciones y de estilos de los estudiantes, cada centro educativo podrá:

- desarrollar su propuesta educativa que garantizando la organización de los trayectos que permitan a los alumnos a partir de sus conocimientos y competencias previas (*al ingreso*) recorrer un camino apropiado para completar el perfil de egreso establecido en el marco curricular; y
- organizar los espacios educativos incluyendo su carga y distribución horaria.

La amplitud de la libertad de implementación del currículo por el centro educativo es esencial al fomento de la innovación educativa. No es una formulación formal. A los solos efectos de compartir su importancia, cabe señalar que las actividades educativas diseñadas por el centro educativo podrán llegar a representar entre una quinta y tercera parte del Diseño Curricular Nacional siempre en línea con el Perfil de Egreso establecido. .

### **La gestión del Centro Educativo: apuntando al centro educativo comunitario**

Transformar la gestión de Sistema Educativo y sus centros educativos es un punto clave para apuntalar el desarrollo de una educación inclusiva, de calidad, para todas y todos. Tal cual se ha señalado, el Marco Curricular Nacional permitirá recrear la relación entre la autoridad educativa y los centros educativos modificando aspectos importantes de la gestión.

El Centro Educativo elabora su Plan Curricular de Centro, lo elevará a la Dirección de Educación Básica o de Jóvenes (según corresponda) y lo hará público. La Autoridad Educativa monitoreará y evaluará la gestión del Centro Educativo y brindará los apoyos necesarios a su gestión profesional.

El liderazgo institucional y pedagógico del Director es fundamental en varias dimensiones: (i) promover un clima institucional amigable; (ii) alentar el compromiso de los docentes con la propuesta curricular de centro y su concreción; (iii) comprometer a diversidad de instituciones y actores en el desarrollo de la propuesta curricular – por ejemplo, familias, los centros vivos, culturales y de producción del barrio –; (iv) asegurar el seguimiento y el

apuntalamiento del progreso de cada alumno y el aporte de los apoyos necesarios para que pueda alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos y (v) asumir su responsabilidad en hacer que el centro educativo logre buenos resultados. El centro educativo es visto pues como un espacio comunitario en tres dimensiones básicas: la relación de la comunidad docente en sí misma, la relación de la comunidad docente con los estudiantes y la relación del centro educativo como comunidad de sus actores con la localidad en que está inserto.

Para que los centros educativos sean verdaderas comunidades educativas se requieren tres condiciones fundamentales: estabilidad del personal docente y de apoyo, posibilidad y percepción de que es posible la construcción de un proyecto colectivo, e involucramiento de los padres y la comunidad.

Es el carácter comunitario del centro educativo que inspirará las actividades educativas, culturales y sociales que asegurarán un centro abierto, en el cual la vida, el trabajo, las acciones, las iniciativas, las experiencias y los problemas del universo cercano y lejano penetrarán vivamente en éste, y a su vez, el centro educativo irradiará su influencia en la comunidad que lo rodea, fortaleciendo un entramado fundamental de la integración comunitaria.

### *El centro y sus docentes*

El centro educativo como espacio comunitario, exige una comunidad docente armonizada y comprometida con el esfuerzo de construcción de un nuevo paradigma educativo para una sociedad donde el conocimiento y el trabajo tengan un lugar central.

Entendemos, que si bien la propuesta centra su fortaleza en estimular y apoyar el proceso de profesionalización como cuerpo docente en cada centro educativo, otorgándole a su dirección y su comunidad docente un rol protagónico en el marco de desarrollo profesional del Diseño Curricular Nacional, las actuales reglamentaciones de elección de cargos y horas docentes, especialmente, con las disposiciones existentes en Educación Media, se constituyen en un obstáculo que es necesario examinar y construir caminos de cambio.

El diseño del marco curricular nacional exigirá la configuración de un formato y formas de organización acorde de cargos y funciones docentes. Abordar esta exigencia de la transformación, implicará mejorar sustancialmente las condiciones el trabajo, el buen ánimo y la alegría docente en la vida cotidiana de los centros educativos.

En el sistema vigente, el único derecho que se pretende respetar es el derecho de los docentes que según un ordenamiento, ligen sus cargos u horas docentes al centro educativo de su preferencia. Para esta elección, los cargos u horas docentes libres en los centros educativos de cada departamento están a su disponibilidad en el momento que le toca al docente su turno de elección. En ninguna instancia esta prevista el derecho y la gravitación de los estudiantes y/o el derecho y la gravitación de la institución Centro Educativo en dicha elección. Tampoco se ha reflexionado detenidamente sobre las ventajas

en buenas condiciones de trabajo de una elección sobre otras bases y condiciones de concentración en un único centro educativo.

El equipo de dirección y el personal docente se conforman por un procedimiento absolutamente independiente a las exigencias funcionales y pedagógicas de conformación de una comunidad docente organizada de acuerdo a una finalidad concertada. Esta modalidad, es parte de una doctrina aceptada y arraigada en nuestro medio. Y sin duda, constituye un obstáculo a la buena gestión del centro educativo, al mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y su desarrollo profesional, y merece la atención y un debate profundo, en el que naturalmente deben participar todos los actores.

En la Educación Media, la elección tiene el agravante que se realiza todos los años. En Montevideo, – a excepción de un grupo de centros educativos que tienen alrededor de un 80% de permanencia en su personal docente, y que corresponde a los liceos del centro y la costa – genera una inestabilidad en la mayoría de los liceos y en particular entre aquellos de contextos sociales más críticos. En el interior, por la propia estructura territorial y poblacional, la inestabilidad es mucho menor.

Es imprescindible establecer un sistema de elección que garantice permanencia y continuidad en el centro educativo, y que conforme a reglamentos, establezca procedimientos para que los docentes que lo deseen presenten sus solicitudes de traslado, que se concederán en función de la disponibilidad y de razones de buen servicio.

En Educación Primaria, la situación tiene características diferentes, en particular, pues un maestro necesariamente elige una Unidad Docente de 20 horas en una escuela, y además el concurso cumple un rol importante en relación a los traslados.

Enseñanza Secundaria exigirá un esfuerzo creativo para superar una situación que conspira contra la posibilidad de un Centro Educativo Comunitario.

A la luz de fortalecer la comunidad docente, deseamos plantear problemas que requieren atención en Educación Media (entendiendo que es necesario hacer un esfuerzo para el conjunto de las ofertas de educación básica y de jóvenes).

El primer y fundamental obstáculo para lograr comunidades educativas se encuentra en: la elección anual de horas docentes (problema esencial en Educación Media); la baja permanencia de los docentes en el centro y su alta rotación; la existencia de muchos centros de educación media básica en donde un número considerable de docentes posee pocas horas asignadas.



La siguiente tabla<sup>11</sup> muestra la distribución de los docentes según el número de liceos y el carácter del cargo, efectivo o interino.

**Distribución de docentes por asignatura de liceos públicos según carácter del cargo (efectivo o interino) y número de liceos donde trabaja. Año 2013.**

En números

	Total	Efectivos	Interinos
Total general	18429	9179	9250
Trabaja en 1 liceo	13846	7381	6465
Trabaja en 2 liceos	3663	1559	2104
Trabaja en 3 o + liceos	920	239	674

En porcentajes

	Total	Efectivos	Interinos
Total general	100	100	100
Trabaja en 1 liceo	75,13	80,41	69,89
Trabaja en 2 liceos	19,88	16,98	22,75
Trabaja en 3 o más liceos	4,99	2,6	7,36

Enseñanza Secundaria es el sector del Estado uruguayo donde más de 17.000 trabajadores no tienen certeza en diciembre dónde trabajarán en marzo del año siguiente, ni cuantas horas de trabajo tendrá, generando de esta manera un momento de incertidumbre laboral para los trabajadores de la educación secundaria y de inestabilidad potencial para los centros educativos y sus equipos directivos, que no saben si mantendrán su plantilla docente, lo que hace difícil la planificación *ex ante* del año lectivo e impide potenciar el *efecto establecimiento*.

La siguiente tabla muestra la distribución de los docentes según el número de liceos y el carácter del cargo, efectivo o interino.

**Distribución de docentes por asignatura de liceos públicos según carácter del cargo (efectivo o interino) y número de liceos donde trabaja. Año 2013.**

---

<sup>11</sup> Referencia para tablas y gráficos de este apartado: Pasturino M. (2014). “Análisis a partir de la elección de horas docentes del año 2013 del Consejo de Enseñanza Secundaria. La elección anual de horas docentes. Problemas y desafíos.”

En números

	Total	Efectivos	Interinos
Total general	18429	9179	9250
Trabaja en 1 liceo	13846	7381	6465
Trabaja en 2 liceos	3663	1559	2104
Trabaja en 3 o + liceos	920	239	674

En porcentajes

	Total	Efectivos	Interinos
Total general	100	100	100
Trabaja en 1 liceo	75,13	80,41	69,89
Trabaja en 2 liceos	19,88	16,98	22,75
Trabaja en 3 o más liceos	4,99	2,6	7,36

El problema afecta en mayor medida a los docentes interinos, donde casi un 30% trabaja en dos o más liceos, no obstante, para el caso de los efectivos el problema afecta a casi el 20%. En total el 75% de los docentes de enseñanza secundaria trabaja en un solo liceo, lo cual representa a 13846 de más de 18000 docentes en total.

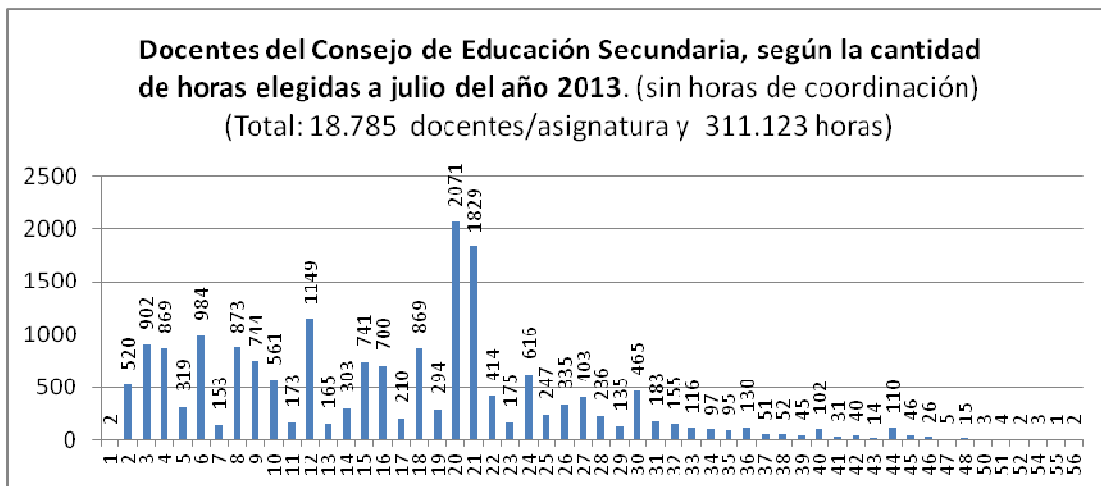
No obstante, según el Censo Docente de la ANEP 2006, el 21,7% de los docentes de Secundaria trabaja también en un colegio privado. Si bien estos porcentajes no se suman, pues es posible que los que tengan un solo liceo o los que tengan más de un liceo también trabajen en los colegios privados, este fenómeno es importante.

En primer término, la unidad temporal de trabajo de los docentes uruguayos es de 20 horas semanales, es la llamada Unidad Docente, que está definida por el Estatuto del Personal Docente de la ANEP, y que sólo se comporta como unidad real en la enseñanza primaria, donde una Unidad Docente es un cargo de Maestro. No obstante, en la enseñanza media esta unidad no es un cargo y la elección es por horas docentes, donde la regulación permite –de hecho y de derecho- elegir menos o más de 20 horas con diferentes tipos de topes regidos por reglamentaciones, que tienen un primer tope en la 20 horas, luego 30, un máximo de 48 y una excepcionalidad hasta las 60 horas en el ámbito de la ANEP o de la función pública. Ese tope no rige para los docentes que comparten actividad con la educación u otro trabajo privado. Este conjunto de docentes comparte sus horas en enseñanza secundaria con la educación privada, con UTU y con otros trabajos públicos o privados.

*Cuando se observa la distribución de horas según los docentes nos encontramos con un número importante de docentes que elige menos que la unidad docente de 20 horas. En el gráfico siguiente se puede observar que la moda es que los docentes elijan 20 y 21 horas, que es la referencia principal de la unidad típica de trabajo establecida en el Estatuto del Funcionario Docente (Ordenanza N° 45 de la ANEP). La forma bimodal surge del número de horas de las asignaturas, así, en unas asignaturas se puede llegar al tope en 20 horas y en otras en 21 horas. No obstante, esa moda solo representa un 20,8% de los docentes (3.900 docentes de 18.785 docentes/asignatura).*

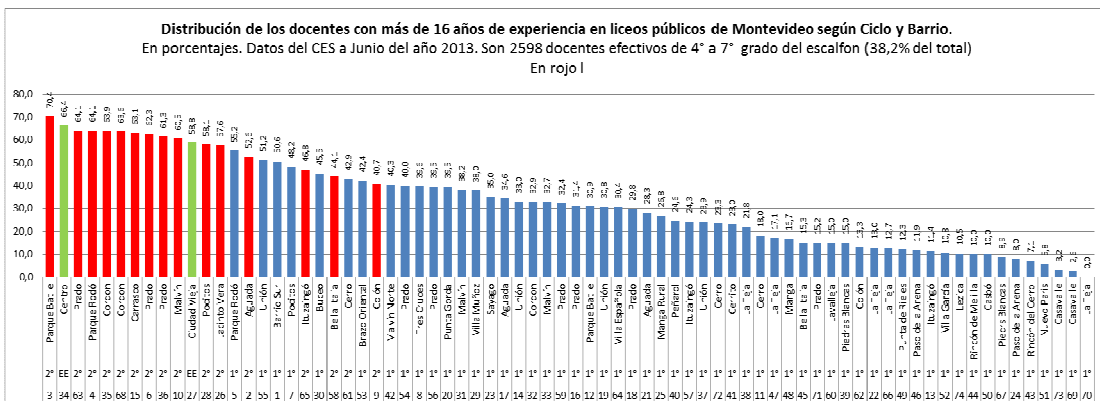
El primer problema que se advierte es que un número importante de docentes no llega a las 20 horas establecidas en la Unidad Docente, sea porque no habían más horas disponibles cuando le tocó realizar la elección, porque no le gustó el liceo o el ciclo que estaba disponible en ese momento, o porque tiene la voluntad de no tomar más horas, sea porque tiene otro cargo de docencia indirecta (director, subdirector, adscripto, ayudante de laboratorio, etc.), tiene otro trabajo de docente en otro subsistema (UTU, Formación Docente, Primaria, etc.) o en la enseñanza privada, o tiene otro cargo público –de 30 o 40 horas que le impide tomar más horas según la normativa vigente de topes y acumulación (es cuando un docente tiene otro cargo público y debe expresarlo en la mesa de elección de horas a los efectos de saber hasta qué cantidad de horas puede acumular).

**Son 10.531 docentes de 18.785 (docentes/asignatura) que toman menos que la unidad docente.** Es decir, el 56,1% de los docentes del país toma menos que 20 horas, esto representa 83.000 horas docentes de 311.123 totales. En suma el 26,6% de las horas docentes es asumido por el 56,1% de los docentes, lo que significa una dispersión importante que tiene efectos en los centros educativos, pues son docentes que no tienen su trabajo principal allí. Por otra parte, en el año 2013, hubo 4.354 docentes que eligieron más de 20 horas de clase. En estos casos se trata de docentes de asignaturas deficitarias (que no cuentan con el número necesario de docentes, como Matemáticas, Física, inglés) y que la propia normativa de elección de horas les permite llegar en algunos casos a 30 horas en la primera vuelta de elección.



Por otra parte, este problema no es nuevo, de hecho tomando la distribución de cargas horarias por docente entre los años 2005 y 2008 nos permite advertir que es un problema estructural, persistente y emergente de las reglas de juego de la elección.

Si consideramos la distribución de docentes efectivos de grado igual o superior a 4to, constatamos se puede observar en la siguiente gráfica la distribución de los docentes efectivos de mayor grado (4to a 6to) según tipos de liceos y barrios al que pertenecen. Así, los liceos de bachillerato (representados en las barra de color rojo) son los que presentan un mayor porcentaje de docentes con experiencia, que también eligen prioritariamente los liceos de extraedad (representados con barras verdes). Así el liceo de bachillerato N° 3 (Dámaso Larrañaga, en el barrio Parque Batlle) tiene un 70% de docentes con más de 16 años de experiencia (4to a 6to grado), frente al liceo N° 70 (del barrio La Teja) que tiene 0% de docentes con experiencia.



Lo expuesto aporta elementos para trabajar en la dirección de generar condiciones comunitarias. Tanto las imprescindibles mejoras salariales como las condiciones de trabajo condicionan la profesionalidad docente, y la posibilidad de construir una comunidad profesional docente en cada centro educativo con la conducción de su Director. La discusión imprescindible que ponemos sobre la mesa, podemos sintetizarla en los siguientes puntos:

- En primer lugar el Estatuto Docente y las normas relacionadas con la elección de horas deben ser revisadas a los efectos de avanzar hacia reglas que privilegien los derechos de los estudiantes, la institución y los docentes, en lo que refiere a la elección de horas y cargos en los centros educativos.
- En segundo lugar los docentes no deben elegir horas cada año. Una vez realizada la elección de horas en el año 2014 o 2015, se dará un año más para que el indique si quiere cambiar.
- En tercer lugar, en la Educación Básica (3 a 14 años) no es admisible docentes con una carga horaria inferior a las 20 horas
- En cuarto lugar, es necesario concebir estrategias para reducir fuertemente la existencia del profesor taxi.
- En quinto lugar, la perspectiva de un centro educativo comunitario inscripto en un Marco Curricular Nacional para toda la educación básica obligatoria, la estabilidad del cuerpo docente, y la disponibilidad de horas para la docencia de aula o en los diferentes espacios del centro educativo requiere la figura del Profesor Cargo <sup>12</sup>. La concepción del Profesor Cargo se sustenta en horas de trabajo con alumnos en aula o en espacios de enseñanza del centro educativo, y también horas destinadas a coordinación, actividades institucionales, atención a alumnos, a padres, y tiempo de estudio. Esta función, además de cumplirse en el centro educativo, y por ello mismo, requiere que éste disponga de espacios físicos adecuados para su desempeño. Corresponderá comenzar de una manera progresiva la instalación de la figura de Profesor Cargo, priorizando especializaciones (Lengua, Matemática,...). Parece recomendable instalar un proceso de llamados y concursos para su designación <sup>13</sup>. El profesor cargo colaborará en la construcción de un núcleo estable en los establecimientos.

### ***El diseño edilicio: Tamaño y funcionalidad pedagógica***

Para abordar este punto aportamos algunas afirmaciones que pueden asumirse como preguntas:

---

<sup>12</sup> Este punto amerita analizar diversidad de situaciones. Tengamos en cuenta que los maestros son docentes-cargo de 20 horas o 40 en Tiempo Completo. También será necesario contemplar situaciones de Tiempo Extendido y otros formatos.

<sup>13</sup> El Profesor cargo tiene un costo, y por lo tanto el proceso de nombramientos deberá ser gradual sujeto a disponibilidades presupuestales.

1. La experiencia aconseja orientarse a centros de dimensión amigable, que no superen los 300 a 350 alumnos, para favorecer una enseñanza personalizada y un clima comunitario de cercanías.
2. Un principio a establecer implica que en cada barrio o localidad se dispone de la cantidad de centros educativos que aseguran la cobertura de la totalidad de las cohortes (3 a 18 años).
3. Los centros educativos deben disponer de los espacios para cubrir funciones básicas: aulario (incluyendo aquí espacios para trabajo de apoyo); talleres; expresión: arte, teatro, danza; socialización del alumnado, actividad física y deporte; cocina y almuerzo; profesionalización docente (atención a alumnos y a padres, coordinaciones, formación en servicio).

#### **III.4. Rol, funciones, formación y desarrollo profesional docente para sustentar los cambios.**

La magnitud de los cambios culturales enunciados, sólo son posibles con el concurso activo de los docentes. En consecuencia es necesario impulsar un esfuerzo sustancial en la transformación de la formación inicial y permanente de los docentes. No pretendemos ingresar en el debate nacional respecto al proceso de organización de la formación docente en una nueva Universidad. Simplemente deseamos compartir una serie de apreciaciones que consideramos relevantes al momento de ahondar en el rol clave de los docentes en el proceso de transformación educativa.

Como se ha indicado, el estudiante es la razón de ser del sistema educativo y sus docentes actores privilegiados en el centro educativo para llevar adelante los objetivos educativos que la sociedad establece. Por tanto, los docentes, que son los tomadores de decisiones en las aulas y en su Centro Educativo, son un actor clave en la transformación de la educación en nuestro país que haga realidad una educación inclusiva de calidad para todas y todos. La clave a discutir entonces, es como garantizar una educación de calidad asegurando el desarrollo de un currículo abierto, una enseñanza personalizada e inclusiva que apoye a cada alumno en su proceso, e iguale hacia arriba en la perspectiva del perfil de egreso de cada nivel. Y obviamente, no se trata de abarrotar de contenidos; sino de organizar los tiempos, acomodarlos a los ritmos de progreso de los estudiantes, para reconocer que no se aprende significativamente lo que no se procesa. Es clave la transformación de la formación docente con una visión cultural y social actualizada y sólida competencia científica, implicando que maestros y profesores estén formados para la enseñanza personalizada, para atender las disparidades y las diversidades, para saber integrar las estrategias y los contenidos presenciales y en línea en una propuesta curricular sólida, y en renovadas y buenas condiciones de trabajo, y dispongan de los apoyos y recursos necesarios para ir

estableciendo y acompañando los distintos trayectos a la medida que requieren sus alumnas/os.

**Qué reclama a la formación inicial y permanente de los docentes el cambio cultural y pedagógico orientado por una educación inclusiva de calidad para todos y todas**

- El docente es en primer lugar un educador, que debe asumir un compromiso vinculante con los objetivos que la sociedad le asigna a la educación y contribuir al desarrollo integral del educando. A la vez, el docente es un facilitador en relación con la cultura y los saberes en el desempeño de su accionar pedagógico y didáctico, aportando al desarrollo personal y creativo de cada uno de sus alumnos. En suma, el docente es un educador con mandato ético que lidera solventemente los procesos que dan a cada alumna/no una oportunidad real de aprender.
- La educación inclusiva implica asumir proactivamente los cuatro pilares establecidos en el informe Delors - aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a hacer - procurando desarrollar en cada alumno su potencial propio y original, su creatividad, su autonomía y capacidad de acceso crítico al saber y al desarrollo del saber-hacer, su responsabilidad social y participación en la vida democrática, asumiendo lealmente la defensa de sus puntos de vista en la perspectiva de la acción colectiva. Un docente para asumir estas exigencias requiere el ejercicio de una plena autonomía solidariamente con la comunidad docente y alineada a las exigencias institucionales del centro educativo en el cual se desempeña.
- La formación inicial de los docentes, y la formación en servicio deben integrar y mantener un diálogo activo con la concepción pedagógica y educativa que sustente la educación básica y de jóvenes. El trabajo con situaciones problema comprometiéndolo al conocimiento disciplinar y la interdisciplinariedad así como el desarrollo de competencias, de capacidades y recursos; el trabajo en equipo; el abordaje de proyectos; el manejo y la utilización fluida de los recursos tecnológicos, plataformas y estudio a distancia; la puesta en acción de criterios de evaluación para sustentar los aprendizajes; deben ser prácticas esenciales en la formación docente. La elaboración y trabajo en proyectos, el abordaje de situaciones problema, ponen muchas veces de relieve la necesidad de apelar a conceptos, saberes, técnicas, herramientas que el estudiante no dispone, que deberá adquirir, y practicar la autoevaluación, y también, en virtud de la acción de sus formadores, comprender la evaluación de saberes y competencias a la hora de analizar su producción. Estas exigencias implican un cambio enriquecedor en la formación docente de los formadores.

- La formación disciplinar en la formación docente asumirá como asunto fundamental, tanto la práctica de la aplicación de los saberes adquiridos, como la cooperación y el diálogo interdisciplinario. La formación de los docentes procurará cultivar que su relación con el conocimiento tenga simultánea y articuladamente competencias disciplinares, interdisciplinares y transversales, reconociendo que las relaciones de la educación con el conocimiento dependen, como condición necesaria aunque no suficiente, de las relaciones del docente con el conocimiento.
- La docencia en el tramo de la educación media obligatoria, exige que la elección prioritaria de una disciplina por el futuro docente en su pasaje por la formación inicial, incluya el abordaje sistemático del área de conocimientos<sup>14</sup> en que esta disciplina se encuentra inserta, sin perjuicio del estudio de aplicaciones en otras áreas. Más aún debe merecer una reflexión la posibilidad de formarse para la docencia en dos disciplinas, modalidad que se ha asumido en otros países<sup>15</sup>. Esta modalidad tiene además ventajas, tanto en el proceso de formación, como en relación a la acción interdisciplinaria, la eliminación del profesor taxi y la incidencia de la comunidad docente en cada centro educativo.
- La educación inclusiva para todas y todos, exige en la formación y en la práctica profesional docente, tener en cuenta condiciones de los estudiantes, del contexto, de su entorno familiar, social y cultural, que es preciso entender para asumir sus implicancias en el desempeño docente<sup>16</sup>, como:
  - las disparidades culturales, territoriales y sociales de los estudiantes;

---

<sup>14</sup> En varios países – por ejemplo Alemania, Noruega -, el docente obtiene su título docente obligatoriamente en dos disciplinas de su elección. Nuestra aspiración es en principio más modesta: por ejemplo un docente de Matemática debe recibir una formación básica en Biología, Física y Química, de modo de poder desarrollar un diálogo horizontal con sus alumnos en el Ciclo Básico al menos, en estas temáticas.

<sup>15</sup> Alemania, Finlandia y Noruega, por ejemplo. En Cuba, bajo una concepción distinta y extrema, la Reforma Educativa “Educación Media Básica (2006)” donde establecen el “Modelo de la Escuela Secundaria Básica”, crean el Profesor General Integral (PGI) que tendrá a cargo todas las asignaturas excepto Inglés y Educación Física, atendiendo a 15 alumnos (pueden trabajar juntos dos profesores con 30 alumnos o hasta 3 con 45).

<sup>16</sup> Esta formación que deberá encararse en su formación inicial, y luego en su desarrollo profesional en el centro educativo y en el aula, se potenciará con la intervención profesional en la institución de psicólogos, asistentes sociales, entre otros profesionales.



- la diversidad de los estudiantes atendiendo a los desafíos y problemas propios de su desarrollo personal, a sus gustos, sus motivaciones, sus intereses y dificultades;
  - los conflictos, rivalidades, enfrentamientos, formación de barras, entre otros aspectos;
  - la soledad, falta de cariño, angustias, problemas psicológicos y problemáticas afines;
  - la influencia de valores no aceptables socialmente – robar, mentir, doble vida, engañar, maltratar al diferente - ¿cómo encarar situaciones de esta naturaleza?; y
  - conflictos y peleas en el recreo.
- Cómo actuar sin perder los objetivos y desplegando creatividad y capacidad autocrítica, generando el clima y las condiciones de aprendizaje y compromiso con las tareas, ante situaciones comunes en un centro educativo, a saber:
    - conductas distorsionantes, resistencias manifiestas al trabajo propuesto en el aula;
    - detección de una distancia relevante entre los conocimientos y competencias previos y las exigencias de la *situación problema* propuesta; y
    - detección de situaciones problema que pueden ser propuestas o sugeridas a partir de experiencias o inquietudes de los estudiantes.
- Como ir dibujando el mapa de conocimientos previos (culturales, sociales, disciplinares, capacidades), situación social y motivaciones de cada alumno para la construcción de trayectos personalizados que permitan una enseñanza a la medida de cada uno de ellos:
    - el relevamiento del mapa de cada alumno;
    - la elección de situaciones problema pertinentes;
    - el manejo simultáneo de distintos trayectos personalizados en un mismo grupo; y

- la práctica de una evaluación de proceso para apoyar el aprendizaje.
- La práctica docente de aula, deberá cumplir un rol esencial para que en su formación inicial y también en su formación en servicio, la profesión docente aborde con el aporte de otros especialistas (y también otras instituciones sociales del Estado) la comprensión de los desafíos y los problemas de enseñanza, las dificultades de aprendizaje y las situaciones institucionales y de aula que se presentan en nuestros centros educativos.
- La actualización docente debe ser concebida en relación con la carrera docente, con el cargo y la inserción en el centro educativo, con la disposición y el compromiso a trabajar en zonas complejas y con la evaluación por pares. Asimismo, la actualización reforzada con los recursos actuales y las “aulas para teleconferencias” que para el 2015 estarán generalizadas en Primaria, para anclar la capacitación y actualización en el trabajo colaborativo y colectivo en los centros educativos, informando y afinando las prácticas. Sin perjuicio de otro tipo de recursos, se destaca la evaluación por pares y el trabajo en equipo de docentes con acompañamiento sistemático de equipos que ofrezcan formación permanente e intercambios a partir de experiencias ya realizadas en modalidades de talleres y grupos de estudio en cada centro educativo.

### ***La profesionalización docente***

El docente no es un ejecutor del diseño curricular, sino que lo co-desarrolla colectivamente en la comunidad docente en su centro educativo, tomando en cuenta el contexto, las disparidades y las diversidades del alumnado y sus motivaciones al diseñar los trayectos a la medida para atender a cada uno de ellos. Tal cual se ha señalado, el Plan Curricular del Centro Educativo (PCC), clave en esta perspectiva, constituye el marco rector del trabajo educativo, institucional, pedagógico y didáctico.

La formación en servicio y la comunicación cooperativa en red de diversos centros educativos contribuyen a la profesionalización docente, a apoyarse unos a otros y requieren de la mayor cooperación de la autoridad educativa. La comunicación en red de los centros educativos y la conformación de comunidades de práctica docente aportarán insumos a un proceso permanente de formación en servicio, compartiendo experiencias, problemas e intentos de respuestas creativas a desafíos educativos.

La profesionalización docente debe darse en el marco de una renovada Carrera Docente que exige la calificación académica de su acción profesional, asegurando buenas condiciones de trabajo y reconocimiento social. Esto implica desvincular el grado de la antigüedad (que

se cobrará cada 4 años como corresponde a todo funcionario público), posibilitar su progreso en el grado (y en el salario) por competencias demostradas, evaluación en el aula (Arts.69 de la Ley No. 18.437), evaluación por pares y certificación de cursos con evaluación, producción y calificaciones. El docente tendrá derecho a becas concursables de perfeccionamiento hacia el cargo docente (contratación de 8 horas diarias: horas de aula y horas de trabajo en la institución: consultas de estudiantes, tareas institucionales, coordinación, actualización permanente), así como compensación por contexto complejo.

### **III.5. La inclusión de los jóvenes excluidos en una agenda personalizada, descentralizada y adecuada a la diversidad de la demanda**

Al examinar las tasas de egreso o graduación de los niveles de educación media en los jóvenes uruguayos que en 2012 tenían entre 21 y 29 años de edad se advierte que la población juvenil está distribuida en “tercios”. Los jóvenes de 21 a 29 años de edad que no finalizaron la educación media básica (ciclo que debería ser completado, teóricamente, a los 14 o 15 años) representan el 26.8% de toda la población comprendida en estas edades: se podría decir, el tercio menor (112 mil jóvenes en todo el país). Este grupo tiene un capital educativo notoriamente bajo, el cual afecta en forma negativa su incorporación al mercado laboral y compromete su participación activa en la vida cultural y política de la sociedad. Este grupo de jóvenes cuenta con un capital educativo claramente insuficiente para las próximas décadas, que los excluirá –ya los excluye– de los procesos de productivos: educación primaria como máximo nivel alcanzado. Este grupo de jóvenes se encontrará en una situación de franca desventaja para incorporarse al mercado laboral y, por lo tanto, serpa vulnerable en mayor grado que otros segmentos a los avatares económicos.

Desde luego, la acción del Estado, a través de las políticas de transferencias de ingresos y otros mecanismos de protección, asistencia y promoción, podrá –y deberá– proteger a esta población, intentando morigerar los impactos de posibles fases recesivas sobre sus familias; empero, el escaso capital educativo de este grupo seguramente lo colocará en una situación comprometida para lograr una participación activa en los círculos productivos, al tiempo que lo obligará a depender de ese tipo de políticas e instrumentos como medio para satisfacer ciertos mínimos de consumo. Casi la totalidad de estos 112 mil jóvenes (quienes por sus edades están transitando una etapa de emancipación familiar, incorporación al mundo del trabajo y conformación de nuevos núcleos familiares) ya abandonaron el sistema educativo: el 98.3% de ellos. En consecuencia, cualquier intento de reinserción en una trayectoria educativa que les permita culminar la Educación Media debería considerar que estos jóvenes han abandonado –muchos de ellos hace varios años– la educación formal.

El segundo “tercio” está conformado por jóvenes que han logrado completar la Educación Media Básica pero no la Media Superior: aproximadamente, 144 mil jóvenes que

representan el 34.5% de todos los jóvenes en este tramo de edad. Por el nivel educativo que han logrado finalizar (apenas la Educación Media Básica), estos jóvenes se encuentran en una situación de vulnerabilidad socio-laboral; la formación que poseen les permite acceder principalmente a empleos de baja calificación, informales y precarios; en un contexto expansivo podrían beneficiarse de las “ganancias” del crecimiento, pero difícilmente estarán a salvo de los efectos de un contexto recesivo o de crisis y tendrán serias dificultades para participar de las áreas más dinámicas y con mayor proyección de la economía. Al igual que el primer tercio de jóvenes, este segundo grupo está compuesto casi totalmente por quienes ya han dejado la educación: 89% de esos 144 mil jóvenes.

Finalmente el tercer tercio o grupo –el mayor en términos relativos, equivalente a 38.7% de la población entre 21 y 29 años de edad– está compuesto por 162 mil jóvenes que han logrado culminar, como mínimo, la Educación Media Superior. Este grupo cuenta con el piso educativo para obtener empleos de cierta calidad, y en sentido más amplio, para participar en los próximos años en procesos económicos signados por la creciente incorporación del conocimiento en la producción; de hecho, esa formación resultará, a grandes trazos, equiparable a la del promedio de sus coetáneos de los países más desarrollados.

Esta distribución en tercios de la población joven permite, de algún modo, proyectar la sociedad uruguaya de los próximos años. En ese sentido, el desarrollo de un programa ambicioso de “segunda oportunidad educativa”, que permita acrecentar en forma significativa el nivel educativo de los jóvenes que no han logrado finalizar la Educación Media Superior (los “vulnerables”) o ni siquiera la Media Básica (los “excluidos”), contribuiría junto a una profunda transformación de la educación básica (cuyos efectos se observarán a mediano y largo plazo) a incrementar el capital humano del país y reducir la desigualdad en la distribución del conocimiento. Brindar una “segunda oportunidad” educativa a este cuarto de millón de jóvenes no sólo se justifica desde una perspectiva económica sino también política: la reproducción de las bases ciudadanas del sistema democrático.

Si el universo que se pretende alcanzar por un ambicioso plan o programa de “segunda oportunidad educativa” estuviese constituido, exclusivamente, por jóvenes de 21 a 29 años que no lograron culminar la Educación Media Superior (compuesto por quienes completaron la Media Básica y por aquellos que ni siquiera finalizaron este ciclo), y que ya abandonaron la educación, entonces las acciones deberían abarcar a unos 238 mil jóvenes en todo el país. Una estimación un poco más conservadora debiera sumar a ese grupo los jóvenes que aún asisten a la educación pero que por sus edades muy probablemente abandonen la enseñanza sin culminar la Educación Media Superior (entre diez y veinte mil).

Además de establecer la magnitud del universo que debería ser alcanzado y de ubicarlo en el territorio, resulta imprescindible tener claro qué significa una segunda oportunidad educativa. Por cierto, no se trata de la simple reinscripción en los circuitos educativos formales, en el punto donde estos jóvenes se desvincularon de la educación. No parece razonable pretender que un joven de 27, 28 o 29 años (o incluso más joven), que seguramente ha asumido diversas responsabilidades asociadas a los procesos de emancipación (inserción laboral, formación de familia, etc.), se enrole nuevamente en la educación compartiendo el aula con adolescentes diez o más años menores. Se trata de imaginar circuitos flexibles, adaptados a esas distintas biografías (particularmente los distintos grados de avance dentro de la educación que estos jóvenes alcanzaron) y, sobre todo, que rescaten o reconozcan la formación que muchos de estos pudieron haber desarrollado fuera de la educación formal, en particular, en el mercado laboral.

Pensar programas de segunda oportunidad educativa implicaría además establecer mecanismos claros para que estas modalidades formativas sean reconocidas o acreditadas por el sistema educativo formal –permitiéndole a los jóvenes acceder a los niveles de titulación de educación media–, de modo que tengan un “valor” educativo, social y de mercado, y que les permitan a quienes transiten por estos nuevos itinerarios continuar estudiando si así lo desean, dentro de un amplio abanico de formación terciaria general, profesional o técnica. En otras palabras, si una iniciativa de este tipo se realiza y desarrolla de espaldas al sistema educativo formal, sin involucrarlo en su diseño y en la acreditación de los aprendizajes desarrollados, simplemente se estará segmentando la acreditación educativa entre títulos tradicionales de educación media (secundaria y técnico-profesional), reconocidos en mayor o menor grado por la sociedad y el mercado, y acreditaciones de nueva generación destinadas a quienes no pudieron culminar la educación formal tradicional.

Por cierto, una propuesta de esta naturaleza no supone introducir nuevas modalidades de educación con pretensión de permanencia; no se trata de desarrollar una suerte de “bypass educativo”, de un desvío o trayecto alternativo a los itinerarios educativos tradicionales; se trata de pensar en mecanismos que permitan en el mediano plazo incrementar el nivel formativo de las generaciones más jóvenes –quienes estarán, de una u otra forma, durante las próximas décadas en el mercado laboral– y permitirles tener la oportunidad de continuar su formación en el resto de sus vidas.

Finalmente, para diseñar y comandar la implementación de iniciativas de esta naturaleza (no necesariamente para ejecutarlas) el país ya cuenta con los asientos institucionales necesarios: el Ministerio de Educación y Cultura por su carácter y cometidos, y porque cuenta con algunas experiencias –por cierto, en una escala menor a la que supondrían este tipo de iniciativas– de esta naturaleza, y la Administración Nacional de Educación Pública. Cabe tener presente también el papel que pueden jugar en el desarrollo de una iniciativa de

este tipo algunas de las figuras creadas por la Ley de Educación 18437, donde participan representantes de la sociedad civil. En este sentido, resulta obvio señalar –aunque también necesario– que el diseño de iniciativas de esta índole debería involucrar a una serie de actores que tradicionalmente han estado alejados del quehacer educativo: las organizaciones empresariales.

Con respecto a la ejecución de programas de este tipo, parece claro que puede representar una oportunidad para innovar: esto es, para abrir espacios de participación en la ejecución de programas educativos a instituciones educativas públicas, privadas y del tercer sector, así como a asociaciones “ad hoc” que se puedan formar en ese marco, recibiendo para tal fin recursos y orientación de los organismos educativos competentes. A su vez, estos programas podrán en su ejecución utilizar los recursos del Plan Ceibal tanto para brindar materiales, documentos o encarar cursos a distancia, pasantías y oportunidades de trabajo y aprendizaje en fábricas o empresas del Estado o privadas, otorgando los créditos que correspondan, en una perspectiva de “estudio y trabajo”. Con relación a los plazos, parece claro que el diseño, el testeo, la implementación y la evaluación de una iniciativa de este carácter, máxime considerando la magnitud de la población a la que debería estar orientada, demandará varios años: quizás, una o dos administraciones de gobierno. De hecho, la evidencia comparada y la experiencia histórica (por ejemplo, décadas atrás las campañas de alfabetización) muestra por decenas esfuerzos de esta envergadura.

Finalmente, con referencia a los recursos públicos necesarios para el desarrollo de una iniciativa de este tipo, basta el simple ejercicio de estimar el costo anual por alumno en la educación media por la población que una iniciativa de esta índole debería procurar alcanzar, para comprobar (sobre todo, si su ejecución se realiza a lo largo de varios años) que los recursos a movilizar no representan una magnitud significativa del gasto público educativo total y mucho menos del gasto público total y del PIB.

#### **IV: A modo de epilogo abierto**

La concepción e implementación del proceso de transformación educativa, requiere entre otros aspectos:

- La fundamentación y elaboración afinada y criteriosa del proyecto educativo transformador a aplicarse con energía a partir del 2015. El debate que iniciamos con este primer documento, elaborado con el objetivo de contribuir a una discusión abierta en un clima de diálogo e intercambio fraterno, aspira a aportar a este proceso de cambio.
- Una transformación profunda como la que el país requiere necesita: (1) un proyecto; (2) un gobierno y un parlamento que al considerar la ley Presupuestal hagan suyo el proyecto y lo respalden plenamente; (3) autoridades que sean un equipo, un solo corazón en torno al proyecto. Los cargos de designación política – Ministro de Educación y Cultura y Director de Educación, e integrantes del CO.DICEN y los Consejos de Educación Inicial y Primaria (CEIP), Secundaria (CES), Educación Técnico-Profesional (CETP) y de Formación en Educación (CFE) -deberán operar como un equipo sin fisuras conduciendo, monitoreando y apoyando el proceso de transformación educativa.
- La conformación de un equipo coherente y consustanciado con el proyecto, integrado solidariamente por los integrantes del gobierno de la ANEP cuya fuente de designación es política, con actitud abierta a integrar activamente a aquellos consejeros cuya fuente de designación es la elección por la comunidad, es clave. Tal equipo deberá encarar un diálogo permanente con los actores centrales en el proceso: centros educativos, sus docentes y estudiantes, con la sociedad, cimentando las bases del éxito de la transformación.
- Si la implementación del proyecto avanza y evidencia cambios significativos positivos, recién entonces corresponderá analizar la necesidad, la conveniencia y la factibilidad de modificar la Ley de Educación, en concordancia con el cambio que se implementa. El nivel terciario incluirá a la UDELAR, las universidades privadas, la UTEC, la UNED y los cursos técnicos que se han ido desarrollando bajo el ámbito de la cooperación UDELAR – UTU y que imaginamos que la UTEC promoverá en el país bajo la modalidad de Institutos Politécnicos Terciarios (no universitarios), en el marco de la política que ha tomado fuerza en este período de

desarrollo de Campus Educativos. No obstante, no nos proponemos abordar en este documento inicial los requerimientos de la educación terciaria.

En suma,

- i) el esbozo de cambio propuesto tiene por objetivo fundamental transformar y consolidar la educación pública como instrumento genuino de inclusión social y educativa, potenciando las respuestas exitosas existentes e incorporando otras. Nada en educación es borrón y cuenta nueva, precisamente sobre lo avanzado y apoyándonos en ello, el desafío es establecer una perspectiva acorde al cambio de época y las necesidades de nuestra sociedad.
- ii) se trata de un documento abierto, que busca dialogar e interactuar con otras propuestas, sumar iniciativas y abrigar un espíritu y un accionar flexible frente a los procesos de cambio.
- iii) no todo está definido en esta propuesta abierta a la discusión y construcción colectiva, pues es imposible e indeseable fijar todos los parámetros de la transformación; habrá que aprender y ajustar haciendo.
- iv) este documento por su propia naturaleza avanza en un imaginario de cambio pero no entra a desarrollar cabalmente sus herramientas concretas -estatuto, modelo de autonomía de centro, marco curricular nacional – y es solo cuando éstas haya que ponerlas en blanco sobre negro que muchas de estas cuestiones se dilucidarán y cobrarán forma.
- v) con alegría, responsabilidad y decisión asumimos el compromiso de tender puentes y sumar voluntades, de vencer los miedos que nos bloquean y de buscar siempre progresar en el logro de una educación genuinamente inclusiva.

**10 de marzo de 2014**



## Bibliografía

Acedo, C. y R. Operti. 2012. *Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos*. X. Rambla (ed), La Educación para Todos en América Latina. Estudio sobre las desigualdades y la agenda política en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aguerrondo, I. 2009. *Conocimiento complejo y competencias educativas. Documento de Trabajo de la OIE sobre el Currículo No. 8*. Ginebra: OIE. Extraído de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Working\\_Papers/knowledgecompet\\_ibewpci\\_8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledgecompet_ibewpci_8.pdf), consultado en: Febrero del 2013.

Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. 2012. *From Exclusion to Inclusion. A review of international literature on ways of responding to students with special needs in schools [De la exclusión a la inclusión: una revisión de la literatura internacional sobre maneras de responder a los estudiantes con necesidades especiales en las escuelas]*. Berkshire: CfBT.

ANEP, Francia T. 2010. *Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya (ex Mecaep). Capítulo 1: La gestión educativa*. Montevideo: ANEP.

ANEP, (2003) Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización. ANEP-IIPE, Montevideo (en coautoría, Filgueira y otros)

ANEP, (2003) “La repetición en primaria en cifras” en *Serie Estadísticas Educativas #3*; ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo. (coautor)

ANEP, (2002) “La educación inicial en cifras” en *Serie Estadísticas Educativas #2*; ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo. (coautor)

ANEP, (2002) “La formación docente en cifras” en *Serie Estadísticas Educativas # 1*; ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo. (coautor)

Armstrong, A. 2013. *Scotland: Education, Curriculum and Learning [Escocia: educación, currículo y aprendizaje]. The Challenges and Solutions [Los desafíos y las soluciones]*. Glasgow: Education Scotland.

Berenstein I. 2007. *Del ser al hacer*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CIDE 2013. *Informe sobre el Estado de la Educación en el Uruguay, Plan de Desarrollo Educativo Tomo I*, primera sección Enseñanza Primaria, capítulo 5 “Desarrollo de la Educación Primaria”. Montevideo : Monteverde

Caetano, G. y De Armas, G. 2014. *Educación, desarrollo y democracia en Uruguay*. Serie Nuestro Tiempo. Montevideo: 2014.

Coll, C. 2010. Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. Pensamiento Iberoamericano. *Presente y futuro de la educación iberoamericana* Número 7, 2ª Época, 2010/2: 49-66. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Fundación Carolina.

Correa, C. y Duschartzky, S. 2002. *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cox, C. 2010. *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados* [Regional Reference Report 2010. Opportunities in school for learning citizenship in Latin America: curricula comparison]. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC) [Regional System for the Evaluation and Development of Citizenship Competencies], Inter-American Development Bank. Bogotá, CERLALC. (In Spanish.)  
[http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin\\_redplanes11/Estudio\\_Referente\\_Regional.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes11/Estudio_Referente_Regional.pdf), consultado en: Febrero del 2013.

De Armas, G. y Aristimuño, A. 2012. *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.

DFID. 2006. *Department for International Development: Annual Report 2006*. [Departamento para el Desarrollo Internacional: Reporte anual 2006] Reino Unido Extraído de: <http://www.dfid.gov.uk/About-DFID/Finance-and-performance/Annual-report/Annual-Report-2006/>, consultado en: Noviembre del 2013. (En Inglés).

Dussel, I. 2013. XI. *Nuevas prácticas culturales juveniles: del currículo cultural a la mediación pedagógica*. H. Ferreyra, S. Vidales (compiladores), Hacia la innovación en Educación Secundaria, Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias. Córdoba (Argentina): Comunicarte.

Fernández, A. 2000. *Poner en Juego el Saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. 2000. *Los idiomas del Aprendiziente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filardo, Verónica (2010) *Transiciones a la adultez y educación*. Editorial: Trilce, Montevideo. UNFPA.

Filgueira, F.; Molina, C.; Papadópulos J.; y Tobar F. 2006. *Capítulo 1. Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las condiciones de vida: 29-55. Universalismo Básico, Una nueva política social para América Latina* (Carlos Gerardo Molina, editor), Washington D.C. : Editorial Planeta.

Filgueira, Fernando, (2002) “Los bienes públicos y las políticas sociales” en *Todavía*, Pensamiento y Cultura en América Latina, Nro 3. Fundación OSDE, Buenos Aires.

Fullan M.; Watson N. y Sthefen A. 2013. *Ceibal: Los próximos pasos. Informe Final*. Toronto: Plan Ceibal.

García Huidobro, J. E. 2008. *La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía*. Ginebra: UNESCO-OIE.

Halinen, I. 2013. *Curriculum reform in Finland [La reforma curricular en Finlandia]*. Finnish National Board of Education [Consejo Nacional Finlandés de Educación]. Presentación realizada en la Reunión Internacional de Expertos sobre “Cuestiones clave sobre el currículo y el aprendizaje en la agenda para la educación y el desarrollo después de 2015”, organizada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra (Suiza) del 23 al 25 de septiembre de 2013 (<http://www.ibe.unesco.org/es.html>). (En Inglés).

Kamens, D. and Benavot, A. 2011. National, regional and international learning assessments: trends among developing countries 1960–2009. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 9, No. 2, pp. 285–300.

Jonnaert, P. y otros. 2008. *Introduction: dynamique des réformes éducatives contemporaines [Introducción: dinámica de las reformas educativas contemporáneas]*. M. Ettayebi, R. Operti & P. Jonnaert (ed), *Lógica de competencias y desarrollo curricular [Logique de compétences et développement curriculaire]*. Debates, perspectivas y alternativas para los sistemas educativos [Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs]. París, L’Harmattan. (En Francés).

Jonnaert, P. 2010. *Approche par situations. Matrices du traitement compétent des situations*. Montreal : Université de Quebec a Montreal.

López, N. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IPEE-UNESCO, Sede Regional Buenos Aires.

Mancebo, María Ester (2012) Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v.: 21 1, p.: 93-118

Mancebo, María Ester (2012); La exclusión educativa en los países del Cono Sur: aproximación conceptual y dimensionamiento. *Revista de Ciencias Sociales*, v.: 30,p.: 117-

Mancebo, María Ester (2009) El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, v.: 7 4, p.: 278 – 291.

McKinsey & Company. 2012. *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. PREAL (Nro. 61): Santiago de Chile. Extraído de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC61V.pdf>, consultado en: Noviembre del 2013.

Ministerio de Educación, República de Cuba 2006. *Proyecto de Escuela Secundaria Básica. Cuba: Ministerio de Educación.*

Muju, Z. 2010. *China's Basic Education Curriculum Policy: implementation and challenges*. [Política de educación básica en China: implementación y retos]. Chinese-European Conference on Curriculum Development, April 12-16 2010, Beijing, China. En línea, disponible en : <http://www.ibe.unesco.org/es/comunidades/comunidad-de-practica-cop/actividades-de-la-cop/sp-cop-workshops-single-news/news/chinese-european-conference-on-curriculum-development/2431/next/1.html>

OPP (Oficina de Planeamiento y de Presupuesto). Asociación Pro-Fundación de las Ciencias Sociales. Filgueira, F y otros. 2013. *Situación, propuesta de reforma y estimaciones presupuestales para el cambio educativo*. Montevideo: OPP.

Operti, R. 2011. *Cambiar las miradas y los movimientos en Educación: ventanas de oportunidades para el Uruguay*. F. Filgueira & P. Mieres (ed), Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta. Montevideo: UNFPA/Rumbos.

Peri, A. y Alonso, N. 2013. *La evaluación de los aprendizajes en línea en clave de innovación*. Montevideo: ANEP.

Perrenoud, P. 1998. *Dix défis pour les formateurs d'enseignants*. Ginebra : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève

Rebellato, J. L. 1997. *Ética de la Autonomía*. Montevideo: Roca Viva.

Rey, O. 2012. *Les défis de l'évaluation des compétences*. Dossier d'actualité veille et analyses n° 76 (juin 2012) [The challenges of competency assessment. Brief monitoring and analysis No. 76 (June 2012)]. Lyon, France, Institut français de l'éducation. (In French.) <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/76-juin-2012.pdf>, consultado en: Setiembre del 2013.

Savolainen, H. 2009. *Responding to diversity and striving for excellence. An analysis of international comparison of learning outcomes with a particular focus in Finland*. [Respondiendo a la diversidad y buscando la excelencia. Un análisis de comparación internacional sobre los resultados de aprendizaje con énfasis en Finlandia]. *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education* (edited by Clementina Acedo, Massimo Amadio and Renato Operti). Geneva: UNESCO-IBE.

Frigerio, G.; Poggi M, y Tiramonti G. 1992. *Las Instituciones Educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*". Serie Flacso-Acción. Buenos Aires: Troquel.

Tomasevsky, K. 2004. *Economic, social and cultural rights: The right to education*, [Derechos económicos, sociales y culturales: El derecho a la educación]. Geneva: Economic and Social Council, United Nations.

Tucker, M. S. 2011. *Standing on the Shoulders of Giants. An American Agenda for Education Reform. [Apoyándose sobre los hombros de gigantes. Una agenda americana para la reforma educativa.]*. Washington: National Center on Education and the Economy. UNESCO-OIE.

Tedesco, J. C.; Operti, R, y Amadio M. 2013. *Porque importa el debate curricular. Documento de Trabajo de la OIE sobre el Currículo No. 10*. Ginebra: OIE. Extraído de: <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/publicaciones/publicaciones-recientes/single-view/news/the-curriculum-debate-why-it-is-important-today-ibe-working-papers-on-curriculum-issues-n-10-j/2842.html>, consultado en: Noviembre del 2013.

UNESCO-OIE. 2013 *El aprendizaje en la agenda para la educación y el desarrollo después de 2015*. Ginebra: UNESCO-OIE. Extraído de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/UNESCO-IBE\\_Statement\\_on\\_Learning\\_Post-2015\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO-IBE_Statement_on_Learning_Post-2015_spa.pdf), consultado en: Noviembre del 2013.

UNESCO-OIE. 2013 *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra: UNESCO-OIE.

Vilaró, R. 2009. *Currículo y Competencias*. Montevideo: Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular.

Vilaró, R. 2010. Crear condiciones para la innovación en el ciclo básico de enseñanza media. Aportes para la discusión. “Encuentros uruguayos” Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE).

Zarazaga, E. y José M. 2008. *Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.