



**Asamblea Nacional
Extraordinaria de
delegadas y delegados de
ATD de Educación Inicial y
Primaria**

12 al 14 de setiembre de 2023

Minas, Lavalleja

Índice

DECLARACIÓN DE APERTURA	2
INTRODUCCIÓN	6
INFORME COMISIÓN 1: ESPACIO CIENTÍFICO MATEMÁTICO	9
INFORME COMISIÓN 2: ESPACIO COMUNICACIÓN	19
INFORME COMISIÓN 3: ESPACIO CREATIVO ARTÍSTICO	28
INFORME COMISIÓN 4: ESPACIO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	38
INFORME COMISIÓN 5: ESPACIO DE DESARROLLO PERSONAL Y CONCIENCIA CORPORAL	57
INFORME COMISIÓN 6: ESPACIO DE LA COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA	70
INFORME COMISIÓN 7: ESPACIO DE AUTONOMÍA CURRICULAR	82
MOCIONES PRESENTADAS Y VOTADAS EN LA PLENARIA	88
ANEXOS	92

Minas, martes 12 de setiembre de 2023

DECLARACIÓN DE APERTURA

Asamblea Nacional Extraordinaria de delegados y delegadas de ATD de Educación Inicial y Primaria

En oportunidad de estar reunidos de forma extraordinaria deseamos extender el saludo a todos los y las asambleístas presentes.

Entendemos que una instancia extraordinaria debería ser un espacio pensado y organizado debidamente para convertirse en jornadas de intercambio de experiencias, aprendizaje, discusión técnica, pedagógica y didáctica que sostengan el ideal siempre defendido de la construcción colectiva. Lamentablemente, la propuesta por parte de CODICEN claramente no abre dichas posibilidades. Aunque sabemos que con el compromiso y profesionalismo que caracteriza a los docentes que se encuentran aquí presentes será una instancia de construcción colectiva de conocimientos, pensada siempre en la protección de las trayectorias escolares y las infancias.

Es una ocasión tardía para la participación y la elaboración en y de los programas escolares que los y las docentes hemos de poner en práctica en las aulas. Reclamamos y seguiremos reclamando la real participación y la escucha a las opiniones y propuestas que tenemos.

Las condiciones en que se han dado, tanto la ATD por Escuelas del 1ero de setiembre y esta ATD Nacional Extraordinaria, responden a las necesidades del sistema pero no a los requisitos establecidos en la Ley de Educación (art 70 ley 18437- art 164 Ley 19889), donde se establece que "Las ATD serán preceptivamente consultadas antes de la aprobación o modificación de planes o programas del nivel correspondiente". Este es el marco por el cual las ATD deben ser convocadas para las modificaciones que quieran instaurarse, dejando en evidencia que no se ha actuado de acuerdo a esta normativa.

Dejamos de manifiesto la informalidad y la falta de respeto para con todos y todas las docentes que conformamos este órgano asesor y consultivo, desconociendo su rol y su importancia, respecto a la implementación tanto de las ATD por escuelas como de esta instancia.

Expresamos que como ya se dió en ocasión del documento del Marco de Referencia Curricular, se cambió el orden en que la ATD de Primaria viene funcionando, donde la ATD Nacional, con mayor posibilidad de tiempo y condiciones de trabajo, realiza un análisis profundo para que luego esa síntesis, pueda servir de insumo a las ATD por escuelas, pero que por el tiempo del que se dispone para la reflexión se hace imposible abordar los documentos del mismo modo.

Es inadmisibles que de un día para otro y sin las condiciones mínimas convoquen a una ATD por escuelas para analizar un documento de estas características. El Presidente de CODICEN en persona nos dijo a integrantes de esta Mesa, que hiciéramos propuesta de fechas para la ATD Nacional Extraordinaria, lo que efectivamente se hizo, teniendo presente varios factores que no se tuvieron en cuenta al plantear esta ATD extraordinaria de martes a jueves y se desconoce que muchos compañeros y compañeras del interior del país recorren grandes distancias con varias horas de viaje que para poder llegar a esta asamblea y para volver a sus hogares. Esos docentes han tenido que trabajar el día lunes y van a tener que trabajar, sin haber tenido posibilidad de descanso el día viernes. Esa situación si no genera desajustes en el normal funcionamiento de las escuelas es muy posible que sea un factor que incida en la concurrencia a la Asamblea.

Queda evidenciada la intención explícita de desvalorizar la herramienta de la ATD ya que la organización de una asamblea nacional, necesita de tiempos, organización y pienso para encarar la tarea que se encomienda.

Estas cuestiones, que no consideramos menores a la hora de evaluar esta instancia, está asociada a una intención política y presurosa de imponer la Transformación Curricular en el último año de gobierno ignorando las opiniones de los y las docentes.

La Mesa Permanente asume la responsabilidad, dentro de nuestra competencia, de brindar las mejores condiciones a los y las delegadas para realizar el trabajo. Con ese afán y el modo abrupto en que se dió la ATD por escuelas, sin tiempos para realizar la síntesis departamental, se creyó importante acceder a la mayor cantidad de insumos, generando un archivo digital para esta Asamblea.

En una nueva reunión de Mesa se reconsidera la posibilidad de utilizar esos materiales, ya que no es el procedimiento correcto y tienen que existir los tiempos necesarios para todas las instancias formales de trabajo de la ATD: síntesis departamentales

y síntesis nacional para considerar las actas como un insumo y aporte de cada colectivo docente.

No vamos a colaborar con el Gobierno de la Educación para que se saltee los tiempos y espacios formales para el análisis. Sí vamos a garantizar todas las gestiones para que nuestras voces realmente tengan su total expresión.

Denunciamos que nuevamente los programas que tenemos a disposición para analizar en este momento, se realizaron completamente a espaldas de los profesionales que habitamos los centros educativos. Se tomaron decisiones importantes con respecto a los contenidos vertebrales del ciclo escolar con una clara intención a la que intentaremos acercarnos en esta escueta instancia que nos convoca, pero que ya veníamos visibilizando en los programas de primer y segundo tramo que ya comenzaron a implementarse.

Rechazamos que la reforma curricular se estructure desconociendo la capacidad teórica, práctica y pedagógica propia de nuestra carrera y nuestra labor. Se produce en solitario, a escondidas y con supuestos profesionales de dudosa trayectoria en los ámbitos actuales de producción de conocimiento en las áreas pedagógico didácticas. Claramente entendemos que esta no es la forma en que se alcanzan transformaciones educativas

Nos resuenan las palabras de Henry Giroux en *Los profesores como intelectuales*, que en el año 1990 decía:

...muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, o bien ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, o bien sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión. Allí donde los profesores entran de hecho en el debate, son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula. El mensaje implícito en esta práctica parece ser el de que los profesores no cuentan cuando se trata de examinar críticamente la naturaleza y el proceso de la reforma educativa.

El clima político e ideológico no parece favorable para los profesores en este momento. En todo caso, éstos tienen ante sí el reto de entablar un debate público con sus críticos, así como la oportunidad de comprometerse haciendo la autocrítica

necesaria con respecto a la naturaleza y la finalidad de la preparación del profesorado, los programas de perfeccionamiento del profesorado y las formas dominantes de la enseñanza en el aula. Por otra parte, el debate ofrece a los profesores la oportunidad de organizarse colectivamente para mejorar las condiciones de su trabajo y para demostrar a la opinión pública el papel central que debe reservarse a los profesores en cualquier intento viable de reforma de la escuela pública. (p. 171)

Mesa Permanente

Mtra. Karina Cano Mtra. Teresa Ferraz Mtro. Pedro Olivera Mtro. Germán García
Mtra. Alejandra Ostría Mtra Cecilia Notari Mtra. Ana Claudia Pérez

INTRODUCCIÓN

Esta Asamblea Técnico Docente Nacional extraordinaria convocada para el análisis y reflexión sobre los documentos preliminares relativos a los “Programas de Segundo Ciclo de Educación Básica Integrada”, para los tramos tres y cuatro de la Educación Inicial y Primaria (en adelante PPEBI), expresa:

- Las y los docentes fuimos consultados sobre la presente propuesta curricular en una última etapa, sin poder opinar acerca del paradigma subyacente y del enfoque pedagógico que la sustenta. El enfoque competencial, ligado al paradigma tecnicista, se impone, menospreciando el valor de los docentes como profesionales con conocimiento de la realidad y capacidad de producción teórico- técnica.
- No se realizó en forma previa una evaluación del PEIP 2008, programa fruto de la elaboración docente en forma realmente participativa.
- Se desconocen los aportes históricos del magisterio nacional a través de la ATD.
- Los textos presentados, tanto preliminares como finales, presentan inconsistencias, incoherencias y errores teóricos.

Luego del análisis de los PPEBI 2023 y la reflexión realizada en tanto profesionales de la educación, rechazamos esta propuesta curricular, por los siguientes fundamentos:

En primer lugar, se enmarca en un enfoque competencial del curriculum que subordina los contenidos al desarrollo competencias específicas y generales. Esto implica un vaciamiento en cuanto a los saberes que en cada área de conocimiento se han construido históricamente. Apunta al desarrollo de habilidades coincidentes con los requerimientos del mercado laboral actual, reduciendo al sujeto a su calidad de empleado/a eficiente, en contraposición del sujeto situado histórica y socialmente que defendemos desde una mirada integral e integradora de la educación, la pedagogía humanista y el paradigma crítico emancipatorio en el que nos situamos.

Recuperando el planteo de Reina Reyes

“Si admitimos que la auténtica libertad supone capacidad de elección en cada circunstancia concreta, previo conocimiento de la realidad, libertad y actividad se identifican y ambas pueden y deben ser cultivadas en la educación. De no modificarse las formas educativas actualmente en uso, sólo una minoría estará en condiciones de oponerse a las técnicas de persuasión dirigidas por móviles económicos o políticos.” (Reyes, R. 1987, como se citó en ANEP, PEIP 2008).

Por otro lado, desaparecen la pedagogía y la didáctica como lo propio de la praxis educativa. En las unidades curriculares se quitan, se agregan o se modifican contenidos del programa vigente (PEIP 2008) sin fundamentos explícitos. Se organizan y se articulan con competencias y criterios de logro de manera arbitraria, contradictoria y confusa, sin un sustento desde las disciplinas y la psicología evolutiva..

No es posible visualizar una continuidad y profundización de los conceptos que permitan una secuenciación que contemple las sucesivas aproximaciones necesarias en la construcción de conocimientos.

En las orientaciones metodológicas se sugieren recursos y estrategias de manera confusa, haciendo énfasis en los recursos tecnológicos. Se mencionan estrategias didácticas ya utilizadas bajo el rótulo de metodologías activas. La lógica epistemológica de las disciplinas y la psicología evolutiva como fundamentos de la didáctica desaparecen y no se explicita el sustento teórico para las orientaciones dadas, asumiendo que toda pretensión de instalar un nuevo currículum responde al menos a tres dimensiones.

Por un lado, y siguiendo las ideas desarrolladas por Chevallard (2013) una sensación de obsolescencia o certeza en la distancia entre el saber sabio y el saber enseñado, al cual podríamos incorporar dentro de la idea de vigilancia epistemológica.

En segundo lugar,

“...el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber de los “padres” (o al menos, de esas fracciones de clases, que en una formación social semejante ocupan el escalón más alto en materia de educación), es decir, el saber banalizado en la sociedad (¡banalizado muy especialmente en la escuela!). En este punto también, una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor en ese caso, los enseñantes no harían más que los propios padres podrían hacer tan bien como ellos, si simplemente dispusiera del tiempo necesario.” (Chevallard, 2013, p.30)

Como profesionales de la educación reivindicamos el lugar de los colectivos docentes como constructores del currículum. De acuerdo a lo planteado en el PEIP (2008):

La expresión construcción metodológica implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, G. y Coria, A., 1995, pp. 68, 69, como se citó en ANEP, PEIP 2008).

Esta propuesta curricular impide la construcción metodológica por parte de las y los docentes, por lo que reduce su rol a meros aplicadores. Seguiremos reivindicando la participación y que se escuchen las voces de las y los docentes de la Atd.

INFORME COMISIÓN 1: ESPACIO CIENTÍFICO MATEMÁTICO

UC Matemática

UC Física y Química

UC Ciencias del ambiente Biología

UC Ciencias de la Tierra y el Espacio

Esta comisión organizó el análisis documento teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Componentes y su organización
- Análisis de contenidos, comparándolos con PEIP 2008
- Relación entre competencia, contenido y criterios de logro
- Orientaciones metodológicas y orientaciones sobre evaluación

Como punto de partida se visualiza la falta de coherencia, contradicción y/o reiteración en la organización de las unidades curriculares, dificultando su comprensión y análisis; así como la lectura del documento.

Para facilitar el análisis de componentes y su organización se realiza el siguiente cuadro.

Comparación de diagramación, presentación y estructura de las distintas Unidades Curriculares

Unidad Curricular	Matemática	Físico Química	Biología	Geología Astronomía
Perfil general del tramo	x	x	x	x
Competencias Específicas de la UC y contribución al desarrollo de competencias generales MCN	x	x	x	x
Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la UC	x	x	x	x
Contenidos estructurantes	x	-	x	-
Ejes: N°/relaciones y funciones/variable/figura	x	-		-
Contenidos transversales	x	x	-	-
Contenidos específicos del grado	x	x	x	x
Competencias específicas a las que se tiende con los contenidos específicos	x	x	x	x

Unidad Curricular	Matemática	Físico Química	Biología	Geología Astronomía
del grado				
Criterios de logro para la evaluación del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular.	x	x	x	x
Competencias específicas a las que se tiende con los criterios de logro	x	x	x	x
Orientaciones metodológicas específicas	x	x	x	x
Consideraciones respecto al abordaje de los contenidos del tramo	x	-	-	-
Orientaciones sobre la evaluación	x	x	x	x
Materiales consultados/ documentos de referencias	x	x	x	x
Bibliografía sugerida para el docente	x	-	-	x
Bibliografía didáctica	-	x	x	x
Bibliografía disciplinar	-	x	-	x
Referencias bibliográficas	-	x	x	

Si bien se visualizan componentes generales en las unidades como el perfil de tramo, las competencias específicas, los contenidos estructurantes, los criterios de logro, las orientaciones metodológicas específicas y las orientaciones sobre evaluación, se evidencian diferentes criterios para la organización de los mismos. La estructura elegida y los componentes dispuestos en las diferentes unidades curriculares no siempre son los mismos. Por ejemplo, en la UC Biología se logra presentar contenidos estructurantes, contenidos específicos, contenidos para profundización y contextualización, criterios de logro y competencias específicas, en una misma tabla, habilitando una lectura “lineal”. En cambio, en la unidad curricular Matemática, aparecen diferentes componentes, mientras que en Ciencias de la Tierra y el Espacio se organiza en: contenidos específicos y competencias específicas para luego repetir esos mismos contenidos y competencias agregándole criterios de logro en otro cuadro.

Se considera que estos distintos criterios de organización no favorecen una lectura amigable sino que dificultan el manejo del documento que se supone orientará las

planificaciones de las actividades por parte de los docentes.

Luego del análisis comparativo de los contenidos entre el Programa vigente (PEIP 2008) y Programa Preliminar, se observa que la mayoría de los contenidos en Matemática, Física y Química, Biología, Geología y Astronomía se mantienen. Algunos cambian de denominación, otros se reagrupan, otros presentan corrimiento en cuanto al grado y algunos desaparecen. Por ejemplo en Biología se incorporan dos contenidos nuevos (clonación y soberanía alimentaria) contextualizados a la actualidad. Es preocupante la manera en que los contenidos están organizados sin tener en cuenta la lógica del proceso de aprendizaje del niño, por ejemplo, la reproducción humana aparece antes y separada de anatomía, aparato genital humano.

En relación a el abordaje transversal de los contenidos, se detectan repeticiones, movimientos de contenidos de un grado a otro (sin un criterio aparente), así como no se logra visualizar profundización de los mismos, para lograr estudiantes “competentes”, por ejemplo, en la comprensión y el uso de los números racionales.

Se aportan ejemplos:

- “Noción de mitad” aparece en 3 años, no aparece en 4 , ni 5 años, pero reaparece en 1° (“Mitad”) sin avance, luego reaparece en 2do. y 3ro (exactamente igual, mismo contenido)
- Con respecto al contenido “expresiones decimales y fraccionarias” aparece desde 3° a 6°: “escrituras equivalentes, relación de orden, representación y valor posicional, composición y descomposición”, sin avances aparentes y reiterando el mismo contenido.
- Tampoco se entiende por qué el contenido “las representaciones en la recta numérica” de los números racionales aparece ahora en 5to y no desde 4to, como en el PEIP (2008).

A partir de la lectura de C. Damisa, se visualiza que “En la Justificación de la unidad curricular Matemática se considera el conocimiento matemático como producto cultural y social permeado por diferentes dimensiones. Adherimos a esta concepción. No obstante, detectamos que colinda con la falta de especificidad a la Matemática tanto en la fundamentación del espacio como en las competencias específicas y también, en las orientaciones metodológicas. (Damisa, C., 2022)

Se observa que en la bibliografía de los programas de Matemática para todos los tramos, se hace referencia a documentos curriculares uruguayos confeccionados por la

CACEEM. Esto daría la sensación de considerar la perspectiva de los mismos, aunque no siempre esto se visualiza. Sería importante, que estos nuevos programas cuenten, con los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que sostienen los materiales bibliográficos que se citan, tal como lo plantea Carla Damisa, (2022)

En Física y Química, en general, los contenidos se mantienen, algunos con modificaciones en la terminología. Se introduce en tercero el contenido “Interacción de la luz con diferentes materiales” y “Mecanismos de transferencia de energía” que aparece en tercero, antes estaba en quinto. Se introduce “Eficiencia energética” en sexto, pero se omite Energía nuclear y cambios nucleares, así como el contenido densidad, no incluyéndose en otros grados anteriores.

Se observa la ausencia de redes conceptuales que orienten el recorrido didáctico del proceso de aprendizaje.

En Astronomía y Geología los contenidos no dan pautas de continuidad, lo que lleva a que el proceso del conocimiento del niño no se dé en una forma natural. Por ejemplo, en tercero se mantiene igual al anterior y se agrega ciclo hidrológico, en cuarto se quita rocas y minerales, en quinto se saca diversidad del suelo y se agrega estructura interna de la tierra.

Los contenidos específicos del grado son contradictorios con la mirada de ciclo a nivel del tramo, a diferencia del PEIP 2008, donde se aclara que los contenidos enunciados en forma explícita al inicio de cada secuencia, se mantienen de manera implícita en los siguientes grados, asegurando con ello la continuidad, frecuentación y profundización del saber.

La falta de unicidad en la diagramación, las inconsistencias en cuanto a la organización de los componentes planteados, dificulta la lectura y el análisis del presente programa preliminar.

Al realizar el análisis de las diferentes unidades curriculares se observa que la relación entre competencias, contenidos y criterios de logro no se presenta de la misma manera. Tampoco se puede visualizar una relación coherente en los vínculos entre estos componentes. En Ciencias del Ambiente, Biología, por ejemplo, los criterios de logro se relacionan con los contenidos estructurantes de forma evidente con ausencia de competencias específicas para cada contenido. Por su parte, en Ciencias de la Tierra y el Espacio (Geología y Astronomía) los criterios de logro se vinculan a las competencias específicas, siendo un recorte de éstas.

También se advierte en esta unidad curricular la aparición de dos cuadros, uno bajo

el subtítulo *Contenidos específicos del grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular*, donde se lee que cada contenido está relacionado a una competencia específica. El otro subtítulo: *Criterios de logro para la evaluación* donde se establece una relación diferente entre contenidos específicos y competencias específicas. Se agrupan varios contenidos vinculándolos con más de una competencia y agrega una columna con criterios de logro. Se reitera la falta de coherencia, las reiteraciones innecesarias que lejos de facilitar el análisis y comprensión del documento, llevan a mayores confusiones.

Llama la atención el predominio de los verbos que apuntan sutilmente a procesos cognitivos simples, íntimamente relacionados a lo digital, limitando la valoración del saber a su reproducción en este formato. También se evidencia, en todos los perfiles de tramo de las diferentes unidades, la reiteración del mismo párrafo relacionado con el entorno digital, jerarquizando el uso de un recurso sobre el saber disciplinar.

En cuanto a la Unidad Curricular de Matemática, compartimos lo planteado por Carla Damisa :

Relaciones y funciones, Número, Figura y Variable no son caracterizadas, por lo tanto, debemos imaginar el alcance en cada tramo. Tanto el contenido estructurante como sus ejes son ideas muy abarcativas y amplias dentro de la Matemática. Se visualiza que en cada Tramo bajo el eje de Número se “coloca” los contenidos específicos en los cuales se “usan números”. Sin embargo, alguno de ellos necesitaría un tratamiento especial por su complejidad como Magnitudes y medidas, lo mismo sucede con Operaciones. Sería interesante saber cuál fue el criterio y su fundamentación didáctica y epistemológica para ubicarlos de tal manera. (2022)

En las tablas que relacionan las competencias específicas del tramo, los contenidos estructurantes, los ejes y los contenidos específicos se observa que el formato puede leerse de varias maneras.

Podemos preguntarnos en relación a la selección de las competencias específicas del tramo para cada eje si hay alguna correspondencia, si es un problema de diseño de la tabla o si la columna de las competencias específicas del tramo se relaciona con todos los ejes y a su vez con todos los contenidos específicos. La estructura de la tabla no es clara para establecer estas relaciones...” (Damisa, C., 2022)

En esta propuesta curricular, los contenidos se presentan como subsidiarios de las competencias: “Contenidos específicos por grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas del tramo”. Sin embargo, en los criterios de logro se especifica qué cosas debe hacer el niño o la niña en relación con ese contenido, por ejemplo, “ Identifica y

utiliza números naturales de cinco o seis cifras de forma oral y escrita.”

En el caso de la unidad Físico Química se presentan cinco competencias específicas, que en general refieren a la didáctica de las ciencias naturales, en tanto aluden a realizar preguntas, buscar evidencias, identificar distintos puntos de vista, vincular al conocimiento científico. En la presentación de los contenidos, éstos se vinculan a una competencia específica. Entendemos que todos los contenidos esbozados permiten desarrollar cualquiera de las cinco competencias, en la medida en que se vinculan a la forma de enseñar y hacer ciencias.

En Físico Química al igual que en el resto de las UC del espacio, se reiteran las competencias para varios contenidos, por lo que se infiere que debe frecuentarse la competencia, no el contenido. A modo de ejemplo, la CE1 de Físico Química, se visualiza en el abordaje de más de un contenido como: propiedades extensivas de la materia, propiedades de los sistemas materiales, cambios de estado. Sin dudas los niños y niñas podrán aprender a formular preguntas y buscar maneras de experimentar, pero no necesariamente a desarrollar explicaciones que incorporen el conocimiento científico, para comprender mejor el mundo que nos rodea. En lo que refiere a los cambios de Estado solo se quedarán con las hipótesis y experimentaciones, no avanzando en explicaciones científicas, representaciones, etc.

La Ciencia implica no solo una forma de hacer y acceder al saber, sino también un corpus de conocimiento históricamente construido, que si bien es provisorio y sujeto a revisión, presenta una lógica interna que hace a la especificidad de la disciplina. Si bien los temas emergentes en los proyectos implican un abordaje inter o transdisciplinario, cada disciplina realiza un aporte específico que sólo puede comprenderse si se conoce el objeto de estudio y la mirada que ésta implica del mundo.

Como se mencionó anteriormente, se asocia un contenido a una competencia sin especificarse por qué ese contenido solo aporta a esa competencia o por qué esa competencia no puede desarrollarse con otros contenidos; lo cual resulta arbitrario y contradictorio.

La omisión en los criterios de selección y organización de las competencias vinculadas a contenidos y criterios de logro, la no visualización de los recorridos transversales en los tramos, no permite realizar la *construcción metodológica* por parte del docente. Resulta difícil evidenciar los conceptos estructurantes que permitan identificar los recorridos conceptuales y establecer las secuencias. Los contenidos específicos se reiteran

en grados anteriores y superiores, salteando algunos grados, pero no se presentan como un desglose del mismo concepto. Tomamos como ejemplo el concepto de Energía: en 1ero aparece “Manifestaciones de la energía”, en 2do el mismo que en 1ero, en 3ero “Mecanismo de transferencia de la energía”, en 4to no aparece ninguna referencia a la energía, sí habla de temperatura, calor y sensación térmica, en 5º aparece “La transferencia de energía por calor o por trabajo mecánico”; en 6º “la energía y su conservación en diferentes sistemas y contextos”.

De esta forma, se avanza en la habilidad pero no en la conceptualización. Para profundizar en la conceptualización de los contenidos, en el caso de las ciencias naturales, deberían abordarse vinculándolos a las cinco competencias planteadas.

En uno de los criterios de logro de 6to (UC FQ), se especifica: “Indaga sobre fenómenos que involucren las mediciones de la intensidad del sonido autorregulando las emociones”. Nuevamente no queda claro cómo se vincula el contenido con ese criterio de logro. Se incorpora dentro del campo de las ciencias física y química un aspecto psicológico sin explicitar el motivo o fundamento.

Las orientaciones metodológicas plantean un discurso que apunta a un ser crítico de la realidad, autónomo frente al aprendizaje, que se contrapone a lo planteado en los criterios de logro que aspiran al desarrollo de procesos cognitivos simples.

Se propone, que la enseñanza del contenido se circunscriba a lo que pueda emerger de los intereses y proyectos para desarrollar *x* competencia y de esta forma no se visualiza como es posible realizar una secuenciación que promueva los aprendizajes. Bajo esta forma de articular contenidos, competencias y criterios de logro, se coloca al docente como un mero aplicador de recetas o fórmulas.

También se aprecia que en las orientaciones metodológicas no aparecen fundamentaciones disciplinares, presentando contradicciones en cuanto a las sugerencias del enfoque, señalándolo como problematizador y crítico. Al mismo tiempo sugiere consignas que sean accesibles, claras y contextualizadas, generando un recorte de la realidad que restringe las oportunidades de aprendizaje del estudiante.

Se plantea como necesaria la implementación de metodologías activas de aprendizaje vinculadas a potenciar el currículo competencial, lo que coarta la autonomía docente como profesional reflexivo que resuelve situaciones de enseñanza: atender al problema, interpretar y tomar decisiones, modificar la práctica, “encontrarse” con el alumno, remitir a la teoría, consultar al colega docente...Llevar a cabo una nueva intervención. (Revista Quehacer Educativo,

pág.48. Diciembre 2007)

A modo de ejemplo, se hará referencia a algunos aspectos relativos a la metodología visualizados en algunas UC.

En relación a Matemática, se observa que se trata de una descripción de situaciones que no resultan novedosas. Además se confunden las estrategias con recursos y no se explicita el enfoque teórico didáctico que las fundamenta. Se trata más bien de ejemplificaciones. Los conceptos matemáticos presentan epistemológicamente una lógica, y la forma en que las/os niñas/os construyen este conocimiento, debe vincularse a la etapa del desarrollo en la que se encuentran. Esta lógica no se visualiza en su organización, así como tampoco las variables que hacen a la didáctica específica de la matemática.

En cuanto a las orientaciones metodológicas en FQ se refiere al DUA como forma de pensar la educación que implica opciones metodológicas. También a las metodologías activas, dentro de las cuales se incluye “la pregunta investigable” que es parte de la metodología de enseñanza de la ciencias que se viene desarrollando ya hace varios años.

Se explicita:

Al abordar esas competencias científicas que median los contenidos, se podrá establecer una secuencia de actividades que permitan, en un contexto de cotidianidad, abrir interrogantes, considerar las ideas previas, formular hipótesis, observar cualitativa y cuantitativamente, clasificar, controlar variables durante la experimentación, tabular datos, contrastar evidencias, registrar y comunicar en diferentes soportes, incluyendo imágenes, audiovisuales y rampas digitales que den cuenta de los procesos de aprendizaje; combinando actividades individuales, en un grupo pequeño y con el grupo clase, atendiendo a la diversidad de estilos de aprendizajes (Programa Preliminar, p. 12, folio 120).

Queda claro que la secuenciación se refiere al saber hacer en ciencias y no se explicita cómo avanzar conceptualmente. Como ya mencionamos las Ciencias ofrecen un corpus teórico que permite explicar lo que sucede en entornos próximos y lejanos, estos presentan una lógica específica que requiere una secuenciación que permita avanzar en comprensión. Este aspecto queda excluido, por lo que estos conceptos quedarán esbozados superficialmente al abordarse el desarrollo de las competencias. Se recorta, se simplifica, se quita el derecho a acceder al saber científico construido por la humanidad a través del tiempo.

Citando al PEIP (2008):

Para que una información se transforme en conocimiento tiene que estar vinculada,

respaldada por el saber académico que le asigna estatus conceptual en una determinada estructura teórica. **“Si admitimos que la auténtica libertad supone capacidad de elección en cada circunstancia concreta, previo conocimiento de la realidad, libertad y actividad se identifican y ambas pueden y deben ser cultivadas en la educación. De no modificarse las formas educativas actualmente en uso, sólo una minoría estará en condiciones de oponerse a las técnicas de persuasión dirigidas por móviles económicos o políticos.”** (Reyes, R. 1987, pp. 35-39 en PEIP, 2008).

Como se aludiera anteriormente, se desprende del análisis de esta propuesta curricular la dificultad para realizar por parte del docente la construcción metodológica. Siguiendo lo planteado en el PEIP (2008):

La expresión *construcción metodológica* implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar dicha propuesta de la enseñanza. Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, G. y Coria, A., 1995, pp. 68, 69 en PEIP, 2008, p 31)

La cuestión central del problema consiste en recuperar contenido y método como dos dimensiones clásicas e indisolubles de la didáctica para analizarlas y reconstruirlas críticamente, para reconceptualizarlas en el marco de la filosofía superando deformaciones, simplificaciones, reduccionismos y el dogmatismo que caracterizaron los enfoques tecnicistas e instrumentalistas. (PEIP, 2008, p 31)

Un docente que no tiene la posibilidad de realizar una *construcción metodológica* así entendida, se convierte en un docente aplicador del currículum.

Al enfocarnos en la evaluación, se aporta sobre algunos aspectos que se visualizaron. Se detecta una contradicción entre la evaluación con una mirada de ciclo, con la fundamentación de que se garantice la continuidad de las trayectorias y los criterios de logro para el abordaje de contenidos específicos por grado.

Surge el interrogante ante la afirmación en “Orientaciones sobre evaluación en Biología: la evaluación puede considerarse en tres dimensiones: consigo mismo (su proceso singular de aprendizaje desde el comienzo al final del curso), en relación con el grupo de pares, y comparar su nivel de desempeño de acuerdo a las progresiones de aprendizaje y el perfil de tramo.” Programa Preliminar, p. 10, folio 160 y lo que se plantea en “Orientaciones para la evaluación en Geología y Astronomía: Para evaluar el grado de desarrollo de competencias se valoran desempeños, a través de identificar evidencias de aprendizaje que se cotejan en

los resultados esperados, con la intención de construir y emitir juicios de valor con su comparación con un marco de referencia.” Programa Preliminar p. 13, folio 174.

¿Estas orientaciones para la evaluación responden a un mismo paradigma?

¿Cómo es posible emitir un juicio de valor sobre el proceso individual del estudiante cuando existe un marco de referencia genérico- numérico establecido en el REDE que propone una estandarización del saber?

En cuanto a la evaluación en matemática, se establece que el propósito es guiar a los estudiantes para que puedan utilizar de manera comprensiva y eficaz los conocimientos matemáticos y resolver distintas situaciones de la vida cotidiana que así lo demandan. La resolución de problemas ya hace tiempo es la forma en que se evalúan los aprendizajes en matemática.

Se menciona el trabajo con el error, aspecto que también se realiza hace tiempo y que es propio del trabajo en matemática. No se aporta nada nuevo acerca de la evaluación de esta UC. Se estipula que la evaluación debe ser “formativa, procesual y global, centrada en los aprendizajes y sus estudiantes” (EBI, 2023: 81)

En la UC Físico Química, se establece también, que debe partirse de la evaluación diagnóstica en cuanto a la progresión de las competencias específicas. Reiteramos que desde esta propuesta curricular lo que importa es el saber hacer en ciencias. Si bien se menciona luego la alfabetización científica, ésta alude a leer y producir textos en ciencias que incorporen el lenguaje científico (pp.11-12, folios 119- 120).

Por último, quisiéramos resaltar que **no aparecen autores en las UC analizadas**, ¿no corresponde que cada producción cuente con su/s autor/es respectivo/s?

Referencias bibliográficas:

- Damisa, C. (2022) Notas para el análisis y el intercambio del Programa de matemática 2022. Inicial y Primaria TRAMO 1 – 3 a 5 años y 1ero/2do. Documento inédito.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A., 1995, Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia. Ed. Kapelusz S.A., Bs.As (1995) pp.68,69 en PEIP 2008
- EBI Tramo 1 y 2 2022
- Programa Preliminar, en elaboración, julio 2023
- Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) ANEP- CEIP
- Revista Quehacer Educativo, pág.48. Diciembre 2007. La autonomía del docente

como profesional reflexivo).

- Reyes, R. (1987) *Para qué futuro educamos*. Montevideo: Banda Oriental, pp. 35-39.en PEIP 2008

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

Magdalena Peinado (Montevideo)

Adriana Vendrasco (Montevideo)

Germán García (San José)

Cristina Alanis (San José)

Hilda Barragán (Montevideo)

Cecilia Cicerchia (Montevideo)

Elena Galeano (Salto)

Nelson Carbonell (Salto)

Natalia Galeano (Montevideo)

Ana Karina Campelo (Montevideo)

Paola Lima (Paysandú)

María José Varietti (Paysandú)

María René Martínez (Salto)

Zuzi Andrade (Salto)

Siomara Hourcade (Canelones)

Robert Bianchinoti (Tacuarembó)

Damián Rodríguez (Tacuarembó)

Virginia Rivero (Cerro Largo)

Horacio Peré (Colonia)

Teresa Ferraz (Tacuarembó)

Pablo Pagani (Montevideo)

Silvia Laura Cáceres (Cerro Largo)

Ana Claudia Pérez (Maldonado)

INFORME COMISIÓN 2: ESPACIO COMUNICACIÓN

TRAMO 3 (3° y 4°)

TRAMO 4 (5° Y 6°)

Introducción

Esta Comisión se organiza con las sugerencias dadas por la Mesa Permanente:

1° Comparativo con el Programa 2008

2° Organización de contenidos

3° Relación con los componentes de la T.C.I.

El análisis del espacio de Comunicación se complejiza desde la organización dado que el documento difiere en la forma en la que se organizan otros espacios. En Biología y Geografía aparece el siguiente orden: contenido estructurante de tramo, contenidos específicos, contenidos para la profundización y contextualización, criterios de logro y competencias específicas, admite una lectura horizontal. En cambio en Lengua, aparecen: competencias específicas de las UC, contenidos específicos del tramo, que se presume corresponden a contenidos estructurantes pero no lo explicita, contenidos específicos del grado; todo en diferentes páginas lo que dificulta su lectura, el establecer relaciones y el pensar cómo organizar la planificación.

Si bien es preliminar, tratándose de profesionales de la educación, consideramos que se deberían haber respetado algunas formas en relación a la presentación del documento, por ejemplo, no cuenta con índice y se parafrasean autores pero no se cita libro ni año.

COMPARATIVO GENERAL CON EL PROGRAMA 2023/2008

	Aspectos	2023	2008
	Introducción y fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> No tiene fundamentación disciplinar, ni tampoco didáctica. No tiene sustento desde la psicología 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentación disciplinar y didáctica. Redes conceptuales con el propósito de: <ul style="list-style-type: none"> -Determinar saberes construidos por los estudiantes -Demostrar las relaciones teóricas. -Definir prácticas de enseñanza. Presenta orientación metodológica.

		<p>evolutiva que fundamenta los criterios de logros establecidos para cada tramo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perfil general del tramo. ● Presenta solamente una orientación metodológica escueta. 	
	CONTENIDOS	La organización es parcialmente desde el discurso, haciendo énfasis en los diferentes soportes (convencional y digital).	Organización desde lo discursivo. Se visualiza una secuenciación progresiva de contenidos a lo largo de todo el ciclo escolar.
M a c r o - h a b i l i d a d e s	HABLA R ESCUC HAR	La argumentación aparece recién en el cuarto tramo. Especifica la escucha. Erróneamente aparece la ORALIDAD como una macrohabilidad. Oralidad y escritura son según W.J.Ong dos formas de producción del lenguaje.	Clasifica según la intención comunicativa (que persuaden, que narran y que explican).
	LECTU RA	Sugiere estrategias en los contenidos. No hay un criterio en cuanto a la profundización de contenidos. Algunos son muy pautados y otros muy abiertos.	Hay secuencia y progresión de los contenidos.
	ESCRIT URA	En los contenidos estructurados se observa una progresión, pero en los más generales, al no existir fundamentación	Existe una secuenciación clara de contenidos progresivos en todo el ciclo escolar.

		disciplinar no se percibe.	
R e f l e x i ó n m e t a - l i n g ü ís t i c a	GRAMÁ TICA	Prescriptivo, estructurado. Están por fuera de las macrohabilidades, incluidos en reflexión metalingüística. Gramática y Ortografía abordados desde la reflexión metalingüística y no desde las macrohabilidades puede condicionar su enseñanza de manera aislada, por lo que para enmarcar su tratamiento se podría fundamentar que el abordaje siempre debe ser a partir del texto.	Están como contenidos dentro de las macrohabilidades, organizados en forma prescriptiva.
	ORTOG RAFÍA	ídem a Gramática Hay menos contenidos.	ídem a Gramática

El documento actual en algunos contenidos no presenta un correlato entre el contenido a enseñar y el criterio de logro planteado.

Ejemplo 3 año:

Competencia específica 2. Organiza y expresa ideas creativamente a través de la oralidad y la escritura, para comunicarse y participar activamente de diferentes situaciones.	Criterios de logro: 1.Utiliza el vocabulario de manera creativa en presencia de diferentes auditorios mediante inflexiones de voz y el uso de recurso gráficos.	Escritura: La planificación de la escritura La escritura del vocabulario incorporado, con criterios ortográficos.
--	--	---

	<p>2. Reconoce los recursos estilísticos (metáforas, aliteraciones, rimas entre otros) y los utiliza en sus producciones escritas.</p> <p>3. Incorpora diferentes objetivos en textos originales y atractivos.</p>	<p>La organización de la descripción en párrafos.</p>
--	--	---

Si bien esto es un ejemplo detectado y este documento es preliminar, es importante definir que los criterios de logro tengan coherencia con el contenido planteado y con la competencia seleccionada de acuerdo a lo que se sugiere.

A modo de ejemplo, la **Competencia Específica 2** debe ser tomada para desarrollar parcialmente en escritura, ya que el contenido **La planificación de la escritura** se focaliza en la producción escrita o de otra manera, se deberá especificar que la oralidad será tomada como herramienta para comunicar las ideas a planificar, pero no como objeto de enseñanza. Así mismo los criterios de logro no son todos coherentes con el contenido ya que el criterio de logro 1 - *Utiliza el vocabulario de manera creativa en presencia de diferentes auditorios mediante inflexiones de voz y el uso de recurso gráficos* - tiene más relación a la planificación de una exposición oral que a la planificación de la escritura.

Los ejemplos del cuadro evidencian que lo que se propone enseñar desde los contenidos no corresponde con lo que se pide evaluar en los criterios de logro. Entendemos como una gran contradicción evaluar algo que no se enseña.

Perfiles generales de los tramos

En todos los espacios se reitera el perfil general de tramo y no hay una especificidad disciplinar de la Lengua. Se trata de una descripción de los criterios de logro, planteada desde la certeza de que, lo que el adulto guía, el niño lo aprende.

No hay un nivel de profundidad desde el perfil de tramo tal y como se redacta, posee diferencias sutiles en la redacción, lo que hace pensar en que se espera un mismo perfil de egreso para un estudiante de 4° año que para uno de 6°.

No existe la frecuentación ni recursividad para la aproximación a la construcción del conocimiento. Se plantea una construcción lineal, desconociendo la diversidad de los procesos individuales de aprendizaje. No se explicita cuál es el sustento psicológico que afirme que un estudiante pueda alcanzar el perfil general del tramo.

En la terminología utilizada en el mismo se aprecia que el término docente y todo lo que implícitamente contiene la palabra en relación a su rol, queda referido o librado a vocablos que no refieren a la figura docente, nos preguntamos...¿cualquier “adulto” puede guiar los aprendizajes en el ámbito educativo formal? ¿Qué conceptualización del rol docente queda subyacente en el proceso de enseñanza - aprendizaje? A modo de ejemplo, en el Perfil general del tramo se lee:

Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. En la dimensión crítica del uso de la tecnología, con la mediación de una *persona adulta*, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales. En su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital, con intervención de *personas adultas*, comienza a comprender las implicancias de su participación. p. 4, folio 199 Documento preliminar.

Se utiliza un lenguaje aseverativo que presupone que solo con la implementación de este marco curricular, los niños y niñas alcanzarán un conocimiento acabado de la Lengua.

Se puede visualizar una terminología, fundamentalmente en la página 3, folio 198, que limita las posibilidades del desarrollo del lenguaje y su relación con el desarrollo del pensamiento ¿Quién determina lo básico, sencillo, incipiente o simple?

Orientaciones metodológicas y de evaluación

Se considera que la construcción metodológica representa una posición ética, que se refleja en la relación del conocimiento con las herramientas didácticas que han sido seleccionadas, es decir que hay una relación que tiene como finalidad la compleja reconstrucción teórico – práctica que es la que el docente realiza para que sus alumnos aprendan. En este programa 2023, las orientaciones metodológicas y de evaluación, ¿desde qué campo teórico se enmarcan, desde qué comunidad académica se formulan?

En dichas orientaciones se plantea:

(...) es importante que el docente utilice estrategias diversas con el fin de que todos los estudiantes, con sus distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje, alcancen las metas planteadas a partir de sus intereses. No existe un método mejor que otro, sino que **la eficacia de las elecciones docentes dependerá de sus criterios pedagógico didácticos, así como también de sus saberes disciplinares y de la motivación que logra despertar.**” (Programa EBI segundo ciclo, p. 16, folio 211)

Consideramos que dichas orientaciones metodológicas no son tales, puesto que deja un vacío teórico que niega la posición ética y la relación entre el saber disciplinar y el recorrido didáctico que seleccionamos a la hora de enseñar. Por otro lado, se responsabiliza al docente y sus decisiones didácticas, del logro de metas prefijadas externamente a la situación enseñanza aprendizaje, desconociendo la multiplicidad de factores que inciden en los procesos de construcción del saber.

Al finalizar el apartado hace referencia a Vigotsky, realizando una interpretación errónea: “sólo incorporando el vocabulario oportuno, el estudiante podrá enriquecer sus esquemas mentales y construir conocimientos.” Programa preliminar (p.18, folio 213)

Vigotsky sostiene que:

La experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad sólo encubren un vacío. L. (66: 1995)

La selección de contenidos está planteada desde lo disciplinar y no desde hacer de ese objeto de conocimiento un objeto de enseñanza. Implica una opción metodológica de cómo fue construido ese saber. No hay en este programa una lógica disciplinar, secuenciada que permita respetar y acompañar el proceso evolutivo del aprendizaje de la lengua a lo largo de la vida. Por el contrario, se desconoce lo evolutivo y social desde el planteo de metas a alcanzar de manera exclusiva en un grado.

A modo de ejemplo:

“Una vez que el estudiante se apropió del *cómo* escribir en lengua española, debe avanzar hacia la reflexión del *qué* escribir.” (p.15, folio 210)

“En el segundo ciclo el estudiante trasciende hacia otros saberes que le permiten desarrollar las macrohabilidades específicas de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer, escribir). “ (p.15, folio 210)

Señalamos que en este último párrafo se afirma que el desarrollo de las macrohabilidades de la lengua se desarrollan en el segundo ciclo, cuando se trata de un proceso que se da desde las primeras etapas de la vida.

La escritura siempre implica una reflexión del qué escribir, para quién, cómo y con qué propósito hacerlo. Es el primer paso en la planificación desde que el niño/niña inicia sus primeras escrituras, así estas no sean convencionales, siempre hay un qué, cómo, por qué, para qué o para quién escribir.

En síntesis:

Dado el análisis que hemos realizado y en concordancia con lo expuesto anteriormente, esta Comisión entiende que, como profesionales de la Educación, no aceptamos el documento, ya que el mismo presenta inadecuaciones en relación a múltiples aspectos: pedagógicos, didácticos, disciplinares, psicológicos y éticos. Tal y como está planteado incurre en errores, omisiones y confusiones que no favorecen las prácticas de enseñanza transformadoras.

Recursos bibliográficos:

ANEP- CEIP Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)

Administración Nacional de Educación Pública - Codicen - Dirección de Políticas Lingüísticas - ProLEE. (2015)

Bajtín, M. (1998). Estética de la creación verbal. Siglo XXI

Documento Preliminar EBI Segundo Ciclo.

Ong, W (1987). Oralidad y escritura: tecnología de la palabra.

Vygotsky, L. (1995) PENSAMIENTO Y LENGUAJE Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

Sandra Umpiérrez	Lavalleja
Patricia Carrasco	Lavalleja

Ángela Ramos	Artigas
María del Huerto Innella	Paysandú
Liz Correa	Maldonado
Mariana Valli	Maldonado
Laura Barrios	Maldonado
Giovanna Fiorelli	Montevideo
Natalia Salaberry	Colonia
Cristina Araújo	San José
Nathalia Torrens	San José
Marianela Proto	San José
Zuleika Acosta	Montevideo
Cynthia De León	Montevideo
Virginia Bentancor	Montevideo
Noelya Trejos	Montevideo
Eliana Matto	Montevideo
Ana Imas	Soriano
Sebastián Gadea	Soriano
Ana Finozzi	Salto
Melania Lavecchia	Salto
Mónica Osés	Salto
Carmen Peñalva	Durazno

Carla Píriz	Durazno
Claudia Álvez	Durazno

INFORME COMISIÓN 3: ESPACIO CREATIVO ARTÍSTICO

INTRODUCCIÓN

En la ATD extraordinaria del 12 de septiembre hasta el 14 del mismo, la comisión 3 analizó los documentos preliminares relativos a los “Programas de Segundo Ciclo de Educación Básica Integrada” (en adelante PPEBI).

Es ésta una ATD focalizada en puntos estratégicos de la transformación educativa que se lleva a cabo en este momento histórico y, en esta situación de convocatoria extraordinaria que no respetó el habitual funcionamiento previo a las ATD por escuelas, reafirmamos lo dicho por la comisión 4, en noviembre del 2021:

El rechazo al modelo por competencias se fundamenta en un paradigma respecto a nuestra concepción de Educación. Si bien quienes elaboran el nuevo modelo curricular explicitan que ya no se maneja la idea de paradigmas, como docentes no podemos desconocer que la educación es un hecho político y en ella inevitablemente evidenciamos nuestra ideología y el paradigma al que adherimos. Nuestro Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) hace referencia explícita a la fundamentación del paradigma crítico. A pesar que las autoridades prefieren no adherir a un paradigma, podemos leer en los elementos que componen la nueva propuesta curricular, claramente, una postura tecnicista y mercantilista de la educación.

¿Dónde podemos ver esa postura? Quizá podamos responder esa pregunta a partir de otras que surgen del Plan de Política Educativa Nacional en sus Líneas de Acción y Metas y los lineamientos de la Política Educativa para el quinquenio. ¿A qué se refiere la expresión de control ciudadano? ¿A qué idea se refiere la concepción de calidad? ¿A qué refiere la jerarquización de las Áreas de Conocimiento y la eliminación dentro de esa explicitación de algunas de ellas? (XXX Asamblea Nacional de Delegados ATD - DGEIP, 2021, p. 36).

ANÁLISIS

En los PPEBI, dentro del Espacio Creativo- Artístico para los Tramos 3 y 4, se desarrollan diferentes Unidades Curriculares: Artes Visuales y Plásticas, Literatura, Teatro , Música, Danza, Conciencia y Conocimiento Corporal. Luego de analizarlas, encontramos distintas intenciones y fundamentos pedagógicos que las atraviesan.

No queda claro qué concepto de Educación Artística sustenta el nuevo Programa para la EBI, incluso utiliza fundamentos generales para todos los espacios, supeditando los contenidos y su organización al desarrollo de competencias. Son las competencias las que “orientan” y direccionan las decisiones explicitadas en los programas.

Se percibe, en los marcos de referencia, planes y programas, vocabulario que responde a contextos empresariales: *control, competencia, evidencia, decisiones, redirigir, metas*, entre otras expresiones.

En este Espacio Creativo Artístico, como en todos los documentos publicados a partir del Marco Curricular, encontramos que el énfasis está en la obtención de resultados más que en el qué y el cómo se aprende. En el caso de Artes Plásticas y Teatro se presentan los contenidos a enseñar en estadios que pretenden “sumar complejidad”, de forma simplista y lineal.

A continuación, incluimos un cuadro de contenidos que refleja de forma literal los especificados en el Programa de Educación Inicial y Primaria del 2008 (en adelante PEIP) y los de los PPEBI, tomando como ejemplo tercer grado de primaria.

CUADRO DE CONTENIDOS		
TRAMO 3 - Grado 3°		
UNIDAD CURRICULAR	PEIP 2008	PPEBI
ARTES VISUALES Y PLÁSTICAS	<p>Las artes en la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El arte textil en los grupos indígenas. - El arte popular actual y sus manifestaciones en mimbre, madera, cardo y cuero. - El estampado. <p>El equilibrio en la composición visual: simetría, asimetría y movimiento.</p> <p>El paisaje a través de los primeros viajeros y artistas de la época.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La relación figura-fondo. - La composición a partir de la línea y la mancha. <p>La fotografía de paisajes.</p> <p>La imagen en movimiento. Cine, video y televisión.</p>	<p>Lenguajes del espacio:</p> <p>La escultura.</p> <p>Procedimientos en técnicas extractivas con diferentes materiales.</p> <p>La instalación y la intervención</p> <p>Transformaciones del espacio interactuando con el cuerpo, y el espacio.</p> <p>Lenguajes del plano:</p> <p>El dibujo</p> <p>Transformación del plano aplicando diferentes elementos gráfico-plásticos.</p> <p>La pintura</p> <p>Pinturas vinílicas y acrílicas.</p> <p>Composiciones a partir de la mancha.</p> <p>El collage</p> <p>Técnicas mixtas: papel y pintura.</p> <p>Técnicas de impresión</p> <p>Matrices de surco: linograbado, telgopor, cartón, yeso.</p> <p>Fotografía</p>

	<p>La pintura mural.</p>	<p>Equilibrio en la composición. La línea de horizonte.</p> <p>Lenguaje audiovisual</p> <p>La iluminación. Campo, profundidad de campo y contracampo.</p> <p>Géneros Géneros pictóricos: mitológicos, religiosos y alegorías. Géneros cinematográficos: comedia y humor.</p> <p>Elementos plásticos color Paleta alta y paleta baja</p> <p>Punto y línea Interacciones entre el punto, la línea y el plano</p> <p>Materia Relaciones entre texturas táctiles y texturas visuales.</p> <p>Luz Efecto de la luz sobre los objetos: Luz frontal, lateral, contraluz, cenital.</p> <p>Cultura visual Artistas, sus obras y contextos. La cultura cinematográfica.</p> <p>Apreciación, lectura, interpretación de imágenes Interpretación reflexiva que permita identificar las distintas intenciones en las imágenes.</p>
<p>MÚSICA</p> <p>En EBI contenidos para 3° y 4° grado</p>	<p>La música indígena en la región.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los instrumentos: la caracola, el tronco ahuecado, la caja. - Las danzas y los cantos. 	<p>Percepción y creación en el espacio sonoro</p> <p>Fuentes sonoras diversas. Exploración y creación a partir de las diversas cualidades del sonido.</p> <p>Intencionalidad y expresividad del silencio.</p>

	<p>La música europea medieval. - Los trovadores.</p> <p>La música en nuestro territorio en la época de la Colonia. - Las danzas de salón: contradanza y minué. - Los orígenes de la música afroaruguaya (“chica” y “bámbula”).</p> <p>La clasificación de instrumentos musicales. - Membranófonos. - Aerófonos. - Idiófonos. - Cordófonos. - Electrófonos.</p> <p>Los ritmos ternarios: el “vals”.</p> <p>La polución sonora en el ambiente.</p>	<p>Músicas de américa Vertientes indoamericanas, africanas y europeas en las músicas vocales e instrumentales del continente.</p> <p>Los instrumentos musicales Sus cualidades sonoras.</p> <p>Cuerpos vibrantes y resonadores en instrumentos acústicos. Función de los instrumentos en una obra musical: rítmica, melódica, armónica o combinada. Origen, contexto cultural y evolución de los instrumentos. Conjuntos instrumentales.</p> <p>Elementos del ritmo La frase rítmica. Compases binarios y ternarios. Lectoescritura de figuras musicales: blanca, negra, corchea y semicorchea</p> <p>Movimiento melódico La frase melódica. Función tónica: sensaciones de tensión y reposo en las melodías tonales</p>
TEATRO	<p>El juego teatral a través del cuerpo, los sonidos y los colores. - Las manifestaciones expresivas a través de la máscara. Los estados de ánimo. - El mensaje y la actuación en la representación de la obra.</p> <p>El mimo y la pantomima. - La acción y el gesto. - La creación de situaciones con objetos imaginarios y reales. - La imitación de la naturaleza.</p>	<p>Juego colectivo en el espacio Desplazamiento con un propósito Pausa corporal: postura del cuerpo con una intención Organización de los cuerpos en el espacio</p> <p>Las emociones Investigación y juego corporal a partir de las emociones básicas Máscara neutra: búsqueda expresiva corporal de las emociones La voz: su expresividad e intención.</p> <p>Juego dramático Improvisación: escucha, aceptación y organización en el espacio</p>

		<p>Creación colectiva: trabajos escénicos a partir de los estados de ánimo o emociones.</p> <p>Dramatización</p> <p>Texto dramático: personajes y diálogos</p> <p>Creación de personajes</p> <p>El personaje y sus emociones: interpretación, cuerpo y voz.</p>
<p>DANZA</p> <p>En EBI contenidos para 3° y 4° grado</p>	<p>En el Programa 2008 los contenidos de danza se tomaban de los campos disciplinares de expresión corporal y música, y área del conocimiento corporal.</p>	<p>Las danzas: formas y tipos</p> <p>Armónicas (danzas de expansión o abiertas, danzas cerradas, danzas de giro, danzas de torsión)</p> <p>Danza sin imagen (danzas medicinales, danzas de fertilidad, danzas de iniciación, danzas nupciales, danzas de trofeo y fúnebres, danzas guerreras)</p> <p>Danza de imagen (danzas animales, danzas de fecundidad, danzas de iniciación, danzas nupciales, danzas fúnebres, danzas de armas)</p> <p>Danzas individuales</p> <p>Danzas corales (rondas, rondas serpentinas, danzas corales de frente, danzas corales con cambio de lugar, danzas de retorno, danzas de izquierda y derecha)</p> <p>Expresión y comunicación por el movimiento</p> <p>Danza clásica</p> <p>Danza moderna (técnica Graham, técnica Humphrey, técnica Limón)</p> <p>Danza contemporánea (técnica Release: la posición de descanso constructivo, Flying Low, Passing Through)</p> <p>Danza folclórica (danzas de campo: gato, chimarrita, huella, cielito, pericón antiguo, entre otras; candombe).</p> <p>Danzas del mundo (hip-hop, pop, jazz, flamenco, entre otras).</p>

		<p>Laboratorio de investigación</p> <p>El cuerpo como lugar Mapa y territorio Improvisación.</p> <p>Términos y codificación del movimiento.</p> <p>Creación individual de coreografías</p> <p>Calidad del movimiento Percepción Tiempo Espacio Desplazamientos Interacción</p>
LITERATURA	<p>GÉNERO NARRATIVO</p> <p>El cuento clásico regional.</p> <p>Los mitos y leyendas rioplatenses.</p> <p>GÉNERO LÍRICO</p> <p>El refranero popular.</p> <p>El caligrama.</p> <p>GÉNERO DRAMÁTICO</p> <p>La letra en la murga.</p>	<p>GÉNERO NARRATIVO</p> <ul style="list-style-type: none"> - mito - leyenda - personajes fantásticos - microcuento <p>GÉNERO POÉTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -El refrán y su naturaleza metafórica . El caligrama y el recurso literario de la personificación <p>GÉNERO DRAMÁTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> -El guión de la obra teatral
<p>CONCIENCIA Y CONOCIMIENTO CORPORAL</p> <p>Los contenidos en el EBI son copia fiel de los contenidos del Programa 2008. intercalando uno y uno los de 3° con los de 4°</p>	<p>Las figuras corporales en el espacio social.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La armonía en el diseño de figuras geométricas con el cuerpo. - La comunicación en las creaciones gestuales individuales y grupales. <p>La comunicación interpersonal.</p>	<p>Las figuras corporales en el espacio social</p> <p>La armonía en el diseño de figuras geométricas con el cuerpo.</p> <p>La comunicación en las creaciones gestuales individuales y grupales.</p> <p>La dimensión espaciotemporal en el espacio social</p> <p>La simetría en la imagen y el movimiento.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - El reconocimiento y reproducción de imágenes corporales. - Las relaciones interpersonales en la construcción intragrupal. <p>La representación de imágenes a partir de estímulos multisensoriales.</p> <p>Los movimientos imitativos de coreografías.</p>	<p>Los mensajes expresivos a través de creaciones gestuales grupales.</p> <p>La comunicación interpersonal El reconocimiento y reproducción de imágenes corporales.</p> <p>Las relaciones interpersonales en la construcción intragrupal.</p> <p>La comunicación intrapersonal Las posibilidades expresivas en los mensajes del propio cuerpo.</p> <p>Las relaciones intrapersonales en la construcción grupal.</p> <p>La representación de imágenes a partir de estímulos multisensoriales.</p> <p>La representación de imágenes a partir de estímulos sensoperceptuales.</p> <p>Los movimientos imitativos de coreografías y la creación colectiva de coreografías.</p>
--	--	---

Más allá de que los contenidos se hagan presentes en los dos programas, no encontramos en los PPEBI coherencia en la secuenciación de los mismos.

Asimismo, se presentan definiciones y fundamentaciones que contradicen los supuestos pilares propios de la transformación curricular.

Se citan autores (Elliot Eisner, María Acaso) que ponen el foco en la enseñanza, mientras que las orientaciones metodológicas expuestas sólo se focalizan en el aprendizaje, tomando aportes de la neurociencia, lo que además incurre en el desconocimiento del lugar que ocupa la Pedagogía dentro de la Educación. La neurociencia nos ofrece aportes acerca de cómo aprende un cerebro en un laboratorio.

Los PPEBI demuestran una visión lineal y estandarizada del aprendizaje, donde el docente se concibe como un aplicador.

No se analizan las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Espacio Creativo- Artístico.

Creemos que, ante todo, se hace necesaria la universalización de los cargos de docentes de

Educación Artística en todas las escuelas del país y con mayor carga horaria. Otras condiciones indispensables serían: reducción de la ratio de niños por aula, recursos económicos y didácticos y tiempos pedagógicos para la reflexión, la planificación y la evaluación.

La carencia en cuanto a la asignación de recursos para el Espacio se condice con la agenda oculta de esta Transformación Curricular, dado que el arte transforma al individuo y posibilita transformar la realidad. Observamos cómo se priorizan otros Espacios por sobre el Artístico, sobre todo aquellos que implican saberes instrumentales.

En el PEIP 2008 los contenidos son un constructo histórico, socio cultural, un proceso creativo al cual todos tenemos el derecho de acceder y el Estado tiene la obligación de brindar. Como se explicita en el PEIP 2008 “... la Educación Artística ha recuperado el conocimiento como objetivo de enseñanza, por tanto trasciende la mera producción y busca enseñar herramientas técnicas y de lenguaje para adentrarse en la dimensión cultural y social de los hechos artísticos.” (Anep, 2008, p 77).

En los PPEBI, los contenidos son un mero recurso para alcanzar habilidades y destrezas que sean funcionales a las competencias, el docente recurre a ellos en la medida que colaboren con el producto o problema que se quiera resolver: “Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no sólo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP” (Programas de Educación Básica Integrada, Espacio Creativo- Artístico, 2022, p 2).

Estamos frente a un programa netamente competencial, donde los contenidos son recursos y solamente recursos.

Nos sorprende que aparezcan contenidos recortados y pegados exactamente como en el PEIP 2008, pero también sorprenden contenidos nuevos que no están fundamentados, de los cuales no queda claro su encuentro con las infancias, como por ejemplo: *danzas de la fertilidad, danzas de iniciación, danzas nupciales y danzas de fecundidad*.

Nos preguntamos: ¿Cuál es el fundamento pedagógico de estos contenidos dentro del Programa? ¿Qué sentido tienen?

En el perfil general de tramo no hay nada que haga referencia específica al Espacio Creativo- Artístico, lo que evidencia la poca importancia que se le da, cuando hay otros espacios que sí son nombrados, como Pensamiento Computacional o Espacio Científico Matemático.

Se presenta una doble contradicción al citar a Elliot Eisner, afirmándose que éste se inclina hacia un abordaje de la Educación Artística desde una concepción esencialista cuando, en realidad, problematiza tanto sobre esta visión como sobre la contextualista. También se contradicen los autores de este programa al no incluir en el perfil de tramo una presencia contundente y explícita del Espacio Creativo Artístico.

Los perfiles en cada tramo son iguales para cada Unidad Curricular: Literatura, Conciencia y conocimiento corporal, Música, Educación física..., sin especificidad para cada disciplina.

Por otro lado, existe una carencia de especificidad de tramo en cada Unidad Curricular.

Los contenidos de las diferentes unidades curriculares no están relacionados, estamos frente a un programa netamente competencial donde los contenidos son recursos y solamente recursos.

En resumen, aunque se nos presenta un discurso ambiguo y en algunos casos contradictorio, las intenciones detrás de toda esta transformación quedan claras; incluso las exponen algunos de sus representantes, como Adriana Aristimuño, Directora Sectorial de Planificación Educativa del CODICEN , el 15 de agosto de 2023 en el programa "En Perspectiva" Radiomundo :

... Muchas personas que vienen del mundo productivo nos decían, no los formen demasiado en nada, fórmenlos en cosas generales que nosotros luego en el mundo del trabajo los vamos moldeando, porque lo nuestro va girando y cambiando tan rápido que lo que ustedes les den posiblemente ya esté perimido, lo cual realmente impone... (Aristimuño, A, *En Perspectiva*. Radiomundo, 1170 a.m. En: <https://www.youtube.com/watch?v=HTsVh3fJ8Dw&t=29s>.)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP, CEIP (2009): Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo. Rosgal.

ANEP, CO.DI.CEN (2022): Programas de Educación Básica Integrada. Montevideo. En: <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>.

ANEP, CO.DI.CEN (2023): Documentos preliminares: Programas de Segundo Ciclo de Educación Básica Integrada. Montevideo.

Integrantes de la comisión	Departamento
India Saravia	Canelones
Adriana Etchart	Paysandú
Joselin González	Canelones
Valeria Doglio	Montevideo
Zaida Rodríguez	Colonia
Horacio Camandulle	Montevideo
Celina Neira	Salto
Esther Lemos	Canelones
Claudia Sellanes	Maldonado
Cecilia Rodríguez	Maldonado
Gastón Damián	Canelones
Karina Cano	Canelones
Sandra Reyes	Rivera
Adriana Moura	Cerro Largo
Adriana Larregui	Cerro Largo
Lara Talmón Gonnet	Montevideo

INFORME COMISIÓN 4: ESPACIO CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

INTRODUCCIÓN

Este Espacio está compuesto por : Historia, Formación para la Ciudadanía y Geografía para 3^{er}, 4^{to}, 5^{to} y 6^{to}.

Cada Espacio se organiza en :

- Perfil general del tramo.
- Competencias específicas de la Unidad Curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN.
- Contenidos específicos, criterios de logro del grado y su contribución al desarrollo de las competencias de la Unidad Curricular.
- Orientaciones metodológicas.
- Orientaciones para la Evaluación.

CUESTIONES GENERALES DEL ESPACIO

Reivindicamos una vez más el Programa 2008 por ser un producto del trabajo de profesionales de la educación:

El Magisterio tiene experiencia de un proceso de consulta y elaboración curricular participativo que se materializó en el Programa 2008. Proceso respetuoso de tiempos y espacios, que fue largo; para estudiar, debatir posiciones, establecer mayorías o llegar a acuerdos. Esta transformación curricular que hoy se propone está atada a compromisos políticos, que nada tienen que ver con los tiempos pedagógicos de docentes y la comunidad educativa. (ATD Extraordinaria Noviembre 2022, p 107.)

Nuestro Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) hace referencia explícita a la fundamentación del paradigma crítico. A pesar que las autoridades prefieren no adherir a un paradigma, podemos leer en los elementos que componen la nueva propuesta curricular, claramente, una postura tecnicista y mercantilista de la educación. (ATD SÍNTESIS 21/12/21 p. 10)

La escritura general del documento 2023 carece completamente de un hilo conductor, utilizando enunciados muchas veces inconexos con gran cantidad de verbos y palabras que parecen relacionadas, pero que construyen unidades sin sentido. La reiteración en las ideas centrales de los párrafos imposibilita la progresión temática entre ellos. La diferencia en los formatos en los que está escrito, obstaculiza la comprensión de cualquier lector experto, demostrando la ausencia de una unidad temática y coherencia formal del mismo. No hay una unificación del estilo de redacción del documento (Van Dijk, 1992). Pero una observación mucho más alarmante es la utilización excesiva de palabras que asumen significados divergentes a los que manejamos teóricamente cuando son

analizados en el contexto del texto. Estas palabras según Carrizales (1987), son los llamados “conceptos estelares”:

El vacío que caracteriza a los conceptos estelares es producto de la velocidad, es un ejercicio del poder que sucede. Precisamente por ello, los conceptos estelares simulan significados que no tienen, se reiteran con vértigo y se les piensa - ¿se les piensa? - con lentitud. (p.103)

Desde el análisis general del espacio Ciencias Sociales y Humanidades, observamos una total desaparición de la fundamentación propia de las Ciencias Sociales, presente en el PEIP 2008, en donde se concibe que la enseñanza de dichas ciencias:

(...) apunta a la concientización de los problemas del hombre en sociedad, a la construcción de alternativas, a la capacidad de deliberación y decisión, de elaboración de consensos, de orientación en un mundo de conflictos y de transformaciones, lo que constituye un ejercicio pleno de la ciudadanía. Esta área constituye un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales. Cada una de las disciplinas estudia al sujeto social y delimita la realidad en sus aspectos históricos, geográficos, sociológicos, jurídicos, políticos, económicos, filosóficos y antropológicos. Esta área de conocimiento define conceptos básicos para construir explicaciones y elaborar posibles generalizaciones dentro de su campo de estudio.

La construcción de los mismos es esencial porque constituyen ejes o núcleos para pensar la realidad, y contribuyen a la elaboración de tramas conceptuales, más allá del conocimiento cotidiano y particular. Estos conceptos básicos son: espacio geográfico, tiempo histórico y sujeto social. (p.94)

Se evidencia la desaparición de la articulación entre las Ciencias Sociales y los aportes propios de la disciplina, de esta forma se desarrollan nociones generales que bien podrían ser aplicadas para cualquier espacio, repitiendo para todos los tramos, discursos vacíos de cualquier fundamento didáctico propio de las disciplinas sociales. En este sentido el programa 2008 refería a los aportes de Litwin (1997), entendiendo que “la identidad, historicidad y especificidad de la Didáctica como disciplina están dadas por la centralidad y pertinencia de estos principios”:

Recuperar la disciplina implica, entonces, recuperar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras y entre sus constructos. Implica también, reconocer por qué un problema es propio de su campo y cómo se investiga en ella. Para hacerlo se requiere identificar los temas que se investigan en el campo, los límites que están en discusión, sus problemas centrales, el modo de pensamiento que le es propio. (p.28)

Dentro de las orientaciones metodológicas del documento 2023, se presenta al docente desde un rol “mediador, guía, orientador y generador de espacios para la construcción de proyectos en función de sus competencias profesionales.” (p.10, folio 304)

Mientras que en el PEIP 2008:

El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quien enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje. (p. 27)

Reiteramos lo expresado en las ATD anteriores que se han referido a los documentos de la EBI, reafirmando que este nuevo documento, vuelve a asignar al docente un lugar de aplicador de las orientaciones que se especifican, más allá de las características presentadas, ya que en varios apartados queda explícito que la labor docente tanto en la planificación como en la ejecución quedará ajustada a los parámetros definidos por los documentos.

El programa preliminar 2023, no presenta redes conceptuales que orienten la práctica docente y promueva una planificación secuenciada y contextualizada.

HISTORIA

Perfil general, justificación y orientaciones metodológicas y de evaluación

El nuevo programa carece de una fundamentación teórica comparado con el programa 2008, donde se explicitan conceptos claves propios de las ciencias sociales tales como: Sujeto Social, Identidad/Alteridad, Diversidad, Interrelación, Cambio/Permanencia, Multicausalidad, Multiperspectividad y Multiescalaridad. Por su parte, utiliza palabras de Prats (2011) para detallar las contribuciones de la enseñanza de la Historia como disciplina en un solo párrafo en el folio 284, que luego se contradice a todo al desarrollo posterior. Acercándonos a los aportes del autor, Prats (2001), confirmamos que se hace una utilización sesgada de los mismos, ya que desarrolla muchas de las cuestiones que son eliminadas en el documento. La única mención que se realiza a temas propios de la disciplina, es referida al vocabulario, en donde incluso se orienta a utilizar la construcción de mini glosarios para “para alcanzar una comprensión y aprendizaje profundo de los conceptos” (p.10, folio 304). ¿Cómo podemos relacionar el aprendizaje profundo de conceptos en las Ciencias Sociales a través de mini glosarios? ¿Leyendo el significado de un término comprendemos la complejidad de un concepto determinado?

Se focaliza en supuestas orientaciones metodológicas y de evaluación, que lejos están de acercarse a serlo. Afirma que el diseño de problemas de contexto, como metodología para abordar la Historia, habilita a pensar “situaciones de aprendizajes que contempla competencias específicas, metas y contenidos para que el estudiante construya el conocimiento y obtenga logros medibles a través de los criterios establecidos.” (p.10, folio 304) Se explicita que al momento de planificar es importante considerar que la EBI pone el foco en el saber hacer y saber aplicar, por lo que deberán diseñarse propuestas que permitan una evaluación en donde el estudiante pueda aprender y saber cómo lo hace. Se indica que la planificación deberá enfocarse en dichos procesos.

Es inadmisibles que la importancia de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia quede reducida a la medición de criterios de evaluación preestablecidos en los nuevos programas y documentos, que nada tiene que ver con la propia disciplina. No se enseña para evaluar sino que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje del estudiante.

Para analizar esta unidad curricular, creemos pertinente citar la fundamentación general del programa 2008 en el apartado Fundamentación General y Fines, en donde se hace referencia a la solidaridad versus competitividad:

La educación contemporánea se enfrenta con una sociedad fuertemente segmentada, fragmentada hasta el extremo del individualismo y la competitividad promovidos por un modelo capitalista que deshumaniza a través de la pérdida de la historicidad, la subjetividad y el descreimiento en las utopías. Las relaciones sociales se impregnan de indiferencia, desconfianza, violencia e inseguridad lo que significa la negación del hombre (del yo y de los otros) como sujeto histórico. Se impone a niños, jóvenes y adultos vivir el presente sin pensar en el futuro, se jerarquiza el tener, posesión de bienes materiales, frente al ser como proceso de concientización de su lugar en el mundo y la posibilidad de transformarlo. La educación puede adoptar dos posturas:

- Asumir la sumisión frente a este modelo hegemónico, contribuyendo a mantener esta estructura y funcionamiento individualista y competitivo de la sociedad y la cultura.
- Posicionarse para construir un modelo contrahegemónico fundamentado en los principios de solidaridad y cooperación.(p. 24)

Consideramos que el presente programa opta por la primera postura, alejándose de cualquier crítica a lo hegemónico y contribuyendo a mantener las desigualdades que el mismo supone. A través del análisis del discurso del documento, se observa una profunda

centralidad en el individualismo y la necesidad de adaptación del niño al mundo adulto. Se utilizan múltiples verbos para explicitar el desarrollo de determinadas competencias por parte del estudiante, siempre relativas a la contención de impulsos, control de emociones e identificación de las consecuencias de los propios actos sobre los demás. Se determina un ejercicio permanente para los estudiantes hacia un *deber ser* que no admite reflexión ni crítica y que pretende puramente una introspección para amoldarse a los parámetros de lo que se espera de las infancias para un futuro productivo.

En comparación al programa 2008, desaparece el concepto de sujeto como transformador de la realidad, los problemas del hombre en sociedad, conflicto y transformación. Explicita la presencia de un sujeto que percibe la realidad y la comprende sin ninguna capacidad de actuar sobre ella.

Se concibe la realidad como “simple” omitiendo su complejidad, capaz de ser cuestionada, transformada y abordada desde múltiples perspectivas. La palabra simple, aparece desde el perfil general del espacio, hasta las orientaciones metodológicas y de evaluación. Valora y repite en varias oportunidades la importancia de la simulación para desarrollar procesos cognitivos, entendiéndolo como un proceso lineal. Esto difiere al desarrollo de los mapas mentales que se planteaba en el 2008, a través del tratamiento de la complejidad. Como los conceptos y contenidos pasan a ser un elemento auxiliar a la propuesta curricular, se centra el programa en la ejecución y enseñanza de un conjunto de metodologías y prácticas (simulación, revisión de fuentes, argumentación y estudio de casos) para que los estudiantes aprendan a desarrollar competencias.

Contenidos

Se observa que el contenido “conquista” aparece separado del de “colonización” y no aparecen los conceptos de dominación y resistencia como contenidos a enseñar, lo cual quita el foco en el conflicto, de la misma forma que la ausencia del concepto de pobreza. Los contenidos seleccionados fortalecen una visión eurocentrista, excluyendo la visión desde Uruguay y América (aparece el término preibérico, revoluciones europeas, entre otros). Creemos importante explicitar el abordaje de las distintas revoluciones hispanoamericanas que han llevado adelante el proceso de independencia de las distintas naciones y estados americanos. Comprendiendo la multicausalidad, multiperspectiva, sincronía y diacronía de los hechos históricos.

Se descarta la multiescalaridad. Ello se refleja por ejemplo en la nueva referencia a las innovaciones que posibilitaron los viajes europeos, descartando las razones y múltiples causas que los motivaron.

Es importante destacar que no aparece en el nuevo programa explícitamente la presencia de determinados grupos y actores sociales y los hechos que determinaron los cambios y transformaciones en estos colectivos que atraviesan su realidad actual. Como aparece en el programa 2008, textualmente “El surgimiento de la clase obrera”, “la formación de los sindicatos”, “el mestizaje, la lengua, la presencia africana, el sincretismo religioso”, “- La esclavitud: indígena y africana” y los derechos conquistados por la mujer. Esto presupone que la realidad de hoy es responsabilidad individual y no está condicionada por los procesos históricos que los han atravesado y/o determinado. La falta de reflexión, omite la búsqueda y la interpretación del presente a través de las construcciones históricas. Se entiende por tanto, que la historia sólo quedará al servicio de conocer ciertos acontecimientos y no para cuestionar, interpelar y transformar los problemas sociales.

En sexto grado, se incorporan nuevos contenidos abordados anteriormente a partir del ciclo básico, por ejemplo: “Prehistoria en Europa”, generando un corrimiento de algunos contenidos de sexto a quinto, extendiendo el período histórico.

Se observa que aparecen como contenidos a ser enseñados: “el estudio de análisis de cartas de los soldados en las guerras”, “testimonios del Holocausto”, “análisis de casos”, “el tiempo histórico”, cuando disciplinarmente corresponden a fuentes, metodologías y macroconceptos.

Mientras que en la totalidad de los contenidos del programa está ausente el relativismo de los fenómenos históricos, en el programa de sexto, por primera vez, se explicita “las diferentes interpretaciones de la historia reciente”, vinculándola a conceptos que aparecen al final del documento como “extremismo político” y “guerra civil”.

Enfatizamos que los hechos acontecidos antes y durante la dictadura cívico militar reciente en nuestro país no son una cuestión de diferente interpretaciones, podrá haber diferentes opiniones pero no en relación a los hechos sucedidos con los actores sociales de este proceso histórico. El colectivo docente de nuestro país se ha caracterizado históricamente por reivindicar la educación en clave de derechos, la violación y el atentado contra los derechos humanos, el ataque a los derechos civiles y los crímenes de lesa humanidad cometidos no aceptan dobles interpretaciones y esta comisión exige un análisis histórico y no una visión politizada históricamente.

El concepto de totalitarismo se nombra en el nuevo marco, pero no se explicita como contenido los totalitarismos europeos “fascismo” y “nazismo”.

Se rechaza la inclusión en la bibliografía del libro de Hebert Gatto (2017), “El cielo por asalto: el movimiento de liberación nacional tupamaro y la izquierda uruguaya (1963 - 1974)”, ya que es una interpretación política de la historia y no un análisis histórico.

Competencias específicas

La enseñanza de la historia es puesta al servicio del desarrollo de habilidades propias de la Lengua (hablar, expresar de forma escrita, entre otros), olvidando la especificidad de la Ciencias Sociales y de la disciplina.

Mientras que los objetivos generales de las Ciencias Sociales en el programa 2008 apuntan a:

- Contribuir a la formación del ciudadano crítico, autónomo, responsable, enseñar a actuar con independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones, desarrollando actitudes de respeto y valoración hacia otras culturas y de solidaridad con individuos y minorías marginadas.
- Construir normas de convivencia, respeto por las diferencias, cooperación, solidaridad y participación en la vida democrática.
- Potenciar la formación de un sujeto situado con una identidad nacional y latinoamericana (p. 107)

En el nuevo documento, las competencias específicas del tramo 3 y 4 que acompañan a los criterios de logro, apuntan a la elaboración de argumentos, explicaciones sencillas, la observación para comprender la sociedad en la que vive, participación de proyectos y selección de herramientas digitales.

Parece ser que las competencias específicas en historia están subordinadas a la enseñanza de otras disciplinas o campos disciplinares.

¿Observar para comprender la realidad en la que se vive, es el único proceso necesario para poder explicar, interpelar y transformar la realidad? ¿comprender la realidad no amerita una interpretación histórica del pasado? ¿La selección de herramientas digitales es un aspecto clave para interpretar la información?

En la competencia específica C3 de quinto y sexto se expresa “construye e interpreta las fuentes históricas o materiales reconociendo las múltiples sensibilidades y puntos de vista, incorporando estrategias de abordaje propias de la investigación histórica.” (p.4, folio

298) Es necesario señalar el error teórico: la división entre fuentes históricas o materiales es incorrecta. Las fuentes materiales son fuentes históricas.

Criterios de logro

Los criterios de logro refieren a procedimientos no habiendo análisis hacia la construcción de conceptos específicos de la disciplina. No se menciona el abordaje de los atributos para construir un concepto plenamente histórico, donde el estudiante pueda establecer generalidades que le permitan comprender y trasladar los conocimientos al análisis de otros fenómenos sociales.

En relación a los sujetos sociales no se evidencia al sujeto con posibilidad de construcción y transformación, se explicita un sujeto aislado, sin énfasis en lo colectivo, que observa y explica la realidad con escasa incidencia sobre ella.

Resulta confusa la inclusión del término “vocabulario histórico”, si bien acordamos en la importancia de la especificidad del vocabulario en Ciencias Sociales éste implica una comprensión del término y no se remite exclusivamente al uso en textos escritos. El vocabulario histórico sólo está relacionado a la elaboración de mini glosarios. La memorización y el conocimiento de los términos no garantiza ni su comprensión ni el relacionamiento de los sucesos a enseñar.

Progresiones de aprendizaje

En el documento Progresiones de aprendizaje, se pretende de los estudiantes al final del ciclo educativo que identifiquen fenómenos sociales, locales y globales; que comprendan su interrelación e interdependencia, posicionándose desde una mirada crítica, analítica y reflexiva; que promuevan derechos y responsabilidades en diferentes ámbitos de participación ciudadana. Tomando decisiones con la finalidad de habilitar espacios de participación que construyan solidaridad, equidad y justicia social. (Ciudadanía local, global y digital, dimensión: Participación Ciudadana) (p. 49)

Se entiende que lo anterior se enmarca en un paradigma transformador que va en contraposición de todo lo analizado a los largo de este documento evidenciando una vez más la incoherencia con la que se han elaborado los documentos de la TCI.

FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Comparando los programas escolares 2008 y el preliminar 2023, observamos que éste último no establece la diferencia entre Ética y Derecho, prevaleciendo el Derecho. El niño como sujeto de derechos, no es contemplado, ya que no se incluyen los Derechos del niño como contenido.

Este tipo de orientaciones no permite prácticas docentes reflexivas, el docente es un mero aplicador de contenidos para lograr competencias específicas, visto desde el aprendizaje, no se toma en cuenta los procesos que el niño realiza en la construcción de conocimientos.

El programa 2008 establece como objeto de enseñanza de Ciencias Sociales: “...enseñar para que el alumno pueda aproximarse al conocimiento de la realidad social como sujeto con posibilidad de elección y capacidad de transformación”, (p. 104).

En contraposición el programa preliminar escolar 2023 (p. 12, folio 325) enuncia: “...sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje”. Consideramos que ésta finalidad no se logra con competencias que evalúan resultados y no procesos.

La generalidad del contenido y la falta de limitación entre Ética y Derecho pueden dar lugar a distintas interpretaciones del docente, por carecer de marco teórico que lo sustente. Nos enfrentamos a contenidos no desglosados y sin un recorrido conceptual, corriendo el riesgo de posturas personales (morales), en ciertos contenidos como familia y violencia.

En cuanto al programa preliminar 2023, no hay una perspectiva histórica al momento de abordar los derechos, invisibilizando las conquistas, dando a entender que los derechos son estáticos.

Derechos Humanos incluidos en el programa escolar 2008, ausentes en el programa 2023:

- 1) Los derechos de los trabajadores. El derecho al trabajo. El derecho a la jubilación.
- 2) Las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon.
- 3) Los Derechos sexuales y reproductivos.
- 4) Las decisiones colectivas y la participación democrática. - La argumentación y contraargumentación en la discusión y el debate.
- 5) La argumentación moral.
- 6) Los medios de comunicación y la incitación al consumo. Los estereotipos (modelos en la belleza femenina y masculina). Relacionado con la igualdad de género.

7) Se establece como contenido de tercer año dentro de la disciplina Ética : “La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay. Los roles de género en las distintas culturas”.

El programa actual no incluye contenidos tales como:

“La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay. Los roles de género en las distintas culturas”. En cambio cabe destacar la incorporación del contenido: “Las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon. Con énfasis en DDHH de cuarta y quinta generación (derechos informáticos)”. No se propone ningún contenido que aborde la problemática violencia de género.

En referencia al aprendizaje en derechos sexuales y reproductivos se encuentra un solo contenido en sexto grado que hace referencia a estos y estipula: “La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal”.

Se considera que es esencial que se tengan en cuenta los factores que influyen en la construcción de la sexualidad de una persona, como lo establece la definición de la OMS (2006): “La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”. (p.3)

La única competencia específica (C.E.6) sobre sexualidad y los criterios de logro no corresponden al desarrollo psicológico de este nivel etario y se dificulta su puesta en práctica y evaluación.

La ausencia de los contenidos que permiten la construcción de la identidad de género y la orientación sexual es evidente, desapareciendo los siguientes contenidos: los medios de comunicación en la promoción de modelos de orientación sexual, la opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural, las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon, los Derechos sexuales y reproductivos. Se entiende que esta decisión no es ingenua y responde a algunos grupos de presión que rechazan la ampliación de derechos sexuales y reproductivos.

La inclusión del contenido: “diferentes funciones de la familia: afectiva, protección social, transmisión cultural y mantenimiento de una historia compartida”, reafirma la concepción moral de la familia promovida por estos grupos de presión, en un Estado laico.

Es lo contrario al planteo que se realiza en el PEIP 2008, donde se sostiene que “no puede hablarse de la moral como sistema universal de valores sino más bien de las morales ligadas a la diversidad de creencias de grupos humanos o culturas”. (p. 102)

Se considera que se recortan contenidos fundamentales para la vida democrática y derechos humanos, excluyendo por ejemplo en el programa preliminar 2023 “La participación política y el sistema democrático”, el ítem: “La iniciativa popular: plebiscitos, referéndum y elecciones”, entre otros.

GEOGRAFÍA

El PEIP presenta una fundamentación pedagógica y didáctica del Área del Conocimiento Social, no presente en el documento 2023, por lo que entendimos importante realizar un análisis comparativo con la justificación actual.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA JUSTIFICACIÓN

La justificación se enmarca en una Corriente del pensamiento geográfico Determinista, pues plantea una relación unidireccional entre el medio y las personas, definiendo a la Geografía como: “una disciplina que le permite al estudiante poder conocer, comprender y maravillarse con su entorno” (p.3 EBI Tramo 2), situando a la Geografía como una disciplina subjetiva y con un claro componente descriptivo; eliminando el concepto básico del sujeto social: “es el ser humano que se construye a partir de la concientización del entramado social del que forma parte, su lugar en él, los condicionamientos que eso supone y su rol en esa construcción social y cultural.” (PEIP 2008, p. 95).

Esta fundamentación, desestima el aprendizaje de los y las estudiantes, focalizándose en la descripción del medio y posicionando a las personas como meros observadores pasivos, sin poder interactuar ni transformar el medio del cual somos parte. Entendemos que promover el pensamiento global y localmente en los y las estudiantes, situar a los y las estudiantes, los y las condiciona. ¿Qué implicancias tiene “promover el pensamiento local”? ¿Y el “pensamiento global”? ¿Formar parte del sistema globalizado capitalista?

Es preciso destacar la necesidad de una mirada interdisciplinaria para comprender y transformar el entorno, contrapuesta al nuevo programa que plantea: “el desarrollo de individuos conscientes en el cuidado de su entorno, lo cual no debe alejarse de la mirada de las ciencias sociales.” (EBI Tramo 1 p.3)

Se mencionan cuatro ejes transversales: alfabetización cartográfica y social, sustentabilidades humanas, ordenamiento ambiental y humano del territorio y bienes comunes ambientales, pero no están definidos en la fundamentación programática.

Si bien aparece una extensa bibliografía, los ejes propuestos en el programa 2023 no están definidos ni fundamentados. Entendemos los ejes transversales como una herramienta que nos permite organizar los conceptos básicos e interactuar con todas las disciplinas.

El paradigma crítico se encuentra ausente en este programa, lo que genera una proyección del vaciamiento de conceptos, promoviendo que los y las estudiantes sean meros observadores del entorno que habitan.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE CONTENIDOS DE GEOGRAFÍA

Del análisis comparativo de los contenidos específicos de la Unidad Curricular Geografía, podemos observar un sesgo desde la Geografía Ambiental, sin embargo esta no se condice con la justificación general del Espacio de Ciencias Sociales y Humanidades, analizada previamente.

Entendemos la Geografía desde un paradigma crítico ambiental: Emergente en los últimos años del s. XX promoviendo transformaciones radicales en la racionalidad científica imperante, incluyendo un cambio estructural en los paradigmas vigentes, que han sustentado un modelo de desarrollo enmarcado en el sistema capitalista de producción, que es socialmente excluyente, económicamente concentrador de la riqueza, culturalmente homogeneizante, políticamente anti democrático y ecológicamente devastador de los recursos naturales y de los ecosistemas. (DOMÍNGUEZ, A. , PESCE, F. , 2000).

Surge también en primer lugar que gran parte de los contenidos se mantuvieron de forma literal o con pequeñas diferencias en su redacción. No obstante, tanto las incorporaciones como las ausencias llaman la atención por el sesgo ideológico que dejan en evidencia determinadas intencionalidades.

Pero, ¿cuáles son esas incorporaciones y ausencias de las que hablamos?

Dentro de los nuevos contenidos que el programa incorpora están las prácticas agrícolas y ganaderas “intensivas y extensivas y el uso de los agrotóxicos”, así como un cambio de nomenclatura en el que los antes se llamaba “recursos naturales” pasan a llamarse “bienes naturales”, pero se elimina el contenido referido al uso responsable de los mismos; aspecto que responde a las concepciones actuales.

En cuanto a las incorporaciones de conceptos que entendemos positivas se encuentran: el impacto ambiental en la actividad forestal, la neorruralidad, la agroecología y la sustentabilidad, soberanía alimentaria y la cartografía social.

Es preocupante, que conceptos de suma importancia para la formación de un ser humano crítico, de un “sujeto situado”, se eliminen del Programa 2023, un ejemplo de ello es el análisis del trabajo asalariado, lo que obedece a una concepción del mundo del trabajo desde una perspectiva mercantilista y financiera, donde lo que regula dicha relación es el mercado.

De igual modo, se eliminan recortes relacionados, como los “modelos de distribución y consumo”, “las condiciones laborales del trabajador minero”, la “discriminación en el acceso al trabajo: empleo, subempleo y desempleo”, “las acciones para revertir las situaciones de pobreza” y “el cooperativismo, el sindicalismo, etc. como algunas de las formas de organización social”; eliminando la posibilidad de analizar, cuestionar y valorar los diferentes elementos que componen las relaciones laborales, y la distribución de poder y la renta, que determinan las diferentes situaciones de la realidad.

Otro ejemplo del sesgo ideológico se evidencia también en el contenido “Población del continente americano en su diversidad étnica y cultural” que aparece como recorte “El rol de la mujer en América Latina” dentro del cual se detallan únicamente dos aspectos: “las tareas de cuidado” y “la infantilización del trabajo”. También se visualiza lo antes mencionado en la incorporación del contenido: “organización de la sociedad civil: voluntariado con diversos objetivos” como único aspecto dentro del concepto “organizaciones sociales” sin mencionar otras formas de organización social de mayor trayectoria como los sindicatos, cooperativas, las ONG, etc. Los proyectos cooperativos se limitan solamente a la producción agrícola, desconociéndose la trayectoria histórica y social del movimiento cooperativista, así como su impacto, como forma de promover acciones colectivas que permitan brindar soluciones a diversas problemáticas de la sociedad en las que el niño esté inserto. En la misma línea, se elimina la pesca artesanal, recreativa y profesional.

Si bien algunos contenidos se mantienen, los mismos cambian su perspectiva. Un ejemplo de ello es MERCOSUR, su abordaje se plantea desde una perspectiva meramente económica, sin posibilidad de plantearlo desde la complejidad de variables que componen un tratado de integración de dichas características.

En el análisis de la organización de los territorios, enfoque clave para comprender

las relaciones de poder, y las decisiones que determinan acciones concretas, se agrega la organización del territorio con base en las cuencas hidrográficas, siendo esta una categoría de análisis de la geografía ambiental, pero se elimina la centralización del poder económico, político y cultural siendo este un aspecto central.

Los contenidos pasan a ser secundarios, siendo lo central las competencias específicas de la disciplina, y en este sentido acordamos con lo expresado por Rey (2004)

No es lo mismo desarrollar una competencia para inversiones financieras o una competencia para la lectura de la literatura clásica. Vivimos ahora en sociedades que han perdido el consenso sobre los valores y las formas de llevar su vida.

Proponer un referencial de competencias útiles para la sociedad y la vida, ¿no equivale a privilegiar una forma de vivir? Más allá de estas preguntas, surge por supuesto la de saber si el Estado es la autoridad más legítima y mejor equipada técnicamente para formular la demanda social. (pp. 239-240).

ANÁLISIS DE LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Se reiteran las mismas orientaciones metodológicas tanto para 3° y 4° como para 5° y 6°.

Las Orientaciones metodológicas, comienzan con una cita que se contrapone con la justificación del Espacio de Ciencias Sociales y Humanidades, donde se sitúa al estudiante como un mero observador: “Según Gómez López (2008), la importancia de un enfoque disciplinar-metodológico-didáctico que trabaja a partir de una visión problematizadora y crítica de la realidad es lograr aprendizajes significativos, pertinentes y relevantes para los estudiantes.” (p. 13, folio 360).

Este es un planteo desde lo discursivo, donde el centro en los y las estudiantes y sus aprendizajes está enfocado en que los y las estudiantes puedan “entenderse, situarse, comprenderse y actuar en y sobre su realidad actual y proyectarse (...) en la explicación de la realidad social y las problemáticas de la actualidad” (p.13, folio 360), pero siempre desde una visión externa, sin posibilidad de crear, construir, ni transformar su medio.

“Desde el enfoque competencial, es necesario resignificar el lugar atribuido a los contenidos, su selección y abordaje. Así, los contenidos curriculares se introducen en el aula a través de la selección significativa y relevante que realiza el docente para un grupo concreto de estudiantes, en atención a sus trayectorias y a las metas de aprendizaje.” (p. 13, folio 360)

Resuena la expresión tomada de Zenobi 2016: “cada docente (...) decide lo que vale la pena enseñar”, (p.14, folio 361). Entendemos que si hubiese contenidos que no valen la pena enseñar no deberían estar presentes y por otro lado limitar el conocimiento de acuerdo a una valoración personal estaría cercenando el derecho a la educación.

Se aprecia una confusión conceptual entre metodología, recurso y estrategia, usando los términos indistintamente, sin considerar las características y las finalidades de los mismos, lo que lleva a errores, perdiendo de vista las diferentes categorías de análisis (espacio geográfico, región, territorio, lugar y paisaje), y por tanto perdiendo la especificidad de la disciplina.

No se respetan los principios metodológicos de la Geografía: descripción, localización, temporalización, extensión, multicausalidad, y síntesis, limitándose solamente a la descripción, con lo cual se diluye la profundización en el abordaje de la misma.

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Se plantea una evaluación “formativa, contextualizada y continua”, debiendo el docente realizar una valoración progresiva del proceso formativo de cada estudiante, acompañando la autorregulación del estudiante mediante la retroalimentación en la medida que esta fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas. Este planteo, si bien se puede ver con una mirada positiva desde el aspecto formal, en la práctica no se evidencia, dado que la propuesta evaluativa orientada en base a las progresiones de aprendizaje y niveles de logro promueven una evaluación dirigida a obtener determinados resultados en sistemas estandarizados, que no toman en cuenta el proceso de aprendizaje. Por lo anteriormente expuesto, la denominada “evaluación formativa” no pasa de ser, en este programa, solamente una declaración de intenciones, que no se verá reflejada en la labor desarrollada en el aula.

Las orientaciones de evaluación, además, son iguales para todos los grados y tramos, no considerando las características propias de cada uno de ellos.

ORGANIZACIÓN DEL DOCUMENTO

- La “diagramación” elegida demuestra una falta de lectura global e imposibilidad de un manejo fluido para las y los docentes a la hora de planificar.

- Los perfiles generales de tramo se repiten en cada una de las unidades curriculares, entendemos que podrían estar juntos tanto en éste como en otro documento.
- Las “orientaciones metodológicas” y las “orientaciones para la evaluación” son iguales dentro de la unidad curricular, para cada uno de los tramos.
- Los contenidos de la Unidad Curricular Geografía están organizados en torno a subtítulos que entendemos son “conceptos centrales”, sin embargo no está explícito en ninguna parte que se trate de conceptos.
- Creemos que sería de utilidad contar con un apartado de contenidos por grado escolar, para visualizar la progresión de los mismos, ya sea para la adaptación de planificaciones como para la planificación multigrado.

Referencias bibliográficas:

- ANEP, CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria Ceip (2008), disponible en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ATD Extraordinaria Noviembre 2022
- ATD SÍNTESIS 21/12/21
- Carrizales, C, (1987), Los conceptos estelares en la formación México, Universidad Veracruzana, disponible en https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no_16_coleccion.html
- DGEIP (2023), EBI, Programas Preliminares para 3er y 4to tramo.
- DOMÍNGUEZ, A. , PESCE, F. , (2011) “El pensamiento geográfico en el Uruguay.” Facultad de Ciencias. UdelaR. LDSGAT, Montevideo, Uruguay.
- LANDER, Edgardo (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- MÁRQUEZ RESTREPO, M. PASTRANA BUELVAS, E. HOYOS VÁSQUEZ, G. (2012), El eterno retorno del populismo en América Latina y el Caribe. -- 1a ed. -- Bogotá : Editorial Pontificia, Universidad Javeriana. Disponible en <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20121122111456/Eleternoretornodelpopulismo.pdf>

- OMS, (2006) La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.
- PERRENOUD, P. (2012) Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Editorial GRAÓ.
- PESCE, F. “Principios metodológicos en la enseñanza de la Geografía.”
- PRATS, J (2001), Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros Mérida, 2001
http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf
- TOPOLSKI, Jerzy (1985): Metodología de la historia. Madrid: Editorial Cátedra.
- VAN DIJK, Teun (2º reimpresión 1992) :La ciencia del texto. Editorial Paidós.
disponible en <http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN

NOMBRE	DEPARTAMENTO
Alejandra Ostria	Montevideo
Cecilia Gómez	Florida
Pedro Olivera	Rivera
Silvana Zelayes	Montevideo
Marina Hernández	Montevideo
Claudia Correa	Montevideo
Claudia Delgado	Colonia
Matías Mendez	Canelones
Martha Lazo	Canelones

Natalia Laborite	Canelones
Cecilia Salgado	Montevideo
Mariangela Ibarra	Mercedes
Fernanda Mendez	Tacuarembó
Griselda Martínez	Tacuarembó
Sandra Arballo	Soriano
Gimena Gerin	Montevideo
Cecilia Notari	Montevideo
Rosalía Martínez	Canelones
María José Boschi	Canelones
María Elisa Gonzalías	Montevideo
Florencia Villoch	Montevideo
Malcolm Volpi	Canelones
Beatriz Araujo	Montevideo

INFORME COMISIÓN 5: ESPACIO DE DESARROLLO PERSONAL Y CONCIENCIA CORPORAL

Consideraciones Generales

Toda pretensión de instalar un nuevo currículum responde al menos a tres dimensiones. Por un lado, una primera dimensión, y siguiendo las ideas desarrolladas por Chevallard (2013) la sensación de obsolescencia o certeza en la distancia, entre el **saber sabio** y el **saber enseñado** al cual podríamos incorporar dentro de la idea de **vigilancia epistemológica**. En segundo lugar,

“... el saber enseñado debe aparecer como algo *suficientemente alejado del saber de los “padres”* (o al menos, de esas fracciones de clases, que en una formación social semejante ocupan el escalón más alto en materia de educación), es decir, el saber banalizado en la sociedad (¡banalizado muy especialmente en la escuela!). En este punto también, una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor en ese caso, los enseñantes no harían más que los propios padres podrían hacer tan bien como ellos, si simplemente dispusiera del tiempo necesario.” (Chevallard, 2013, p.30)

De lo referido anteriormente, se desprende una tercera dimensión, que no solo habilita una ficción en la propia idiosincrasia de los sistemas educativos, sino más allá de ellos, en la “expectativa” que el propio sistema social y político tiene a partir de esa existencia. En este nivel el cual Chevallard denomina noosfera,

“(...) se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales de funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones, allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en lo que ésta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas, discutidas, de producción y debates de ideas sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer-.” (Chevallard, 2013, p. 28).

Negar la relación existente entre un diseño curricular y un modelo socioeconómico, político y cultural instituido o dominante, resulta ya irrelevante, pero lo que claramente no podemos dejar de evidenciar es la contradicción que existe entre el acento promocional, mediático y al mismo tiempo frágilmente desarrollado a nivel documental.

Podemos aceptar la relación entre un diseño curricular y su modelo, el cual ya fuera referido, pero al mismo tiempo resulta inaceptable el vaciamiento general y el nivel de contradicción interna de las diferentes dimensiones del proceso.

Al referirse a la dimensión organizativa, administrativa y por sobre todo pedagógico-didáctica, la forma de despliegue general, no sólo debilita los procesos de producción subjetiva aparentemente propuestos, sino que debilita estructuralmente cualquier pretensión de mejora de las prácticas educativas.

Continuamos preguntándonos : ¿Cuál fue y es el proceso de elaboración de la T.C.I?

Continuar sin definir competencias, ¿tiene una intencionalidad directa ?, ¿Por qué no hubo participación real de los docentes, ni de las ATD en la elaboración de los documentos?, ¿Cómo se han invertido hasta el momento los recursos solicitados a organismos internacionales para llevar a cabo dicha transformación?, ¿A qué se debe la necesidad de justificación constante a través de pautas publicitarias sobre la transformación?, ¿Cuáles son los nuevos dispositivos para abatir los supuestos fracasos de la educación?, ¿Entendemos que con esto se mejoran los aprendizajes?

Los recursos propiciados en territorio desde que comenzó la T.C.I han sido casi nulos, hasta el momento, sólo se ha invertido en la impresión de los nuevos documentos curriculares (E.B.I., P. A, REDE, M.C.N. Programas 1er y 2do tramo), sin un criterio explícito de partidas de dinero, que debían gestionar los Maestros Directores, (independientemente de la cantidad de docentes y de la modalidad de la escuela). No hubo inversión en nuevos edificios educativos, ni recursos materiales, ni humanos, específicamente en cargos de Profesores/as de Educación física o profesores/as del área corporal.

Consideraciones específicas

Competencia

Espacio Curricular de desarrollo personal y Conciencia Corporal.

Comparado con los programas de 1er y 2do, este espacio curricular, presenta los tramos tres y cuatro, organizados, fundamentados y diseñados en forma muy diferente. El desarrollo teórico de estos tramos no es el mismo. Si hablamos de integralidad en las trayectorias escolares, esta discontinuidad en la estructura de los programas, evidencia una

vez más improvisación y premura, de dar cuenta de esta transformación curricular a nivel socio-económico nacional e internacional.

Con respecto a la fundamentación y justificación didáctica del área /espacio curricular en el PEIP 2008 cita :

“ La Educación Física en la escuela se fundamenta, además, en los Artículos 28, 29 y 31 de la Declaración de los Derechos del Niño (1989). Se hace mención al derecho de los mismos, a la educación para desarrollar sus capacidades mentales y físicas. Esto incluye el derecho al juego, al buen uso del tiempo libre y a las actividades recreativas, entendidas estas como, actividades lúdicas e intelectuales que buscan el esparcimiento y permiten al sujeto vivenciar, crear en libertad, desarrollar sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual y social.” (p. 236)

Esta concepción garantiza y enfatiza que el juego , la recreación y educación física y corporal es un derecho exclusivo de nuestras niñas.

Se habla de centralidad en el estudiante, pero en el nuevo documento nada aparece sobre los artículos ya citados, relativos a la Declaración de los Derechos del niño. Tampoco se hace mención a la educación física, como parte de un proceso pedagógico, ni mucho menos a la intención de formar sujetos libres, autónomos y capaces de contribuir al logro de relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas.

En lo que refiere al lugar de la centralidad del niño, niña, adolescente, se presentan retrocesos, con respecto a, la formación integral de los alumnos, al espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, al relacionamiento y al vínculo de los niños entre sí, explícito en el PEIP y no así en la actual propuesta.

En el Acta N° 25, Res. N° 1857/023, donde se anexa el documento de la T.C.I. preliminar, se menciona que el abordaje dentro de esta competencia y espacio curricular apunta a procesos de sensibilización, no menciona procesos pedagógicos. Se pondera la actitud docente, para llevar a cabo un proyecto de trabajo desde la disciplina, para que garantice continuidad, coherencia y significatividad en los aprendizajes.

Cuadro comparativo Contenidos Tramo

Disciplinas	2008	TCI	Observaciones
Juegos	Juegos reglados. Juegos de persecución. Complejización y aumento de las	Juegos y recreación. Juegos motores , reglas e intenciones	En el documento actual, no hay progresión de contenidos, ni continuidad, ni recursividad.

	<p>reglas. Creación de reglas. En escenarios variables. Juegos con consignas simples Los juegos de colaboración y oposición. Juegos de colaboración y oposición. Aumento en la cantidad y complejidad de las reglas. Creación y modificación de los juegos. Juegos cooperativos. Grandes grupos y grupos en su totalidad. Estrategias de resolución social. Grandes grupos (masivos) Diferentes estrategias de resolución ante un mismo problema. Juegos tradicionales en ronda, en dispersión, con cancha dividida, en diferentes espacios físicos, cantados, con palmas y con elementos.</p>	<p>Identificación y explicaciones en diferentes roles en contextos reales. Juegos tradicionales como acervo cultural, su práctica y experimentación. Juegos motores en contacto con la naturaleza e insertados en la comunidad socio ambiental local. Jugar como práctica lúdica Juegos acuáticos intercambiando diferentes roles de forma asertiva. Juegos motrices con una perspectiva inclusiva, sus reglas e intenciones.</p>	<p>No se evidencia profundización y especificidad en el contenido de 6to año. En los juegos colaborativos se observa una confusión entre lo que es juego y deporte. El juego es una construcción cultural que no tiene una lógica del deporte.</p>
<p>Actividades Expresivas</p>	<p>EXPRESIVO–SENSOPERCEPCIÓN: -Conocimiento de los diferentes movimientos en relación a las superficies de apoyo y posturas adoptadas. -Grado de tensión muscular y sensaciones de gravedad. -Conciencia de las posibilidades de movimiento en función de los conceptos espaciales (espacio individual y total, distribución, trayectoria, ubicación espacial, simetría, asimetría).</p>	<p>-Expresión corporal Imitación de situaciones, emociones y sentimientos reales o imaginarios -Ritmo corporal en el espacio y entorno cercano. -Movimientos con diferentes grados de tensión muscular para la construcción de la conciencia postural. Danzas tradicionales y experimentación. -Variados ritmos corporales y del entorno acrecentando el</p>	<p>En el documento preliminar no queda claro el avance en las habilidades que debería desarrollar el tramo. Muchos contenidos se repiten exactamente igual en los diferentes grados. Como claramente se pueden apreciar en las diferentes columnas, el programa 2008 es mucho más específico, sin embargo en el documento preliminar, los contenidos, se repiten en el tramo 3 y 4. La forma</p>

	<p>RITMO CORPORAL:</p> <p>-Ostinatos y coordinación de dos ostinatos. Pasos básicos de diferentes danzas. Canon rítmico sencillo. Eco rítmico en parejas, tríos con palmas y otras partes del cuerpo. -Reconocimiento de pulso y acento en desplazamientos.</p> <p>-Interpretaciones musicales. Sonido corporal, vocal, no vocal, instrumental en pequeños grupos.</p> <p>-Canon rítmico con mayor dificultad (grupos medianos y grandes). Pequeñas creaciones coreográficas. -Coordinación y secuencia de varios ostinatos. Sonido corporal vocal, no vocal, instrumental, grupal.</p> <p>RELACIONES GRUPALES</p> <p>Lenguaje gestual. Apariencia gestual. Diálogo corporal, sincronización complementariada. Apariencia corporal.</p> <p>ESPACIO PERSONAL, COMPARTIDO Y TOTAL</p> <p>Trayectoria.</p> <p>Ejes posturales</p> <p>Ejes posturales planos</p> <p>ACTIVIDADES CIRCENSES:</p> <p>Malabares</p> <p>Acrobacias</p> <p>trapecios, telas y cuerdas</p>	<p>acervo cultural de sí mismo.</p> <p>-Movimientos con lenguaje corporal incorporando emociones y sentimientos.</p> <p>-Ritmos corporales variados generando educación cultural.</p>	<p>en la que se presentan los contenidos, deja librado al criterio de cada docente, la selección de contenidos y de habilidades hacia el desarrollo de las competencias seleccionadas, en contraposición a una educación de carácter universal y democratizadora.</p> <p>Otro cambio se visualiza en que las actividades circenses han desaparecido, entendiéndose como un error que se contradice con las competencias que se pretenden desarrollar .</p> <p>Persisten contradicciones en esta disciplina, no es claro, para el docente en el momento de planificar, ni para la visualización del avance en los conocimientos y habilidades de los niños, niñas y adolescentes.</p>
--	---	---	--

<p>Actividades acuáticas</p>	<p>Desplazamientos hacia adelante y atrás (solos o arrastrados por el docente). Propulsiones básicas (ventral, dorsal, lateral). Propulsiones específicas (crol, pecho, espalda, mariposa). Actividades acuáticas(1) Equilibrios verticales, adoptando diferentes posiciones de los segmentos corporales, con y sin materiales. Equilibrios horizontales (ventral, lateral, dorsal). Respiración. Por las diferentes vías (boca, nariz, ambas). Según las diferentes fases (inspiración, apnea, espiración). Giros en los diferentes ejes (longitudinal, transversal). (Con y sin materiales o elementos de ayuda). Giros Inmersiones. Nado inmerso (con y sin ayuda). Con y sin materiales. Entradas al agua. Diferentes formas de entrar al agua según: el punto de partida (elementos fijos fuera del agua y elementos flotantes en el agua); - la parte del cuerpo que inicia la entrada (cabeza, pies, otros); - los movimientos en la fase aérea (movimientos de segmentos corporales, lanzamientos y recepciones). Lanzamientos y Recepciones. Iniciación a los Deportes acuáticos (waterpolo, nado sincronizado, etc.). Salvamento acuático y nado preventivo (nado con ropa). Saltos específicos.</p>	<p>No se contempla en forma explícita.</p>	<p>Las actividades acuáticas contempladas en el PEIP, hoy están ubicadas dentro de deporte. No tomándose como contenido a desarrollar, sin secuenciación, únicamente nombradas como actividades.</p>
------------------------------	--	--	--

<p>Actividades del medio natural</p>	<p>Campamentos Caminatas. Grandes juegos. Deportes en la naturaleza.</p>	<p>Las actividades en el medio natural en este programa están ubicadas dentro de los juegos. No aparecen vinculadas al deporte de orientación.</p>	<p>Campamentos y colonias son dispositivos pedagógicos con los que cuenta el sistema educativo. Su correcta utilización, tanto desde el punto de vista del desarrollo competencial, como así desde la enseñanza de contenidos, con un abordaje interdisciplinar, no están previstos en los documentos de la TCI. Es deseable que se facilite el acceso a este dispositivo, al universo de escuelas, que las escuelas incluyan las actividades en la naturaleza, los grandes juegos, el deporte orientación, etc., en sus proyectos de centro, para que cada grado pueda ir abordando estos saberes y secuenciándolos en el tiempo.</p>
<p>Habilidades motrices básicas</p>	<p>Aparece en nivel inicial y en el primer nivel.</p>		

<p>Percepción corporal y del entorno</p>	<p>Aparece en nivel inicial y en el primer nivel.</p>	<p>El cuerpo y sus diferentes variantes en acción con el entorno.</p> <p>La corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno.</p> <p>Nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente.</p> <p>Las emociones y sentimientos del cuerpo en el medio terrestre y acuático.</p> <p>Movimientos de su cuerpo a través de diferentes tomas de decisiones.</p> <p>La corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento del cuerpo propio.</p> <p>Las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios individual y colectivamente.</p> <p>Las emociones y sentimientos del cuerpo en el medio terrestre y acuático.</p> <p>El encadenamiento de movimientos corporales con emociones y sentimientos en diferentes medios (terrestre y acuático).</p> <p>La corporeidad como elemento constitutivo del conocimiento y cambio personal. Las nociones topológicas y de temporalidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios</p>	<p>En el PEIP aparece hasta 2do grado, no aparecen contenidos a abordar de 3ero a 6to grado.</p> <p>En la TCI aparece en todos los grados, pero la profundización no es la esperable ya que se visualizan en ellos cambios casi imperceptibles.</p>
--	---	---	---

		<p>y secuencias rítmicas, individual y colectivamente.</p> <p>Los movimientos del cuerpo y el del otro, las emociones y sentimientos en interacción con el entorno (terrestre y acuático). La corporeidad en relación con los distintos tonos posturales: relajación, tensión y equilibrio.</p> <p>Las nociones topológicas, de temporalidad y espacialidad en prácticas motoras combinadas con ritmos propios y secuencias rítmicas, individual y colectivamente.</p>	
Gimnasia	<p>Juegos grupales de conciencia corporal. Estructuración.</p> <p>Alineación. Transportar.</p> <p>Levantar en diferentes posiciones (decúbitos, posiciones invertidas).</p> <p>En pequeños grupos. Pirámides y construcciones humanas. En pequeños. Grandes grupos.</p> <p>Posiciones invertidas. En posición vertical. Con ayudas. En plano sagital. Ayudas. Diferentes formas. Individual. En parejas.</p> <p>Importancia de la seguridad.</p> <p>Combinaciones, creaciones y enlaces de habilidades Giros - Diferentes formas de girar sobre eje longitudinal. Con y sin elementos. Rol Adelante y atrás en condiciones: normales dificultades Ondulaciones segmentarias y de todo el cuerpo.</p>	<p>Rol adelante con impulso.</p> <p>Equilibrios combinados con habilidades motrices. Trepas combinadas con otras habilidades, posiciones invertidas con énfasis en la postura. Saltos combinados con otras habilidades.</p> <p>Manipulaciones de elementos en los diferentes planos.</p> <p>Rol atrás en condiciones facilitadas con ayuda con plano inclinado.</p> <p>Equilibrios en altura y combinados con habilidades motrices.</p> <p>Trepas en diferentes alturas combinadas con posiciones invertidas.</p> <p>Saltos combinados con otras habilidades. Manipulación de</p>	<p>En el PEIP se visualiza mejor la estructuración de contenidos.</p> <p>En la TCI está presente en todos los grados mientras que en PEIP es a partir de segundo nivel.</p> <p>En 3er y 4to grado se encuentran los microcontenidos explicitados, mientras que en 5to y 6to se diluye su profundización, aplicando los contenidos de grados anteriores en forma general, sin incorporación de nuevos saberes.</p>

	<p>Exploración de formas. Ejercitaciones gimnásticas con diferentes elementos (manipulaciones): en forma individual, en parejas, en grupos. Creaciones individuales y colectivas combinando diferentes elementos con y sin música.</p>	<p>elementos en los diferentes planos y con diferentes desplazamientos. secuencias gimnásticas y acrobacias con las habilidades aprendidas mediadas con docentes incluyendo elementos o música. Propuestas motrices con diferentes grados de tensión y relajación del tono muscular. Autocuidado y el cuidado del otro en la práctica. Diferentes secuencias de las habilidades aprendidas incluyendo música (instrumental, vocal o combinadas).</p>	
Deporte individual	<p>Carreras de velocidad y postas. - Saltos en longitud y en altura. - Lanzamientos naturales variados. - Partidas bajas y altas. - Distancias cortas de velocidad. - Técnicas naturales de salto, lanzamientos y sus etapas. - Juegos de relevos. - Diferentes formas de pasaje. Distancias medias de velocidad. - Iniciación a las técnicas de saltos, lanzamientos y relevos. - Búsqueda del estilo personal.</p>	<p>Deporte. Juegos con diferentes lógicas de los deportes (individuales, colectivos, de invasión, de división, con o sin elemento, de desempeño, de marca. terrestre. acuáticos, aéreos) mediados por el docente. Deportes en diferentes medios (terrestre, acuáticos, aéreos) con reglas simples mediados por el docente. Diferentes deportes, sus reglas y sus prácticas deportivas de forma autónoma (terrestre, acuáticos, aéreos). Sistema tácticos de los deportes. Diferentes gestos técnicos con sistemas tácticos en situación de juego.</p>	<p>En el programa 2008, el atletismo se fundamenta como el deporte individual que debe ser enseñado, por su importancia en la cultura corporal. En este nuevo diseño curricular, el mismo desaparece o por lo menos no es abordado con la claridad que permita al profesional desarrollarlo con rigurosidad disciplinar. No hay una secuenciación, que en un enfoque de competencias permite avanzar a niveles superiores de desarrollo. En cuanto a los criterios de logro, en tercer año especifica deporte individual y deporte colectivo, no así, en el resto de los grados.</p>

		Reglamentos de diferentes deportes e iniciación al arbitraje.	
Deporte colectivo	<p>Juego de iniciación deportiva orientados a los diferentes deportes tradicionales y no tradicionales.</p> <p>Concepto de ataque y defensa (entenderse atacante, entenderse defensor).</p> <p>Comprensión, respeto y adaptación de las reglas.</p> <p>Elementos técnicos básicos aplicables a los distintos deportes: pases, recepciones, piques, lanzamientos, quite, intercepción, desplazamientos con y sin pelota, iniciación a la marca y desmarca.</p> <p>Situaciones de juego adaptadas a la edad.</p> <p>Deportes de Invasión Aspectos tácticos: - Unidad básica del juego colectivo (2vs1). - Cometidos del ataque (progresar, marcar el gol). - Cometidos de la defensa (recuperar el balón, evitar el gol).</p> <p>Aspectos técnicos: - Pases, recepciones, pique, lanzamientos, marca, desmarca, finta, quite, intercepción, formas de marcación, desplazamientos. - Abordaje de aspectos técnicos sin oposición y con oposición.</p> <p>Aspectos reglamentarios: Reglas básicas que permiten el juego, adaptadas al grupo. Iniciación al arbitraje. Deportes de Cancha Dividida - Situaciones de juego en</p>	<p>Juegos con diferentes lógicas de los deportes (individuales, colectivos, de invasión, de división, con o sin elementos, de desempeño, de marca, terrestre, acuáticos, aéreos) mediados por el docente</p> <p>Deportes en diferentes medios (terrestre, acuáticos, aéreos) con reglas simples mediados por el docente.</p>	<p>En la TCI se nombran deportes en general, no se especifican los deportes colectivos.</p> <p>Un profesor de educación física con formación académica puede avanzar en la enseñanza deportiva, más allá de la enseñanza de la táctica, la técnica y la reglamentación, nombradas en el documento.</p>

	<p>condiciones facilitadas, adaptación de las reglas, del campo de juego y de los materiales. Técnicas básicas: pases, recepciones, saques, posiciones de base. Juego en condiciones normales con adaptación reglamentaria según la situación. Reglas básicas que permiten el juego. Iniciación al arbitraje.</p>		
--	---	--	--

Criterios de logro para la evaluación:

En relación a criterios de logro, en la redacción, se parafrasean contenidos de cada grado, anexando una acción. Por ejemplo, en la página 5, folio 575, aparece el contenido “La corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno”, mientras que el criterio de logro, en la página 6, folio 576, indica: “Reconoce la corporeidad como elemento constitutivo en la exploración del entorno”. Esto, con respecto al Tramo 3, Grado 3°, lo que se reitera 4° grado, al igual que en el tramo 4.

El Anexo N° 4 Red conceptual de contenidos de Educación Física (p. 24, folio 594), se reitera en la página 23, folio 617. En el mismo sentido varias partes del documento se reiteran, sin entender la intencionalidad, perdiendo en el eje transversal. El esquema de la página 24, folio 594, a nuestro criterio, no es una red conceptual. La progresión e identificación de abordaje para actividades y contenidos, no es visualmente clara. El concepto Juego que aparece en el 2008 como transversal, en esta nueva propuesta no existe.

En la Red conceptual están discriminados deporte individual y colectivo, no viéndose reflejado en cuarto, quinto y sexto años.

<https://www.youtube.com/watch?v=TXOk4SIExbU>

Se puede leer en la descripción del video: **“Realizar proyectos, debates, solucionar situaciones problema; pone el conocimiento en acción. Saber y saber hacer los motiva para Aprender Más”**. “Si los proyectos educativos no parten de una construcción desde la igualdad y la posibilidad como fundamento, éste cae en una trampa de réplica del tejido social existente...” (Skliar), Debemos hacernos la pregunta ¿la escuela debe replicar el

tejido social que se desarrolla fuera de ella?, o ¿hacer escuela significa entretejer otros tejidos sociales?. ¿Las/los docentes debemos replicar el mundo o ayudar en su reinención?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Chevallard, Y. (2013) La transposición didáctica. Del Saber Sabio. Al Saber Enseñado. 3a edición. Cuarta reimpresión.

Programa de Educación Inicial y Primaria,- Año 2008

Documento Preliminar - Acta N° 25, Res. N° 1857/023,

Resoluciones ATD Extraordinaria Noviembre 2022

XXX Asamblea Nacional de Delegados: Mtra. Elena Arrestia “Tila” y Mtra. Rita López Grande

La educación como intervalo del mundo y vida, Skliar 25/8/2022. Argentina

INTEGRACIONES DE LA COMISIÓN:

Claudia Casadevall	Artigas
Flavia Ortiz	Canelones
Fabiana Adrien	Florida
Fabian Estavillo	Lavalleja
Adriana Suárez	Montevideo
Diego Barboza	Montevideo
Nicolás Macchi	Montevideo
Juan Focco	San José
Gustavo Silvera	San José
Carolina Becerra	Treinta y Tres
Yacquelin Mier	Treinta y Tres

INFORME COMISIÓN 6: ESPACIO DE LA COMPUTACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA

El espacio analizado por esta Comisión no existía como tal en el Programa 2008, por lo cual no se puede hacer un análisis comparativo del documento mencionado con el Documento Preliminar de Programas de 2do Ciclo.

Se propone a continuación un análisis que refleja la situación contextual actual (con revisión de lo Planteado en ATD Nacional 2016, actualizando, complementando y/o reiterando alguno de los planteos emanados de instancias de Asambleas Técnico Docente anteriores respecto de este tema.

A su vez, se incorpora una comparación entre este Espacio curricular, en ambos Programas (Programa de Primer ciclo y Documento Preliminar de Programas de Segundo Ciclo), relacionándose los contenidos propuestos, la forma en que estos se organizan tanto entre los tramos como en el formato gráfico y la relación que establecen con las competencias específicas; agregándole sugerencias de reestructuración y ampliación de la malla curricular presentada.

Situación Contextual Actual

Desde que la tecnología acompaña a la humanidad es la primera vez que una innovación avanza tan rápido y se impone transformando el desarrollo mundial y la vida cotidiana de todas las personas. Los sectores financieros y de todas las áreas de la economía, la salud, la educación, la producción a pequeña y gran escala han pasado a utilizar tecnologías de vanguardia y las mismas han invadido la vida doméstica y de las relaciones humanas.

Desde la tecnología artificial en la salud, los entornos virtuales de aprendizaje y la educación a distancia, hasta la existencia de aplicaciones para mantenernos interconectados, hace que todos los aspectos de la vida se encuentren *en apariencia* más accesibles, pertinentes y precisos.

Las revoluciones tecnológicas si bien han marcado períodos históricos, cambiando la fuerza de trabajo, los modelos de producción y las formas de relación, han afectado también el campo pedagógico en todos sus ciclos. Hoy como nunca se hace necesario que discutamos y reflexionemos el uso de las tecnologías y de las Ciencias de la Computación

de manera que sean una herramienta transformadora, motivadora, creativa, sin escapar a la crítica que su uso implica.

Se estima que a 2030 (según agendas nacionales e internacionales)¹ millones de personas podrían perder sus puestos de trabajo por la automatización, aumentaría la brecha en la conectividad entre hombres y mujeres y demandaría que cada vez más que las tecnologías estén al servicio de la defensa de los derechos humanos especialmente en los sectores más vulnerados. Desde aquí debe posicionarse el/la docente de manera que pueda introducir las tecnologías y avances de manera crítica, para lo cual debe contar con la capacitación, los recursos y los medios en las instituciones.

Tal como se mencionó en la ATD Nacional de 2019:

Estamos convencidos que la sociedad que hoy tenemos es solamente una construcción histórica y como tal, puede ser transformada. Y porque confiamos en que, si logramos crear espacios escolares y extraescolares guiados por la justicia, la autonomía, y el trabajo creador, los sujetos, educados de esa manera, podrán contribuir a la transformación de la sociedad actual que no mercantilice, ni cosifique las relaciones humanas. (Sarhou, Pujol, 2013).

Temas como: pensamiento computacional, ciudadanía digital, huella digital, tecnología educativa, alfabetización digital, etc, nos interpelan como educadores en su amplio alcance y en el impacto que tienen en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos, pero asumimos el desafío de pensar la tecnología como un puente que nos permita resolver problemas de forma creativa y seguir planteando el vínculo humano como motor de avance en acuerdos basados en la colaboración, intercambio y diálogo permanente.

Se reconoce por parte de esta comisión que la mayoría de nuestros/as estudiantes se encuentran inmersos en un mundo digital que habitan desde antes de su nacimiento. En determinados tramos etarios ya son conscientes de su huella digital sin comprender o enunciar su concepto. Como productores/as o receptores/as de información, como generadores/as de datos o cultivos pasivos de su identidad digital, ya son parte de ese mundo mediatizado por tecnologías de la información y la comunicación. Como se planteó en la

1

instancia de ATD Nacional 2016², las personas compartimos nuestra información no por coacción, sino por una necesidad de demanda interna.

Nuestros/as estudiantes gozan de una experticia en el uso de dispositivos y espacios que se los da la propia experiencia vivida con la habilitación o renuncia al acompañamiento que la propia familia hace de ella. Estos aspectos hacen necesaria la intervención de agentes educativos que aborden la ciudadanía digital tanto a nivel del/la alumno/a como de las familias que son parte de este proceso. Sin embargo, se presenta la complejidad de que sea el/la docente quien articule estos escenarios, por lo cual clarificar su rol es fundamental.

Si se entiende que los/as docentes deben ser los/as promotores del cambio en los procesos de enseñanza, será necesario la capacitación permanente y actualización en el manejo de estas herramientas y su aplicación pedagógica.

Ortega y Gasset (1914) afirmaba: "Yo soy yo y mi circunstancia", aludiendo a que todo ser humano está inmerso en una circunstancia, no solo física o geográfica, sino también intelectual, histórica, familiar, política, tecnológica... Entender esas circunstancias que conforman el mundo actual es imprescindible para comprender la realidad de cada persona. Conocer los contextos en los que se desempeñan los docentes es central para entender qué les pasa en su rol y en la vivencia y configuración de su identidad. (Achard, 2020, p.47)

Continuando con esta línea de análisis de Achard, consideramos pertinente resaltar que:

Sin duda estos cambios requieren del/la docente más tiempo de dedicación para rediseñar las planificaciones de los cursos, para elaborar las evaluaciones y realizar devoluciones y para diseñar adecuaciones curriculares que hagan inclusivas las clases, atendiendo la diversidad de inteligencias y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes. Son transformaciones de tal magnitud que afectan la esencia de su identidad como docentes. No se trata solamente de incorporar competencias digitales o de conocer y utilizar pedagogías activas en sus clases. Se trata de crear y consolidar una nueva profesionalidad docente que permita poseer, dominar, movilizar y aplicar reflexiva y creativamente recursos, actitudes y habilidades para encontrar las formas más adecuadas de responder a situaciones nuevas, con buenos resultados. (Achard, 2020, p.57)

² Comisión 5: Políticas públicas. Líneas de políticas educativas en la actualidad. El rol de la escuela en el siglo XXI.

Es conocido por todos y todas que las tecnologías en el aula de nuestras escuelas no constituye un proceso nuevo, desde hace varios años se vienen implementando y aplicando diferentes programas a nivel nacional, así mismo, algunos dispositivos no son nuevos para los alumnos y alumnas ya que desde hace tiempo los emplean y en muchos casos manejan mejor los recursos tecnológicos que el/la docente. Queremos resaltar que el acceso a las formaciones no han tenido el mismo alcance a nivel nacional, con el suficiente espacio de trabajo y/o manejo de varias cuestiones que hoy se pretenden implementar.

Según lo que emana de la fundamentación del Espacio Técnico - Tecnológico del EBI. Programa 1er ciclo:

“el docente a través del proceso de enseñanza diseña situaciones de aprendizaje pertinentes, orienta, monitorea, brinda apoyos, favorece intercambios, promueve la creación de redes conceptuales y procesos de metacognición, autonomía y autorregulación del aprendizaje, gestiona tiempos, espacios y agrupamientos, ayuda a identificar y desarrollar potencialidades” (2023 p. 336)

Ante el rol docente que se plantea nos preguntamos ¿Es posible desarrollar este rol de forma eficiente si nos enfrentamos a las siguientes situaciones?

- Equipos en mal estado que generan frustraciones en el uso de la tecnología en el aula. Se suma a este punto las dificultades que presentan los puntos de reparación de Ceibal con faltante de repuestos.
- Disminución de la calidad de los equipos generando dificultades en el uso de los mismos y aumentando las veces que requieren reparación.
- Ausencia de dispositivos en el nivel inicial, teniendo en cuenta que solo se envían algunos equipos en modalidad biblioteca por cada centro educativo, para uso de todos los grupos de nivel inicial.
- Conectividad intermitente e inestable.
- Sistemas que quedan desactualizados dejando equipos obsoletos en un corto período de tiempo
- Distribución no equitativa de equipos ya que hoy en día maestros/as secretarios/as, profesores/as de educación física, talleristas, etc no tienen la posibilidad de acceso a dispositivos Ceibal.

- Dificultad en la complejidad y amplitud de los contenidos a enseñar. Visualización confusa en los contenidos presentados (aspecto que se analiza con más profundidad en la comparación de programas).

Según la fundamentación del espacio curricular EBI Programa 1er ciclo: “es necesario desarrollar competencias, conocimientos y habilidades, a fin de alcanzar mayores niveles de usos democráticos de las tecnologías para lograr una sociedad más justa” (p. 333). Luego de enumerar múltiples problemáticas a las que se enfrentan las escuelas y los centros de tecnología esta comisión se pregunta ¿Estamos garantizando un uso democrático de las tecnologías para lograr una sociedad más justa?

Comparación de Programas de Ambos Ciclos

Se visualiza que los documentos presentados en esta instancia carecen de fundamentación del espacio por lo que se supone que esta es la misma que en el programa de primer ciclo.

A su vez, no se observa una coherencia con relación a la progresión de contenidos dentro de este espacio, de la misma forma que no se utiliza un estilo de presentación común entre los diferentes espacios curriculares.

Al tener el primer contacto con los mismos se visualiza en el programa de 1er ciclo la fundamentación del espacio técnico tecnológico así como la justificación de la unidad curricular en el espacio, lo que no aparece en PPEBI 2º ciclo. Esto generaría una dificultad para los y las docentes de este ciclo ya que para acceder a las mismas, debería recurrir al programa de 1er ciclo.

Destacamos la importancia del acceso inmediato de los y las docentes de este ciclo a la fundamentación y justificación de la unidad ya que allí emanan fines educativos, paradigmas , autores y el “pienso” de todo el espacio y la unidad curricular.

Se observa la organización de contenidos en bloque para todos los tramos de PPEBI Segundo Ciclo. En cuanto a los contenidos en esta unidad curricular los mismos se presentan distribuidos por tramo y no por grados escolares, tanto en 1er ciclo, como en el PPEBI 2º ciclo. Debería aparecer en el PPEBI de 2º ciclo la fundamentación de la pertinencia de esta decisión como aparece en el programa de primer ciclo. Esto les

permitiría visualizar a los docentes la lógica disciplinar y didáctica que sustentan esta decisión.

Al respecto de la enunciación de los contenidos, en el primer ciclo se observan desagregados o con especificaciones que contemplan el alcance de los mismos. Sin embargo, en la decisión tomada para la mención a los contenidos del PPEBI Segundo ciclo, estos son muy extensos, dejando a la interpretación del o la docente su alcance.

Creemos pertinente que se realice una revisión de los contenidos presentados en el PPEBI Segundo Ciclo, brindando orientaciones al respecto de la extensión de los mismos y aspectos a considerar en cada ítem.

A su vez, al visualizarlo en la organización escogida (formato de tabla) se observa claramente cómo algunos de los aspectos llamados contenidos, se vinculan con muchas competencias de referencia. Se entiende que, siendo el o la docente quien realiza el abordaje didáctico de estas competencias, pueda optar por la inclusión o no de los contenidos vinculados en su aula. Sin embargo, muchos de los aspectos que se señalan como contenidos son propuestas metodológicas o estrategias didácticas que pueden relacionarse con distintas situaciones de aprendizajes.

En el PPEBI el Pensamiento Computacional aparece como contenido, cuando constituye una propuesta metodológica que puede ser desarrollada sin la utilización de dispositivos tecnológicos y desde otros espacios.

El PC es un tipo de “pensamiento abstracto-matemático/pensamiento pragmático ingenieril”, es una “forma de resolver problemas de manera inteligente e imaginativa; combina abstracción y pragmatismo” (Valverde, 2015, p.4).

Tomando insumos de la investigación efectuada por Vázquez et al. (2019) sobre Pensamiento Computacional (PC) en el aula y los desafíos que el mismo brinda en los sistemas educativos de Latinoamérica y siguiendo la distinción propuesta por Zapata-Ros (2015) en la que se basa la propuesta en esta línea implementada en Uruguay respecto a los principios subyacentes a la incorporación del PC en la enseñanza, podría pensarse que las mismas al estar contenidas en un programa estarían resueltas, pero esto no basta; es necesario contemplar, no sólo contenidos muy amplios sino también la posibilidad de visibilizar la progresión y secuencialidad de los mismos, así como también las estrategias y los enfoques en que se fundamenta su enseñanza.

Tramo 2			Tramo 3		
Contenidos específicos	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro	Contenidos específicos	Competencias específicas relacionadas	Criterios de logro
Tecnología educativa. Alfabetización digital					
Usos de diferentes lenguajes (oral, icónico, gestual, escrito) en entornos digitales	<p>CE1.1. Comunica e intercambia experiencias en contextos digitales creando mensajes en diferentes formatos.</p> <p>CE2.1. Expresa ideas, sentimientos y emociones atendiendo a las posibilidades de los diferentes recursos multimedia.</p> <p>CE5.6. Explora de forma mediada y se expresa a través de nociones básicas de programación.</p> <p>CE6.1. Comunica lo que está pensando y da razones de por qué, ante desafíos cognitivos, en forma mediada.</p> <p>CE6.2. Intenta dar explicaciones ante situaciones nuevas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usa recursos digitales en forma pertinente y adecuada a su nivel de desarrollo. • Respeta diversas reglas que regulan el uso de los entornos digitales y los modos de relación interpersonal. • Se vincula con las tecnologías desde una actitud exploratoria y colaborativa de acuerdo a su edad. • Participa a través de aportes personales y grupales sencillos (comentarios, 	Tecnologías digitales para la comunicación sincrónica y asincrónica: aulas virtuales, foros y portfolios personales.	<p>CE.1 Incorpora formatos multimediales, de forma paulatina y con mediación, para organizar, recuperar, almacenar y transmitir información.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación y Pensamiento Computacional.</p> <p>CE.2 Emplea diferentes entornos y formatos digitales para comunicarse de manera sincrónica y asincrónica, empezando a reconocer, con mediación, las dinámicas propias de estas modalidades.</p> <p>Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación,</p>	<p>La estructura no guarda correlación con los tramos anteriores, por ejemplo en el Tramo 2 todos los criterios de logro aplican para todas las competencias específicas.</p> <p>En este tramo se relacionan algunos criterios para determinadas competencias específicas.</p> <p>Lo mismo para el Tramo 4</p>

		devoluciones) en espacios digitales creados por otros (aulas virtuales, wikis, blogs). • Comunica lo que aprendió		Iniciativa y orientación a la acción, Relación con los otros, Ciudadanía global, local y digital, Metacognitiva.	
Iconografías: relación entre los íconos y sus funcionalidades en herramientas digitales.	CE1.2. Realiza inferencias e interpreta consignas simples a partir de la interacción con hipertextos. Contribuyen al desarrollo de la competencia general del mcn: Comunicación.	en y con medios digitales. • Usa diversos lenguajes digitales para expresar ideas, conocimientos, sentimientos, percepciones y opiniones. • Busca			
Características de los contenidos digitales en diferentes formatos (juegos, videos, y otros)	CE2.2. Selecciona recursos tecnológicos adecuados combinando ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del mcn: Pensamiento creativo. CE5.1. Reconoce y utiliza los dispositivos tecnológicos y medios digitales de su entorno para obtener, almacenar y recuperar información.	información disponible en su dispositivo. Almacena información disponible en su dispositivo. • Juega con tecnologías más allá de los entornos didácticos. Explora lenguajes de programación por bloques para acercarse a la			

<p>Entornos y organización (guardado y recuperación) de la información digital</p>	<p>CE4.2. Recopila y comunica información utilizando tecnologías digitales acordes a diferentes propósitos. CE5.1. Reconoce y utiliza los dispositivos tecnológicos y medios digitales de su entorno para obtener, almacenar y recuperar información. CE10.2. Conoce algunas medidas de protección para la información privada.</p>	<p>comprensión de algoritmos simples como estructuras de datos que generan acciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la descomposición en pequeñas partes como estrategia de resolución de problemas. • Comprende los principios básicos del funcionamiento 			
<p>CE10.2. Conoce algunas medidas de protección para la información privada.</p>	<p>CE1.1. Comunica e intercambia experiencias en contextos digitales creando mensajes en diferentes formatos. CE2.1. Expresa ideas, sentimientos y emociones atendiendo a las posibilidades de los diferentes recursos multimedia. CE2.2. Selecciona recursos tecnológicos adecuados combinando ideas propias y de otras personas. Contribuye al desarrollo de la competencia general del mcn: Pensamiento creativo. CE4.1. Explora,</p>	<p>de los dispositivos tecnológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa activamente en la elaboración de reglas para el uso y cuidado de los dispositivos. 			

	<p>observa, descubre e indaga en diferentes entornos digitales.</p> <p>CE4.2. Recopila y comunica información utilizando tecnologías digitales acordes a diferentes propósitos.</p> <p>CE5.1. Reconoce y utiliza los dispositivos tecnológicos y medios digitales de su entorno para obtener, almacenar y recuperar información.</p>				
--	--	--	--	--	--

Reivindicaciones de la comisión

La situación planteada con anterioridad reivindica las demandas presentadas en instancias anteriores de ATD y el desarrollo de nuevas exigencias que la creación de un malla curricular generan:

- Efectivizar la implementación de espacios de formación en servicio sistematizados para potenciar el trabajo docente en el aula. En este aspecto es importante enfatizar que esta formación se desarrolle con equipos de trabajo en territorio.
- Implementación de mecanismos de formación en carácter híbrido.
- Potenciar las comunidades de aprendizaje como herramienta de intercambio de experiencias docentes, divulgadas oficialmente para que se conviertan en lugares de referencia a nivel nacional.

Debido a que se cuenta con una cantidad insuficiente de dinamizadores y dinamizadoras para acompañar el proceso de formación docente (se registra una reducción importante de cargos de dinamizadores/as en Centros de Tecnologías de todo el país), se solicita:

- Generar más cargos de Docentes dinamizadores/as u otras figuras que acompañen en territorio el trabajo docente en el aula. (MAC)

En relación al análisis de los contenidos presentados, solicitamos:

- Revisión de contenidos abordados para clarificar, sustentar el desarrollo de los mismos con la delimitación de su alcance.
- Necesidad de establecer un acompañamiento pedagógico a la implementación de este espacio curricular.

Referencias Bibliográficas

Achard, Isabel, (2020). *¿Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital?*.

En “Las tecnologías en (y para) la educación. Comp. García, José Miguel; García Cabeza, Sofia. Flacso, Uruguay.

ANEP, (2023). *Educación Básica Integrada (EBI)*. Primer Ciclo. Transformación Educativa.

ATD Asamblea Nacional de Delegados 2016 (Comisión 5: Políticas públicas. Líneas de políticas educativas en la actualidad. El rol de la escuela en el siglo XXI).

XXIX Asamblea Nacional de Delegados 2019.

Sarthou, D. Pujol, R. (2013). *Reconsiderando la educación en el Uruguay*, MASTER GRAF, Uruguay.

Valverde, J & Fernández, M & Garrido, M. (2015). *El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje*. Disponible en: RED - Revista de Educación a Distancia - Número 46 - <https://www.um.es/ead/red/46/>

Vázquez, Enrique; Bottamedi, Johanna; Brizuela, María Luz, (2019). *Pensamiento computacional en el aula: el desafío en los sistemas educativos de Latinoamérica*.

Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa (RIITE) N° 7.

Diciembre 2019 pp. 36-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/riite.397901>

Webgrafía

Influencia de las tecnologías digitales. Recuperado de:

<https://www.un.org/es/un75/impact-digital-technologies>

Integrantes de la Subcomisión

- Carolina Montibeller (Cerro Largo)
- Ana Celia Pica (Cerro Largo)
- María José Ferreira (Soriano)
- Andrea Bussorelli (Paysandú)
- Nibia de Armas. (Maldonado)
- Sebastián Silvera (Canelones)
- Alejandra Caraballo (Canelones)
- Yanina Happel (Canelones)
- Fabiana Clara (Artigas)
- Fernando Ipar (Artigas)
- Denice Vignoli (Maldonado)
- Ana Acuña (Maldonado)

INFORME COMISIÓN 7: ESPACIO DE AUTONOMÍA CURRICULAR

Esta comisión realiza el análisis del Espacio de Autonomía Curricular, que se plantea como Componente del Diseño Curricular en el Plan del EBI y se organiza en el Programa preliminar 2023 (en adelante PPEBI) en la Unidad Curricular: Talleres.³

En relación al análisis sobre el Espacio de Autonomía Curricular y la Unidad Curricular: talleres, se utilizan como insumos la Guía de Orientación para los talleres DGEIP desarrollada en el Programa de Educación Básica Integrada, y las Orientaciones para el abordaje Autonomía Curricular (2023) (previstas para el tramo 1 al 4). Entendiendo que en estos documentos se establece un nuevo marco conceptual sobre la autonomía y su incidencia en la práctica educativa, se utiliza el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) (PEIP) como fuente de comparación e insumo teórico, así como los posicionamientos al respecto de ATD anteriores.

Espacio de Autonomía Curricular

"El lenguaje nos atraviesa, nos condiciona. El vocabulario que emerge de las pedagogías mercantilizadas aparece, antes que nada, en nuestras propias voces, a donde llega naturalizado, invisibilizado por el sentido común y su amistad íntima con la hegemonía. Recorrer a contramarcha estas palabras, desbalbucearlas, interrogarlas, no apunta (en modo alguno) a desbaratar las prácticas, acusarnos (o acusar a otros) de traidores de algún "buen lenguaje" ni nada por el estilo. (...) el señalamiento se dirige hacia la necesaria lectura entre líneas, al imprescindible trabajo de deconstrucción de estos discursos, toda vez que su origen y sus resonancias no son ingenuas, y porque también tienen efectos muy precisos que es necesario señalar." (Brailovsky, 2019, p. 124)

Esta comisión entiende que las concepciones sobre la autonomía estructuran las formas de ejercicio de la práctica educativa, y que la diferencia entre los sentidos que damos a las mismas se evidencian en la lectura de los documentos.

Consideramos relevante profundizar el análisis sobre este concepto y establecer un intercambio en relación a los sentidos que le damos.

Ya en 1999, Edina Castro de Oliveira al redactar el prólogo a la 2° edición de Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire, advertía sobre el "contexto en el que el ideario neoliberal incorpora, entre otras, la categoría de la autonomía, es necesario también prestar

³ Según el Acta N°25 de julio de 2023, se prevé la aplicación de la unidad curricular Talleres desde el tramo 1 al 4.

atención a la fuerza de su discurso ideológico y a las volteretas que éste puede operar en el pensamiento y en la práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad.

El concepto de Autonomía, en los documentos analizados, no aparece desarrollado en un único lugar ni desde una única dimensión. Es necesario realizar una lectura intertextual para completar el sentido en el que utilizan este concepto. En el Marco Curricular Nacional se hace referencia a la autonomía, en términos de descentralización y poder de decisiones de la gestión de los centros educativos y de la capacidad de una persona a expresarse e integrarse al ámbito social. En el documento de Educación Básica Integrada, aparece como un componente que forma parte de la integralidad del currículum y se plantea como elemento que posibilita adecuarlo a las necesidades del Centro.

En las Orientaciones para el abordaje de la autonomía curricular (OAC) se plantea que “la autonomía se aprende, se ejerce, pero depende del punto de partida y del contexto” (OAC, 2023, p.5)

En este paradigma los resultados educativos están relacionados directamente con la capacidad de cada dirección escolar de gestionar los recursos, los espacios y los tiempos y “si existe un equipo que la potencie y facilite” (OAC, 2023, p.20).

Esta concepción de la autonomía, deja a la intemperie a los centros educativos y a las/os trabajadoras/es de la educación. Responde a una concepción neoliberal que aleja al Estado del cumplimiento y garantía de los Derechos y traslada la responsabilidad a los centros educativos y a quienes trabajamos en ellos.

En contraposición a este concepto, el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) del año 2008, le da al término autonomía una dimensión ético- política y la determina como un principio rector de la Educación Pública, como se estableció en el Primer Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”.

“Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Gratuidad, Igualdad, Integridad, Libertad y solidaridad son fundamentos teóricos que, trascendiendo el contexto de origen se constituyeron en los principios de Política Educativa de Estado que han caracterizado el Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares” (p.19)

En este documento la acepción de autonomía se manifiesta “en las esferas administrativa, financiera, técnico docente y de gobierno” (PEIP, 2008, p. 20). Hace hincapié en la necesidad de que el Estado asegure presupuesto a los servicios educativos públicos.

Alicia Fernández nos recuerda que “el principal desafío de todo proceso educativo es promover la capacidad de pensar (los seres humanos podemos desenvolver esa

maravilla) y cuando digo pensar no lo digo como algo separado de sentir (...) entendiendo pensar cómo crear algo nuevo a partir de algo que yo ya tengo”.

“La educación no tiene que ver con adaptar al sujeto a lo que ya está dado, sino que tome lo que existe para crear algo nuevo. Eso es la vida y a eso lo llamo Autoría-Autonomía de Pensamiento" (2019, 0:03 min).

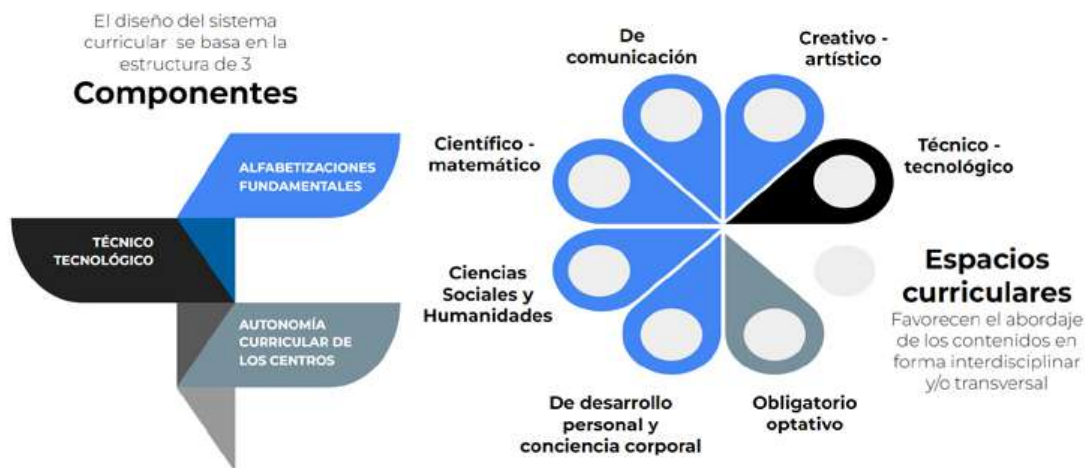
Esta forma de entender la autonomía, como capacidad creadora y hacedora, se contrapone a la idea transmitida en los documentos analizados y las formas en que se ha desarrollado la transformación educativa y curricular, diseñada en espacios ajenos a la realidad escolar y sin la incorporación de aportes, sugerencias y opiniones de los colectivos docentes, reduciendo la capacidad profesional y técnica de ejercer nuestra autonomía a un mero rol aplicador.

En este momento donde lamentablemente el "miedo" está jugando un papel inhibitorio del pensar, del decir y del actuar de docentes, reafirmamos la defensa de la autonomía de pensamiento, acción y decisión de los/as trabajadores/as de la educación. Así como también señalamos que la estructura jerárquica de la ANEP no supone subordinación ni obediencia, sino que, por el contrario, recibimos orientaciones y sugerencias, no prescripciones, ya que esto último alteraría la libertad de cátedra vigente.

Recuperamos lo planteado por la XXVII ATD Nacional que considera “que nuestro rol docente debe ser pedagógico-didáctico, centrado en “pensar la escuela”, elaborar experiencias, experimentar, sistematizar, produciendo teoría desde nuestras prácticas y llevar adelante alteraciones a la forma escolar para adecuar la Escuela a la comunidad educativa de la que forma parte.” (Resoluciones XXVII Asamblea Nacional de Delegados, p. 92)

Nos preocupa la pérdida de valor de la autonomía como Principio de la Educación y su dimensión en el marco de los Derechos Humanos, así como su reduccionismo al aspecto únicamente curricular. La autonomía no puede estar en el currículo, de la misma manera que no lo está la obligatoriedad. El/la docente no puede enseñar autonomía un día sí y otro no. La autonomía atraviesa la educación y rige cada decisión que toma el/la docente como profesional de la educación.

Proponemos que la autonomía sea eliminada del currículum y se devuelva su carácter de principio rector. Defendemos la autonomía curricular pero no la autonomía dentro del currículum.



Unidad curricular: talleres

En la lectura del texto se encontraron varias incoherencias en el concepto de taller (como unidad curricular, como espacio, como metodología).

Los talleres son una metodología de trabajo, y como tal no pueden ser prescriptivos. En un programa no corresponde que se imponga como obligatoria una determinada metodología, porque se atenta contra la capacidad del docente como profesional de la educación. Corresponde al sistema educativo y a las autoridades de la educación, brindar las condiciones necesarias para desplegar esta u otras metodologías.

En cuanto a la dimensión técnico-docente, el PEIP 2008, expresa que son los/as profesionales de la educación quienes tienen la especificidad técnica de la misma y también responsabilidad pedagógica. “El docente como intelectual transformador se posiciona desde el lugar de quién enseña para construir el conocimiento que quiere enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje” (PEIP 2008, p.26)

Por último, haciendo referencia a las metodologías activas coincidimos con el pedagogo Philippe Meirieu:

“hacer que el alumno esté activo es eminentemente necesario, pero se trata de una “actividad mental” que no se reduce a efectuar “ejercicios de aplicación”, como tampoco está correlacionada de forma sistemática con una actividad material de elaboración de algo. Por cierto, tanto la “Pedagogía del ejercicio” como la “pedagogía de proyectos”

siguen siendo puntos de partida posibles para promover una actividad intelectual.“(2016, pág 52)

La unidad curricular Talleres es la única que no tiene contenidos, apunta al desarrollo de las competencias específicas del mismo, más allá de la temática o contenidos seleccionados. En la guía de orientación para los talleres, se sugieren 9 ejes temáticos: Arte, Educación Emocional, Ciencias, Educación Ambiental, Educación Vial, Soberanía Alimentaria, Robótica, Educación Financiera y Sexualidad.

Observamos un lenguaje ambiguo, que si bien puede interpretarse como una oportunidad para poder optar las temáticas, genera dudas sobre los temas que no están allí sugeridos y la legitimidad para ser abordados. Por ejemplo, nos preguntamos: ¿Los Talleres temáticos no sugeridos no están permitidos? ¿Tenemos las garantías para llevar adelante un taller sobre historia reciente, violencia de género, lucha estudiantil?

Nos referimos a este tema con preocupación, basadas en la indicación explícita de que cuando se realizan talleres de sexualidad se propone establecer acuerdos con las familias, lo que implica un retroceso en cuanto a volver a instalar la idea de que la sexualidad pertenece al mundo de lo privado y no es competencia del Estado. Esto va en contra de todos los documentos y Convenciones que nuestro país ratificó, y de la Ley General de Educación N°18.437, entre otras, que promulgan el derecho de nuestros/as estudiantes a la Educación Sexual Integral.

Nos preguntamos entonces ¿Cuáles son los temas en los que hay que acordar? ¿Qué tipo de autonomía y libertad de cátedra se respeta en este caso? Tanto en la temática de la sexualidad, como el resto de los temas que nos generan interrogante, nos remite a la idea del currículum nulo, aquel que existe pero no es considerado como de relevancia.

Esta Comisión quiere agregar un aspecto que a nuestro entender merecen un análisis particular:

Es este otro documento oficial que se nos presenta en forma preliminar, pero que no tiene firma de sus autores y/o autoras. Desconocemos quiénes son los responsables de su elaboración, los/as expertos/as que lo redactaron permanecen ocultos/as. Esto atenta contra la honestidad intelectual que se espera en documentos de semejante importancia.

Moción: Rechazar que la autonomía se considere un espacio , ya que es un principio rector y garantía de derecho a educar y el derecho a la educación.

Asimismo el taller no debe ser considerado una unidad curricular ya que es una metodología y como tal debe ser una opción dentro de muchas posibles y nunca una imposición

Recursos Bibliográficos

https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Autonom%C3%ADa%20curricular_final.pdf

<https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/atd/SintesisNacionalATDextraordinaria20221118.pdf>

Fernández, Alicia (2019) Conferencia Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria. <http://configuracionesculturales1.blogspot.com/2019/08/clase-del-30-8.html?m=1>

Brailovsky, Daniel (2014). Pedagogía (entre paréntesis). Noveduc, CABA
Página 124

Meirieu, Philippe (2016) Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós, CABA.

Integrantes de la comisión:

Adriana Rodríguez Montevideo

Florencia Barrios. Montevideo

Ana Laura Fazzio. Montevideo

Gabriela Burgos. Canelones

Ana Saez. Montevideo

Germán Machado .Montevideo

Claudia Baudry Canelones

Graciela Barboza. Colonia

Cecilia Wernik.Canelones

Patricia Perazza. Soriano

Elena Puyol. Montevideo

Rogelio Leites. Salto

Elia Rivero. Canelones

MOCIONES PRESENTADAS Y VOTADAS EN LA PLENARIA

Presenta: Nicolás Macchi

- Se propone comenzar a agregar al final de cada documento de Atd la cantidad de horas extra de trabajo que se desarrollan.

El criterio establecido para el armado del resumen será el siguiente:

Maestra/o profesora/o 20 horas: martes 12 ocho horas extra, miércoles 13 8 horas extra, jueves 14 8 horas extra. Sin agregar el trabajo individual, lectura, redacción y corrección, EL TOTAL DE HORAS EXTRA POR DOCENTE SON 24.

Maestra /o profesora/o 40 horas martes 12, 4 horas extra, miércoles 13, 4 horas extra y jueves 14, 4 horas extra. Sin agregar el trabajo individual, lectura, redacción y corrección, EL TOTAL DE HORAS EXTRA POR DOCENTE SON 12.

Maestra /o 30 horas, martes 12 , 6 horas, miércoles 13, 6 horas y jueves 14, 6 horas. Sin agregar el trabajo individual, lectura, redacción y corrección, EL TOTAL DE HORAS EXTRA POR DOCENTE SON 18.

El promedio total de horas extra es de 18 horas por docente, ello multiplicado por 125 delegadas/os da un total de 2250 horas extra en ésta atd. a las que habría que agregarles las de traslado al lugar.

Creemos que la explicitación de la cantidad de horas extra hace a la tarea desarrollada, hace al compromiso de las delegadas y delegados al mismo tiempo que evidencia una vez más las tareas no pagas por dgeip.

Votación

44 afirmativos

6 negativos

53 abstenciones

- Se abre lista de oradores sobre el valor de la abstención en una votación.

- Se presenta Moción de Orden:

Que la cuestión de las abstenciones sea analizada en profundidad en la Asamblea Ordinaria de Octubre y lo que se decida sea incorporado al Reglamento de ATD.

Votación

104 afirmativos

6 negativos

8 abstenciones

AFIRMATIVO

- Se propone conformar una comisión de corrección de estilo para revisar el texto final del Documento integrada por Ana Laura Fazzio, Lara Talmón, Florencia Barrios, Alondra Balbi y Adriana Vendrasco

Votación

70 afirmativos

6 negativos

5 abstenciones

AFIRMATIVO

- Reiterar el reclamo el cumplimiento del derecho de los niños y niñas a la educación física, a través de la cobertura efectiva y concreta en todas las escuelas del país, incluídas las escuelas rurales, jardines y otros centros educativos que hoy no estén específicamente que hoy no estén contemplados.

Malcolm Volpi V

- Integrar como puntos para el fundamento del cuadro lo abordado por la ATD pasada sobre el análisis efectuado por los profesores de Educación Física al respecto del cambio de enfoque en la TCN con respecto al PEIP en esta área, en la que se observa un retroceso importante al respecto.

Votación

110 afirmativos

UNANIMIDAD

- Solicitar a la DGEIP que se explicita al finalizar cada programa de cada espacio los integrantes de la “Comisión del proceso de elaboración” como aparece en el PEIP 2008.

Ma José Ferreira, Sandra Aaballo, Ana Imas, Ma Ángeles Ibarra, Patricia Perazza y Sebastián Gadea.

VOTACIÓN

82 afirmativos

negativos

abstenciones

UNANIMIDAD

- Mandatar a la Mesa Permanente a trasladar el planteo a la DGEIP y a la Inspección Técnica que, en el marco de la Circular 1/2023 de Inspec Técnica, ningún docente vea afectada la evaluación durante este bienio de su desempeño en relación al diseño de una planificación que contemple en nuevo M.C. Por tratarse de Programas en proceso de implementación y cambios, con múltiples aspectos que dificultan su lectura, con errores conceptuales y ausencia de sustento desde lo disciplinar.

Virginia, Alondra, Adriana V y Adriana R

VOTACIÓN

61 afirmativos

4 negativos
15 abstenciones

- Se propone incluir al final de cada documento de ATD un informe que explicita:
 - Cantidad de delegadas que participaron y departamentos representados.
 - Detalle de las jornadas de trabajo: horario de trabajo de cada comisión, instancias de plenaria y horarios de funcionamiento.

Explicitar al final lo siguiente:

Las delegadas y delegados que participaron en calidad de tarea encomendada por DGEIP (art. 70.10), trabajaron en jornadas que exceden sus horarios laborales y se desplazaron al lugar de encuentro, en algunos casos viajando más de 10 horas desde sus lugares de residencia.

Magdalena y Nicolás

VOTACIÓN

71 afirmativos
4 negativos
10 abstenciones

- Incluir en el Documento de ATD:

Si bien en la fundamentación del EBI " nombra " diversidad e inclusión luego su estructura teórica general y organización así como su implementación didáctica y pedagógica es excluyente. No hay inclusión pedagógica si los perfiles de tramo están en relación con edades y grados. Perfectamente podría estar organizado en tramos no en relación directa a edades y grados. Más aún cuando el programa se fundamenta en un programa basado en competencia. No se constata una progresión flexible singular inclusiva sino lineal lo cual es totalmente excluyente. Aún cuando se nombre al DUA. Sí la progresión es lineal y consecutiva está es excluyente colocando los procesos diversos en singulares en situación de no competentes (situación de discapacidad) El EBI en sí mismo coloca a gran cantidad de estudiantes en situación de no competentes.

VOTACIÓN

57 afirmativos
negativos
10 abstenciones

- Inclusión y Diversidad en Programa EBI

En segundo lugar también fundamental el pie de página que explicita "El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la

referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n° 3628/021, Acta n.° 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021)." Es excluyente en sí mismo ya que el masculino como genérico no incluye lo femenino y/o no binario sino que omite con la razón de evitar la "sobrecarga gráfica"...razón ésta hilarante cuando hay una sobrecarga por ejemplo fotográfica .

Estás omisiones o elecciones están cargadas de sentido pedagógico excluyente en relación directa con la concepción económica neoliberal dónde el individuo apto, competente es el de genero masculino y productivo con un concepto de producción, como subyace en el programa, aquel que produce lo que el mercado demanda.

Florencia Barrios

VOTACIÓN

23 afirmativos

11 negativos

32 abstenciones

ANEXOS

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

PROGRAMAS PRELIMINARES 2023 - SEGUNDO CICLO - ESPACIO COMUNICACIÓN: UNIDAD CURRICULAR LENGUA ESPAÑOLA - COMPARATIVO CON PROGRAMA 2008 - CONOCIMIENTO DE LENGUAS.

		CONTENIDOS ESPECÍFICOS 3º - 2023	CONTENIDOS 2008
MACRO-HABILIDADES	ORALIDAD	Las características de la interacción oral.	El diálogo de los personajes de cuentos, historietas y dibujos animados.
	HABLAR	La narración oral planificada y no planificada.	Las diferencias en la organización de narraciones planificadas y no planificadas.
	ESCUCHAR	Los relatos orales: su creación.	La sílaba tónica. Palabras tónicas y átonas. El diptongo.
		El cambio de voces en la narración oral (tono, intensidad, volumen).	La jerarquización y ejemplificación de la información en la exposición oral.
		La exposición oral planificada y mediada por diferentes recursos en variados soportes.	El argumento pertinente y no pertinente al tema, la situación y el interlocutor.
		La incorporación de vocabulario específico.	
		La oralidad informal (la conversación) y formal (el diálogo).	
		El intercambio de opiniones y razones que las fundamentan.	
		La escucha atenta en conversaciones a partir de las narraciones y de la propia experiencia.	
		Los poemas: el recitado espontáneo como expresión artística.	
	LECTURA	La lectura de textos continuos y discontinuos en diferentes soportes. La lectura silenciosa y en voz alta:	La progresión tema-rema.

		<p>entonación, dicción, volumen.</p> <p>La contextualización de las palabras en los textos: significados concretos y metafóricos.</p> <p>Las onomatopeyas.</p> <p>La paráfrasis en los textos explicativos.</p> <p>Las inferencias enunciativas en la narración.</p> <p>Las estrategias discursivas organizacionales.</p> <p>La verificación de lo leído.</p> <p>Las relaciones semánticas.</p> <p>La progresión tema-remata en textos explicativos.</p> <p>La comprensión explícita e implícita en las proposiciones y los párrafos.</p> <p>El mapa semántico.</p> <p>Los marcadores en el diálogo.</p>	<p>El significado de palabras a partir del contexto.</p> <p>La lectura expresiva: de leyendas y fábulas (la coda o moraleja).</p> <p>La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de poemas y el recitado.</p> <p>La noticia: titular, imágenes, bajada o copete y desarrollo.</p> <p>La denotación y connotación en la lectura local.</p> <p>Las inferencias textuales en el párrafo.</p> <p>Las inferencias en la lectura de diccionarios (material y virtual).</p> <p>La organización, diferentes acepciones, abreviaturas, clases de palabras.</p> <p>La lectura de información en mapas y planos.</p> <p>Las inferencias organizacionales en cartas informales y correo electrónico.</p> <p>La recensión en videos y prensa escrita.</p>
	ESCRITURA	<p>La planificación de la escritura.</p> <p>La escritura de textos: concepto de párrafo.</p> <p>La escritura del vocabulario incorporado, con criterios ortográficos.</p> <p>La organización de la descripción en párrafos.</p> <p>Los posesivos: pronombres y determinantes.</p>	<p>El diálogo en la narración.</p> <p>La trama de historietas, dibujos animados y películas.</p> <p>* Los verbos conjugados. El tiempo de la narración (pretéritos).</p> <p>* La adjetivación: adjetivos calificativos y determinativos.</p> <p>La función adjetiva: adjetivo y complemento preposicional adjetivo.</p> <p>* La concordancia: verbo y sustantivo.</p> <p>** Los marcadores en el diálogo: la raya.</p> <p>** Los signos de exclamación e interrogación.</p> <p>** Las reglas ortográficas:</p> <p>- el prefijo “bi”;</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - la “h” delante de diptongo; - el cambio de “z” por “c” en plurales y diminutivos; - el verbo hacer y sus derivados; - “mp”, “mb”; - la secuencia consonántica /mb/ y sus representaciones grafemáticas “mb” y “nv”; - ** el uso de la “w”; <p>** la coma en la enumeración.</p> <p>La organización gráfica de la información: el cuadro sinóptico y el mapa conceptual.</p> <p>* Los conectores de comparación, contraste y oposición (“no”, “sino”, “sin embargo”, “aunque”).</p> <p>Los verbos conjugados: presente y pretéritos.</p> <p>Las cartas informales y el correo electrónico.</p> <p>** Los parónimos</p>
REFLEXI ÓN META- LINGÜÍST I- CA	GRAMÁTIC A	<p>Los posesivos: pronombres y determinantes.</p> <p>Pronombres personales.</p> <p>El verbo y la concordancia con el sujeto.</p> <p>La morfología verbal.</p> <p>La concordancia en el sintagma nominal.</p> <p>La clasificación de palabras por el número de sílabas. El diptongo.</p> <p>Los sinónimos y la sustitución pronominal.</p> <p>Características gramaticales en los textos explicativos descriptivos (verbo, sintagmas verbales y nominales).</p> <p>Las clases de palabras: el adjetivo (clasificación: calificativo y determinativo).</p>	<p>se indican con un asterisco</p> <p>*</p>
	ORTOGRAF ÍA	<p>El silabeo: la sílaba tónica. Palabras tónicas y átonas.</p> <p>El tilde diacrítico.</p> <p>Los signos de puntuación (los dos puntos y raya de diálogo).</p>	<p>se indican con dos asteriscos</p> <p>**</p>

Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura.

Textos sugeridos en diferentes soportes:

- **Textos narrativos:** anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas
- **Textos expositivo-explicativos:** afiches, artículos de enciclopedia, folletos, fichas temáticas, infografías, entrevistas
 - descriptivos (adivinanzas, esquemas, instructivos, recetas, reglas de juego)
 - enumerativos
- **Textos argumentativos** (afiches y folletos publicitarios, invitaciones)

		CONTENIDOS ESPECÍFICOS 4° - 2023	CONTENIDOS 2008
MACRO-HABILIDAD A-DES	ORALIDAD HABLAR ESCUCHAR	<p>La oralidad planificada y no planificada.</p> <p>La exposición de temas específicos con ampliación de vocabulario.</p> <p>La descripción en narraciones y explicaciones.</p> <p>La dramatización.</p> <p>La escucha y producción en diferentes soportes multimediales.</p> <p>La escucha respetuosa de diversas opiniones y las razones para sostener las propias.</p> <p>La escucha atenta de exposiciones sobre temas de estudio.</p> <p>La acentuación fónica de las palabras.</p>	<p>La descripción de episodios de una narración.</p> <p>Las marcas de oralidad que obstaculizan el diálogo (muletillas y repeticiones).</p> <p>La noticia en la comunicación oral y audiovisual.</p> <p>* Las palabras graves, agudas y esdrújulas. El diptongo y el hiato.</p> <p>La exposición de temas de estudio a partir de entrevistas y encuestas.</p> <p>El debate a través de la exposición de opiniones. Argumentos y contraargumentos.</p>

	<p>LECTURA</p>	<p>El poema: versos y rimas.</p> <p>Las marcas gráficas y lingüísticas en las narraciones con incrustaciones dialógicas.</p> <p>Las estrategias discursivas organizacionales.</p> <p>Las estrategias discursivas. La construcción de sentido: el vínculo entre párrafos.</p> <p>Inferencias enunciativas en la explicación.</p> <p>El análisis de textos de divulgación.</p> <p>La práctica de la lectura de diferentes géneros textuales: el diálogo y la narración.</p> <p>El resumen.</p> <p>El cuadro sinóptico.</p>	<p>La polifonía: voz del narrador y voces de los personajes en los cuentos.</p> <p>La lectura de crónicas.</p> <p>Las variedades lingüísticas: el español estándar rioplatense y el habla rural.</p> <p>La poesía: versos y rimas.</p> <p>-La ampliación del reservorio lingüístico: la memorización de cuentos para ser narrados.</p> <p>Las inferencias textuales de información implícita en textos expositivos.</p> <p>-Las ideas principales y secundarias.</p> <p>La polifonía del discurso en las voces de autoridad: intertextualidad.</p> <p>Las inferencias organizacionales en textos de divulgación científica en soporte material y/o virtual.</p> <p>La búsqueda bibliográfica en las bibliotecas, librerías y red virtual.</p> <p>Las inferencias enunciativas del lector. La elaboración de opiniones y valoraciones.</p> <p>La resección en libros y películas.</p>
	<p>ESCRITURA</p>	<p>La escritura de textos breves. La jerarquización de los contenidos y la estructuración en párrafos.</p> <p>La escritura de textos narrativos con incrustaciones dialógicas.</p>	<p>Las narraciones con más de un episodio.</p> <p>El discurso directo en el diálogo.</p> <p>Las noticias: temáticas, soporte, organización.</p> <p>* Las marcas que distinguen al narrador de los personajes: verbos conjugados.</p> <p>* Las clases de palabras. El verbo.</p> <p>- La morfología verbal: raíz y desinencias; características del tiempo y modo.</p>

			<p>* La oración. El verbo como núcleo.</p> <p>- El sintagma nominal y verbal.</p> <p>** La coma en la aclaración.</p> <p>** El tilde:</p> <p>- en palabras graves, agudas, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>- en palabras con hiato y diptongo.</p> <p>** La “b” en pretérito imperfecto.</p> <p>El resumen.</p> <p>- * Las reglas de supresión, generalización y construcción.</p> <p>Los diferentes modelos de organización de la información.</p> <p>* Las abreviaturas y siglas.</p> <p>** El uso de las comillas.</p> <p>* Los verbos impersonales.</p> <p>** El verbo ir.</p> <p>La recensión de cuentos, películas y dibujos animados.</p> <p>** Los paréntesis y corchetes.</p>
REFLEXI ÓN META- LINGÜÍST ICA	GRAMÁTICA	<p>El diptongo y el hiato.</p> <p>Los verbos de habla (dicendi).</p> <p>Los tiempos verbales.</p> <p>La yuxtaposición de oraciones (la coma).</p>	<p>se indican con un asterisco</p> <p>*</p>
	ORTOGRAFÍA	<p>La clasificación de palabras por la acentuación (agudas, graves, esdrújulas).</p> <p>El uso del tilde.</p> <p>Los signos de puntuación (la coma en aclaraciones, las comillas, el paréntesis).</p> <p>La raya en el discurso directo. Las comillas en las citas y la reproducción del</p>	<p>se indican con dos asteriscos</p> <p>**</p>

		pensamiento. Los usos de la H.	
--	--	-----------------------------------	--

Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura.

Textos sugeridos en distintos soportes:

- **Textos narrativos:** anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, noticias, poemas, reseñas o reseñas
- **Textos expositivo-explicativos:** afiches, artículos de enciclopedia, folletos explicativos, infografías, resúmenes
 - descriptivos (esquemas, instructivos, recetas, reglas de juego, mapas semánticos, cuadros sinópticos)
 - enumerativos
- **Textos argumentativos:** afiches y folletos publicitarios

		CONTENIDOS ESPECÍFICOS 5° - 2023	CONTENIDOS 2008
MACRO-HABILIDADES	ORALIDAD HABLAR ESCUCHAR	<p>La novela en diferentes soportes multimediales.</p> <p>Los recursos lingüísticos y no lingüísticos. Su adecuación al soporte utilizado.</p> <p>La elección de los temas y la confrontación de ideas. Los argumentos.</p> <p>Las estrategias lingüísticas para la argumentación: palabras para persuadir.</p> <p>La descripción y la explicación en actividades interdisciplinarias, apoyadas en modelos materiales o digitales (maquetas, simulaciones, representaciones), adecuadas a los diferentes auditorios.</p> <p>La escucha respetuosa de diversas opiniones y las razones para sostener o modificar las propias.</p> <p>La escucha atenta y el parafraseo de lo</p>	<p>La descripción de episodios en la novela.</p> <p>La exposición de tramas de películas.</p> <p>La entonación en la poesía.</p> <p>La exposición de temas de estudio con una organización planificada.</p> <p>- El uso de elementos paralingüísticos en la disertación: la dicción, el tono de voz y las pausas.</p> <p>Los debates en diferentes situaciones sociales.</p> <p>- La familia, los medios de comunicación, los órganos de gobierno.</p> <p>Las series de argumentos.</p>

	<p>escuchado.</p> <p>Los diferentes registros de la oralidad (coloquial y formal).</p>	
LECTURA	<p>Las estrategias discursivas micro y macro semánticas en textos explicativos.</p> <p>Las estrategias discursivas. La construcción de sentido: el vínculo entre párrafos.</p> <p>Las estrategias discursivas organizacionales.</p> <p>La cohesión textual: nexos coordinantes, subordinantes, adversativos, condicionales.</p> <p>El mapa mental.</p> <p>Las reglas de comportamiento en entornos digitales en el ámbito intraescolar: las netiquetas.</p>	<p>La anticipación, predicción, hipótesis y verificación en la novela.</p> <p>Las voces de la narración. El autor, el narrador (interno y externo) y los personajes.</p> <p>La información implícita. Lo dicho y lo sugerido en la novela.</p> <p>Las narraciones con estilo directo, indirecto o ambos.</p> <p>La lectura expresiva de poesía.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El ritmo y la métrica: verso, estrofa y rima. - La comparación y la metáfora. <p>La memorización y el recitado.</p> <p>Las inferencias organizacionales. El orden lógico de la información en el desarrollo del texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La descripción, comparación, analogía, ejemplificación. <p>La lectura andamiada: la expansión.</p> <p>Los hipertextos.</p> <p>Las voces de autoridad: citas y notas al pie (intertextualidad).</p>
ESCRITURA	<p>La práctica de escritura: la selección del tema, la progresión del contenido y la cohesión textual.</p> <p>La creación de poemas: rimas asonantes y consonantes.</p>	<p>El texto periodístico: las crónicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El relato de tramas de crónica policial deportivas y acontecimientos recientes. * Los verbos conjugados. Modo indicativo: pretérito imperfecto y perfecto. * Los verbos de lengua en el discurso directo (dijo, respondió, preguntó, en el

			<p>discurso directo).</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los homónimos. * Las formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio, participio. * Los adverbios y sustantivos en función de circunstanciales. * Los sustantivos en función de sujeto, objeto directo, objeto indirecto. ** El tilde diacrítico. ** Los puntos suspensivos. ** El punto y coma. ** Los grupos consonánticos: (“gn”, “mn”, “nn”, “ct”, “cc”, “ns”, “bs”). **La combinación “ad”. <p>La organización de un informe: planteamiento o introducción, desarrollo y conclusión.</p> <p>La ficha bibliográfica.</p> <p>Los textos virtuales informativos (“blogs”).</p> <ul style="list-style-type: none"> * Las construcciones impersonales del verbo (“se sabe”, “se entiende”). * La formación de palabras por sufijación y prefijación. <p>La organización del texto argumentativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los hechos, puntos de partida, hipótesis, justificación y conclusión. - La jerarquización de argumentos y el uso de analogías. <ul style="list-style-type: none"> * Los nexos de adversidad (“pero”, “aunque”, “sin embargo”, “no obstante”). * Los grados de aserción (“sin duda”, “seguramente”). <p>Los verbos conjugados, flexión verbal y función pragmática del imperativo.</p>
--	--	--	--

REFLEXIÓN META-LINGÜÍSTICA	GRAMÁTICA	Las formas no personales del verbo: gerundio, participio, infinitivo. La formación de palabras por prefijación y sufijación. La oración gramatical: el sujeto y el predicado. La concordancia entre el sustantivo y el verbo. La flexión verbal. La formación de palabras compuestas.	se indican con un asterisco *
	ORTOGRAFÍA	Los signos de puntuación. La escritura de las palabras compuestas. Los usos del tilde en hiatos y adverbios terminados en <i>mente</i> .	se indican con dos asteriscos **

Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura.

Textos sugeridos en diferentes soportes:

- Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, noticias, novelas, guiones, obras de teatro, biografías.
 - Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos, infografías, resúmenes, actas de reuniones.
- Descripción (esquemas, informes, instructivos, recetas, reglas de juego, cuadros sinópticos, mapas semánticos, retratos)
- Enumeración
- Comparación y contraste
- Textos argumentativos (afiches, folletos y cortos publicitarios, artículos de opinión)

		CONTENIDOS ESPECÍFICOS 6° - 2023	CONTENIDOS 2008
MACRO-HABILIDAD A-DES	ORALIDAD HABLAR ESCUCHAR	El estilo directo e indirecto en la novela. La escucha atenta y selectiva con la finalidad de tomar notas. La escucha de diversas opiniones y las razones para sostener las propias. Las intervenciones oportunas integrando	El diálogo en la obra de teatro. - Los parlamentos de los personajes. - Los elementos paralingüísticos: gestos, miradas, posturas y desplazamientos.

	<p>diferentes perspectivas.</p> <p>La negociación de opiniones para lograr acuerdos en diferentes contextos presenciales, virtuales o mixtos (participación oral asertiva en el marco de la integración de los consejos de participación y otros).</p> <p>Los esquemas básicos del razonamiento argumentativo. La elección del tema, la estructura de los discursos (premisas, argumentos).</p> <p>El trabajo con la lengua: los marcadores del discurso, las expresiones de refuerzo, las formas de la apelación.</p> <p>La descripción y la explicación de distintos temas involucrados en los procesos de resolución de problemas e indagaciones.</p>	<p>La entonación en la prosa poética.</p> <p>La definición de conceptos en la explicación de temas de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - * La nomenclatura científica. <p>* El verbo “ser”.</p> <p>El debate. Los roles de los participantes. Los mensajes y las conclusiones implícitas y explícitas.</p> <p>* Los verbos de opinión (“afirmar”, “sostener”, “creer”, “considerar”).</p>
LECTURA	<p>La profundización en los procesos de lectura autónoma de los textos. El reconocimiento de temas y formas de expresión.</p> <p>La selección de fuentes digitales confiables: los criterios de selección.</p> <p>La construcción de sentido en artículos de divulgación científica.</p> <p>Las estrategias discursivas organizacionales en textos de uso social: correos electrónicos, facturas, resumen de cuentas, contratos y otros.</p> <p>Las inferencias enunciativas en textos argumentativos (comprensión y producción).</p> <p>El mapa conceptual.</p> <p>Las reglas de comportamiento en entornos digitales en el ámbito extraescolar: las netiquetas.</p>	<p>Las variedades lingüísticas, sociales, regionales y etarias en cuentos, poesías y novelas.</p> <p>La lectura expresiva de obras de teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La memorización de parlamentos. La poesía. - Las anáforas, polifonía e hipébaton en la poesía. <p>La descripción en la biografía.</p> <p>La narración en la biografía (las anécdotas).</p> <p>La autobiografía de un escritor (prosa o verso).</p> <p>Los artículos de divulgación científica.</p> <p>* Las dobles negaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El léxico de rigurosidad técnica. <p>La lectura planificada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección y jerarquización de información en otros textos sobre un tema.

		<p>La lectura hipermedial.</p> <p>La lectura de textos periodísticos argumentativos: cartas de lectores, editoriales, críticas artísticas y deportivas.</p>
ESCRITURA	La producción de apuntes.	<p>El discurso referido: estilo indirecto al directo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El estilo directo. Presente y presente histórico. <p>La producción de una obra para su representación.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Los verbos copulativos y predicativos; transitivos e impersonales. * Las relaciones entre oraciones. Oraciones en serie: yuxtaposición y coordinación. ** Las combinaciones: <ul style="list-style-type: none"> - “sc”, “pc”, “xc”. - verbos “haber”, “hacer” y sus compuestos. <p>verbos “andar”, “estar”, ”tener” en pretérito perfecto simple.</p> <p>Los modelos de archivos de organización personal de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El “protocolo de observación”, “los apuntes”, “el mapa conceptual”. - El esquema. <p>El uso de herramientas virtuales para publicar y compartir información (“wiki”, “blogs”).</p> <p>La jerarquización de los argumentos en los textos de opinión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - las obras literarias y de teatro, - las películas, - los textos científicos, - los espectáculos deportivos.

			<p>* Los nexos condicionales (“porque si”, “si...entonces”, “siempre que”).</p> <p>Los nexos de distribución de la información (“en primer lugar”, “por otra parte”).</p>
REFLEXIÓN META- LINGÜÍSTICA	GRAMÁTICA	<p>Las categorías de palabras y los grupos sintácticos.</p> <p>Las oraciones relacionadas: yuxtaposición y coordinación.</p> <p>La formación de palabras derivadas.</p>	<p>se indican con un asterisco</p> <p>*</p>
	ORTOGRAFÍA	<p>Las realizaciones gráficas a partir del reconocimiento de familias de palabras:</p> <p>-sión, -ción, -cción.</p> <p>Los usos del tilde en interrogaciones y exclamaciones directas e indirectas.</p>	<p>se indican con dos asteriscos</p> <p>**</p>

Los contenidos señalados con este color serán abordados tanto desde la lectura como desde la escritura.

Textos sugeridos en diferentes soportes:

- Textos narrativos: anécdotas, cuentos, fábulas, historietas, leyendas, biografías, autobiografías, noticias, novelas, guiones, obras de teatro.
- Textos expositivo-explicativos: afiches, artículos de enciclopedia, folletos, infografías, resúmenes, actas de reuniones.
 - – Descripción (esquemas, informes, instructivos, recetas, reglas de juego, cuadros sinópticos, mapas semánticos)
 - – Enumeración
 - – Comparación y contraste
 - – Problema-solución
 - – Causa-consecuencia
- Textos argumentativos: afiches, folletos y cortos publicitarios, artículos y rondas de opinión, críticas artísticas y deportivas.

1- Cuadro comparativo de contenidos de Formación para la Ciudadanía:

Contenidos del PEIP 2008	Contenidos de Documento Preliminar 2023	Observaciones
<p>3er grado:</p> <p>La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los roles de género en las distintas culturas. 	<p>3er grado:</p> <p>Los roles de género en las distintas culturas</p>	<p>Este contenido aparece recortado, abandonando una perspectiva histórica, que impide concebir los roles de género como un concepto que se transforma y se construye a lo largo del tiempo, las sociedades y las culturas. Apareciendo entonces como conceptos estáticos, ya dados.</p>
<p>Los medios de comunicación y la incitación al consumo.</p> <p>-Los estereotipos (modelos de belleza femenina y masculina).</p>	<p>Este contenido no figura en el documento.</p>	<p>Nuevamente este contenido referente al concepto de género, no es tomado en cuenta. Aparece el concepto de estereotipo en la competencia específica, dejando a criterio del docente el contenido que tomará para abordarlo.</p>
<p>El contenido de migración se encuentra en el Programa de 4to grado.</p>	<p>Migración.</p> <p>Diferentes situaciones que enfrentan los migrantes en el lugar de destino; Marco legal.</p> <p>Ley 18250 en Uruguay.</p> <p>La Convención en tus manos.</p> <p>Adaptación para las infancias.</p>	<p>Consideramos elevado trabajar este contenido en 3er grado. Falta una justificación que fundamente la decisión de migrar ciertos contenidos a otros grados, entendiendo que debido a su complejidad, este contenido en particular, debería ser abordado en grados superiores.</p>
<p>4to grado:</p> <p>Las relaciones de poder: las mayorías y las minorías.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los grupos y su lucha por la igualdad de derechos. - Las injusticias sociales . La pobreza. 	<p>4to. grado:</p> <p>Migración:</p> <p>Los migrantes y su lucha por la igualdad de derechos en el mundo del trabajo.</p>	<p>Podemos vincular este contenido al concepto de migración presente en 3er grado. Sin embargo llama la atención que en el abordaje del concepto de migración no se contemplen las relaciones de poder, los intereses enfrentados entre distintos grupos sociales, que</p>

		<p>permiten trabajar en toda su complejidad la lucha por la igualdad de derechos (no únicamente los derechos laborales) y visibilizan la situación de pobreza de las minorías en nuestro país.</p>
Las formas de esclavitud.	Este contenido fue eliminado del Documento 2023.	<p>No encontramos una justificación para la eliminación de este contenido. Entendemos que al no haber un análisis de las tensiones sociales que subyacen a determinados fenómenos, el concepto de esclavitud tampoco aparece de forma implícita en otros contenidos.</p>
<p>5to grado:</p> <p>La cooperación como alternativa a la competencia.</p> <p>El derecho a la igualdad laboral y ámbitos de negociación salarial.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El trabajo cooperativo en los diferentes ámbitos. - - El cooperativismo en el Uruguay. 	<p>5to. grado:</p> <p>Este contenido presenta un recorte importante, trasladándose a 6to grado.</p>	<p>La cooperación aparece como competencia específica pero no como contenido a trabajar. Queda eliminado de la malla curricular el cooperativismo como una forma de organización del trabajo. Otra vez al carecer de una fundamentación que sustente estas decisiones, observamos una intencionalidad detrás de estos recortes, en la que se ponderan determinadas formas de organización del trabajo sobre otras.</p>
La bioética. Opciones. donación y trasplante de órganos.	.	
	Autoidentificación y vínculos afectivos con otras personas.	<p>Así como por momentos las competencias específicas parecen exceder a los contenidos, en este caso, este contenido, que implícitamente se vincula con sexualidad, no se encuentra vinculado a competencias referentes a este concepto.</p>

<p>6to grado:</p> <p>La identidad de género y la orientación sexual.</p> <p>-Los medios de comunicación en la promoción de modelos de orientación sexual.</p> <p>La opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural.</p> <p>Las generaciones de Derechos Humanos y los contextos en que se crearon.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los Derechos sexuales y reproductivos. 	<p>6to grado:</p> <p>La construcción de la sexualidad en el marco del proyecto de vida personal.</p>	<p>Se observa un recorte de contenidos, figurando únicamente la sexualidad en el marco de la vida personal. Teniendo en cuenta que en el PEIP 2008 (p. 101) la Educación Sexual es entendida como “un proceso vinculado estrechamente a la formación de las personas que aporta elementos de esclarecimiento y reflexión para incorporar la sexualidad como una dimensión existencial de forma plena, enriquecedora y saludable en todo el transcurso vital en un ámbito de vigencia de los derechos humanos y la equidad”, el contenido que se presenta en el documento no se estaría abordando desde el derecho, dejando lugar a interpretaciones moralistas acerca del contenido y relegando la sexualidad al ámbito de la vida privada, ignorando los componentes sociales, históricos y culturales que lo atraviesan.</p>
<p>La construcción de una Cultura de Paz como alternativa a diferentes formas de autoritarismos.</p> <p>-Los crímenes de lesa humanidad.</p> <p>-La solidaridad entre países.</p> <p>-La resolución pacífica de conflictos: la mediación.</p>	<p>Cultura de Paz como alternativa a diferentes formas de autoritarismo.</p>	<p>Al igual que con otros contenidos se observa un recorte en el desglose del mismo, se desconoce la política global y la historia reciente de nuestro país.</p>

2- Constucción de la Ciudadanía

JUSTIFICACIÓN 2008	JUSTIFICACIÓN 2023
*Menciona el objeto de estudio de las Ciencias Sociales: Las	*Carece de definición del objeto de

<p>“...Ciencias Sociales procuran explicar cómo los sujetos producen, reproducen y <u>transforman la realidad social</u>, cómo la realidad social es a su vez producto y productora de sujetos” (página 95 del programa 2008).</p> <p>Plantea el objeto de las Ciencias Sociales: “apunta a la concientización de los problemas del hombre en sociedad, a la construcción de alternativas, a la capacidad de deliberación y decisión, de elaboración de consensos, de orientación en un mundo de conflictos y de transformaciones lo que constituye un ejercicio pleno de la ciudadanía”, (página 95 del programa 2008).</p> <p>*Explicita los conceptos de todas las disciplinas: espacio geográfico, paisaje geográfico, tiempo histórico y sujeto social, los macroconceptos. Agregando los conceptos: identidad/alteridad, diversidad, interrelación, cambio/permanencia, multicausalidad, multiperspectividad y multiescalaridad.</p> <p>*Establece con claridad el paradigma crítico, estructurando el conocimiento y el campo disciplinar.</p> <p>*Define explícitamente el objeto de construcción de ciudadanía: “La finalidad de este campo en la escuela es la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su libre realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia”, (página 97 del programa escolar 2008).</p> <p>*Diferencia entre ética (disciplina filosófica) y derecho.</p>	<p>estudio y tampoco contiene justificación del espacio Formación para la Ciudadanía.</p>
<p>ORIENTACIONES METODOLÓGICA 2008</p>	<p>ORIENTACIONES METODOLÓGICA 2023</p>
<p>* Finalidad de la enseñanza de Ciencias Sociales: “...la finalidad es enseñar para que el alumno pueda aproximarse al conocimiento de la realidad social como sujeto con posibilidad de elección y capacidad de transformación”, (página 104 programa escolar 2008).</p> <p>*El programa 2008 se relaciona con el “Documento Base de Análisis Curricular”, estableciendo perfiles de egreso.</p>	<p>*El programa escolar 2023 (página 325): “...sitúa al estudiante en el centro de los procesos de aprendizaje”. Consideramos que ésta finalidad no se logra con competencias que evalúan resultados y no procesos.</p> <p>*Las metodologías citadas en el programa 2023, no son innovadoras en relación al programa 2008 (página 326 del programa 2023 y página 104 del programa 2008).</p> <p>*Establece competencias específicas relacionadas con perfiles de egreso.</p>

ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 2008	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN 2023
<p>El programa 2008, considera algunos aspectos de la evaluación en el apartado “Investigación Didáctica”, como práctica reflexiva (páginas 30 a 33 del programa escolar 2008).</p> <p>*La evaluación se otorga desde un enfoque crítico emancipador en el que la evaluación estaría comprendida dentro de la investigación didáctica. La evaluación sería entonces un diálogo pedagógico, en el que el docente reflexiona sobre su propia práctica, toma decisiones y programa líneas de acción para generar cambios. Eso se contrapone a la idea de evaluación solo para comprobar resultados.</p> <p>*Complementan las indicaciones sobre evaluación: circulares n°2 de Inspección Técnica 2012 y circular n°8 de 2010 de dicha Inspección.</p> <p>*El programa 2008 no incluye un apartado específico sobre evaluación.</p>	<p>*Las evaluaciones mencionadas tienen como característica que son formativas y continuas.</p> <p>*El programa escolar 2023, no implica aspectos novedosos para las prácticas docentes.</p>

3- Cuadro comparativo de contenidos de Geografía

PROGRAMA 2008	PROGRAMA 2023	OBSERVACIONES
TERCERO		
<p>El Uruguay en la Cuenca del Plata.</p> <p>-</p> <p>El lenguaje cartográfico en los mapas y el globo terráqueo: los símbolos, los puntos cardinales y las referencias.</p> <p>- El Uruguay a través de la cartografía. Los límites</p>	<p>LENGUAJE CARTOGRÁFICO - COORDENADAS - REFERENCIAS - ESCALA CONVENCIONAL - DIGITAL - SOCIAL.</p> <p>El Uruguay en la Cuenca del Plata.</p> <p>- El lenguaje cartográfico en los mapas (convencional y social) y el globo terráqueo: los símbolos, los puntos cardinales y las referencias.</p> <p>- El Uruguay a través de la cartografía convencional y social. Los límites departamentales y</p>	<p>Se propone un trabajo desde la cartografía social, tarea que ya se viene realizando en nuestras aulas; ello no se condice con las características planteadas en la fundamentación inicial del área.</p>

<p>departamentales y nacionales (naturales, artificiales, contestados, plataforma continental).</p>	<p>nacionales.</p>	
<p>La protección de los recursos edáficos e hídricos. - La erosión de los suelos en relación a las prácticas agrícolas y ganaderas.</p> <p>- Las acciones de preservación ambiental: el uso y protección de nuestra riqueza ictícola en lagunas, arroyos, ríos y océanos.</p>	<p>BIENES COMUNES AMBIENTALES - AGUA - SUELO - SUBSUELO - FLORA - FAUNA - PRESERVACIÓN - CONFLICTOS - IMPACTOS.</p> <p>La protección y valoración de los bienes edáficos e hídricos.</p> <p>La erosión de los suelos en relación con las prácticas agrícolas y ganaderas intensivas y extensivas con o sin el uso de agrotóxicos.</p> <p>Los bienes ambientales del subsuelo: agua, oro, hierro, rocas ornamentales.</p> <p>-Las acciones de preservación, cuidado y disfrute ambiental (suelo, agua, flora y fauna).</p>	<p>Se observa un cambio de concepto de “recursos” a “bienes”, enmarcado este contenido desde una perspectiva ambiental. En esta misma línea, se incorpora en forma explícita prácticas agrícolas y ganaderas “intensivas y extensivas y el uso de los agrotóxicos.”</p>
<p>Las actividades productivas e industriales a nivel nacional y en la Cuenca.</p> <p>- Las transformaciones de la materia prima en productos manufacturados en un tipo de industria.</p> <p>- El trabajo asalariado.</p>	<p>ACTIVIDADES PRODUCTIVAS - SUSTENTABILIDAD - CIRCUITOS ESPACIALES DE PRODUCCIÓN - SOBERANÍA ALIMENTARIA - COMERCIO - RESPONSABILIDADES.</p> <p>Las actividades productivas e industriales en el ámbito nacional y en la Cuenca.</p> <p>Círculo espacial de producción: Las transformaciones de la materia prima en productos manufacturados.</p>	<p>Se elimina el análisis del trabajo asalariado lo que implica una mirada sesgada del mundo del trabajo y sus relaciones de poder.</p>

<p>- Los factores naturales, socioeconómicos y tecnológicos que influyen en la producción agrícola y ganadera según la disponibilidad del agua y el destino de la producción (subsistencia y comercio).</p> <p>- La pesca artesanal, recreativa y profesional.</p> <p>- El uso responsable de los bienes ambientales</p> <p>.</p> <p>- Los proyectos cooperativos. Los cooperativistas y la construcción del fin común.</p>	<p>Los factores ambientales que influyen en la producción agrícola y ganadera según la disponibilidad del agua y el destino de la producción (subsistencia y comercio).</p> <p>Los proyectos cooperativos para la agricultura familiar agroecológica y la construcción de un fin común.</p>	<p>En la misma línea, se elimina la pesca artesanal, recreativa y profesional.</p> <p>Se observa un cambio de nomenclatura (“recurso” por “bien”), pero se elimina el contenido referido al uso responsable de los bienes ambientales; aspecto que si bien responde a las concepciones actuales, dejan implícito un cambio conceptual que responde a cierta intencionalidad.</p> <p>Los proyectos cooperativos se limitan solamente a la producción agrícola.</p>
<p>La organización de los territorios en ciudades. Los vínculos urbano rurales en nuestro país.</p> <p>- Los distintos criterios para su determinación.</p> <p>- La centralización del poder económico, político y cultural.</p> <p>Los elementos del tiempo atmosférico y sus características en el Uruguay.</p>	<p>LOS TERRITORIOS - CAMBIO CLIMÁTICO - AMBIENTES - ELEMENTOS Y FACTORES DEL CLIMA - CIUDADES - RURALIDADES.</p> <p>La organización de los territorios en ciudades, acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>Los vínculos urbano-rurales en nuestro país y diferentes criterios de determinación.</p> <p>Los elementos del tiempo atmosférico y sus características en Uruguay.</p>	<p>Se elimina la centralización del poder económico, político y cultural, aspecto que entendemos que en este tema es un enfoque clave para comprender las relaciones de poder.</p>
	<p>LA POBLACIÓN - DINÁMICA - VOLUMEN - ESTRUCTURA - DISTRIBUCIÓN - MIGRACIÓN -</p>	

<p>La población en el Uruguay. - La composición y estructura.</p> <p>- Los movimientos migratorios internos.</p> <p>Las tecnologías en la transformación de las actividades agrícolas nacionales.</p>	<p>DIVERSIDAD - ORGANIZACIONES SOCIALES - SUJETO SOCIAL.</p> <p>La población en el Uruguay. La composición y estructura. Sectores de ocupación en la población local y del país.</p> <p>Los movimientos migratorios internos. Organizaciones de la sociedad civil: voluntariado con diversos objetivos.</p> <p>Las tecnologías en la transformación de las actividades agrícolas intensivas y extensivas nacionales.</p>	<p>“Organización de la sociedad civil voluntariado con diversos objetivos”, debería estar en el contenido de la composición y estructura de la población en el Uruguay y no en movimientos migratorios internos.</p> <p>Se menciona en forma explícita la forma de organización “del voluntariado” .sin mencionar otras formas de organización social de mayor trayectoria como los sindicatos, cooperativas, las ONG, etc.</p>
---	---	---

4° GRADO

<p>El Uruguay en las Américas. - El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas, coordenadas geográficas.</p>	<p>LENGUAJE CARTOGRÁFICO COORDENADAS - REFERENCIAS - ESCALA CONVENCIONAL - DIGITAL - SOCIAL</p> <p>El Uruguay en las Américas El lenguaje en diferentes representaciones cartográficas: escalas, coordenadas geográficas.</p>	
---	---	--

<p>- Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas e imágenes satelitales.</p>	<p>Otras representaciones espaciales: las fotos aéreas, imágenes satelitales y cartografía social (creación colaborativa).</p>	<p>Vuelve a agregar la Cartografía Social.</p>
<p>Las aguas superficiales.</p> <p>- Los ríos, arroyos, lagunas y cañadas.</p> <p>-Las cuencas hidrográficas de América (la Cuenca del Río de la Plata, la Cuenca del Río Amazonas).</p> <p>- Los usos sociales de los cursos fluviales (la hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay)</p>	<p>BIENES COMUNES AMBIENTALES - AGUA - SUELO - SUBSUELO - FLORA - FAUNA - PRESERVACIÓN - CONFLICTOS - IMPACTOS.</p> <p>Las aguas superficiales: cuencas hidrográficas de América. La hidrovía Paraguay-Paraná-Uruguay.</p>	<p>Se toma el contenido solamente desde el aspecto económico, dejando de lado el enfoque social.</p>
<p>Las aguas subterráneas como recurso del subsuelo.</p> <p>- El Acuífero Guaraní.</p> <p>- Las aguas termales (Termas del Arapey, Daymán, Almirón, Guaviyú).</p> <p>- Las tendencias de protección e impacto ambiental de estos recursos.</p>	<p>Las aguas subterráneas: protección e impacto ambiental</p> <p>El Acuífero Guaraní y las aguas termales.</p> <p>Las áreas protegidas y las reservas en Uruguay. Normativa vigente, conciencia social y los Derechos de la naturaleza.</p>	

<p>Las actividades productivas en América.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los sectores de la economía nacional (agropecuario, industrial y de servicios). - La forestación en el Uruguay actual. - El turismo como industria nacional. La pluralidad de actividades económicas y laborales (hotelería, transporte y otros). - Las áreas protegidas en el Uruguay. Normativa vigente y conciencia social. - El comercio en el Uruguay: modelos de distribución y consumo. Balanza comercial. - El comercio en América (formal e informal; legal e ilegal). 	<p>ACTIVIDADES PRODUCTIVAS - SUSTENTABILIDAD - CIRCUITOS ESPACIALES DE PRODUCCIÓN - SOBERANÍA ALIMENTARIA - COMERCIO - RESPONSABILIDADES.</p> <p>Las actividades productivas en América</p> <p>Circuitos espaciales de producción (CEP).</p> <p>La forestación en el Uruguay y sus impactos ambientales.</p> <p>El turismo como industria nacional: desafíos y oportunidades.</p> <p>El comercio en el Uruguay: balanza comercial, comercio formal e informal, legal e ilegal.</p> <p>Diferentes impactos ambientales y las responsabilidades por el uso del suelo, agua, aire, flora y fauna.</p>	<p>Los sectores de la economía nacional tienen una formulación más abarcativa planteada como “circuitos espaciales de producción”.</p> <p>Incorpora el concepto de impacto ambiental en la actividad forestal, siendo esto positivo.</p> <p>Entendemos que el trabajo con Áreas Protegidas se enmarca en “Bienes comunes ambientales” pero no es exclusivo de las aguas subterráneas.</p> <p>Se elimina el análisis de los “modelos de distribución y consumo” cercenando la comprensión del modelo desigual del acceso a los bienes.</p>
--	--	---

<p>La organización de los territorios en países y regiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los criterios de regionalización económica, cultural, física y política en Uruguay y América. <p>El paisaje en el Uruguay.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El bioma de pradera. - El relieve, el clima, la fauna, la flora; sus relaciones con la actividad económica y cultural. 	<p>LOS TERRITORIOS - CAMBIO CLIMÁTICO - AMBIENTES - ELEMENTOS Y FACTORES DEL CLIMA - CIUDADES - RURALIDADES.</p> <p>La organización de los territorios en países y regiones según diferentes criterios: acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>El paisaje en Uruguay, las características y situación de los pastizales.</p> <p>Las relaciones entre el relieve, el clima, la fauna, la flora con la actividad económica, cultural y patrimonial del territorio nacional.</p>	
<p>La sociedad uruguaya contemporánea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las distintas formas de urbanización (centro y periferia) y de ruralidad. - La polarización social y económica 	<p>LA POBLACIÓN - DINÁMICA - VOLUMEN - ESTRUCTURA - DISTRIBUCIÓN - MIGRACIÓN - DIVERSIDAD - ORGANIZACIONES SOCIALES - SUJETO SOCIAL.</p> <p>Las distintas formas de urbanización, de ruralidad y neorruralidad, los impactos ambientales.</p> <p>La polarización social, económica y cultural de la población uruguaya y la</p>	<p>Si bien no se habla de la sociedad uruguaya contemporánea, se incluye el concepto de “neorruralidad” e impactos ambientales; aspecto a considerar de forma positiva.</p> <p>Si bien se mantiene “polarización social y económica de la población”, preocupa el hecho de que haya</p>

<p>de la población.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las acciones para revertir situaciones de pobreza. - El cooperativismo como forma de organización social (vivienda y transporte). 	<p>migrante. El acceso al trabajo.</p> <p>Otros modelos de organización social: comisiones y asociaciones con diversas temáticas.</p>	<p>desaparecido el recorte “las acciones para revertir las situaciones de pobreza” así como “el cooperativismo como forma de organización social”.</p> <p>Entendemos que se debería retomar explícitamente el cooperativismo como modelo de organización social, dado su recorrido histórico y su importancia.</p>
<p>Las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral.</p>	<p>LAS TECNOLOGÍAS - IMPACTO AMBIENTAL - ACCESO - DEMOCRATIZACIÓN.</p> <p>El acceso diferenciado a las innovaciones tecnológicas y su incidencia en el mundo laboral.</p>	<p>No queda claro a qué se refiere con “acceso diferenciado”</p> <p>¿El acceso a la tecnología como requisito para el mundo laboral?</p>

5° GRADO		
<p>Las Américas y su relación con el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La información en diferentes mapas: físicos, demográficos, económicos y políticos. Sus relaciones. 	<p>LENGUAJE CARTOGRÁFICO COORDENADAS - REFERENCIAS - ESCALA CONVENCIONAL - DIGITAL - SOCIAL</p> <p>Las Américas, su relación con el mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La información y su relación en diferentes mapas: físicos, demográficos, económicos y políticos. -La cartografía social como recurso para percibir el territorio. 	<p>Es positiva la inclusión del concepto</p>

<p>- El reconocimiento de coordenadas geográficas en la cartografía convencional y digital.</p>	<p>-Coordenadas geográficas en la cartografía convencional y digital.</p>	<p>de “cartografía social”, que de hecho ya se trabajaba.</p>
<p>La geopolítica de los recursos edáficos.</p> <p>- La sobreexplotación y los procesos de desertificación.</p> <p>- Los recursos del subsuelo como componentes básicos de la industria.</p> <p>- Las industrias extractivas y su inserción en el mercado mundial.</p> <p>- El trabajador minero y las condiciones laborales.</p>	<p>BIENES COMUNES AMBIENTALES - AGUA - SUELO - SUBSUELO - FLORA - FAUNA - PRESERVACIÓN - CONFLICTOS - IMPACTOS.</p> <p>La geopolítica de los bienes edáficos</p> <p>-La sobreexplotación y los procesos de desertificación y desertización.</p> <p>-Acciones para el manejo y cuidado del agua dulce.</p> <p>-Los conflictos ambientales generados por los recursos del subsuelo no renovables como componentes básicos de la industria.</p> <p>-Las industrias extractivas y su inserción en el mercado mundial.</p> <p>-La agroecología como práctica que protege y valora los recursos edáficos en la construcción de las sustentabilidades locales.</p>	<p>Se agregan los conflictos ambientales por el uso de recursos no renovables del subsuelo.</p> <p>Se eliminan de los contenidos “las condiciones laborales del trabajador minero” y por tanto el análisis de las relaciones de poder y desigualdad.</p> <p>Se agrega el concepto de “agroecología” lo que vemos como positivo desde el punto de vista ambiental.</p>
	<p>ACTIVIDADES PRODUCTIVAS SUSTENTABILIDAD - CIRCUITOS ESPACIALES DE PRODUCCIÓN - SOBERANÍA ALIMENTARIA - COMERCIO - RESPONSABILIDADES</p>	

	<p>-Las actividades productivas y la agroecología como práctica productiva sustentable.</p> <p>-Soberanía alimentaria: la producción y distribución de los alimentos en el mundo.</p> <p>-Las responsabilidades ambientales.</p> <p>-En la construcción de sustentabilidades locales: La agroecología, sus principios e implementación.</p> <p>-El mercado internacional y los bloques económicos regionales. El Mercosur, sus desafíos y oportunidades.</p>	<p>Estos temas que se incorporan son los temas que se han agregado a nivel global en las agendas mundiales.</p> <p>Se agrega el trabajo en la sustentabilidad y la soberanía alimentaria, fundamentado en la Educación Ambiental, cuando debería complementarse trabajando estos conceptos desde la Geografía Ambiental, la que promueve transformaciones radicales en la racionalidad científica imperante.</p>
<p>Climas de las Américas. Los factores climáticos y su relación con los biomas.</p> <p>- Los principales biomas continentales de las Américas.</p> <p>- La deforestación en la Selva Amazónica.</p> <p>El desequilibrio ecológico y sus efectos.</p>	<p>LOS TERRITORIOS CAMBIO CLIMÁTICO - CIUDADES - RURALIDADES - AMBIENTES - ELEMENTOS Y FACTORES DEL CLIMA</p> <p>La organización del territorio con base en las cuencas, acciones, desafíos y oportunidades.</p> <p>-Los principales biomas de las Américas: oportunidades y desafíos.</p> <p>La deforestación en la selva amazónica.</p> <p>-El desequilibrio ecológico y sus</p>	<p>Agrega concepto de oportunidades y desafíos.</p> <p>Se agrega la organización del territorio con base en las cuencas hidrográficas, siendo esta una categoría de análisis de la geografía ambiental.</p>

<p>Los terremotos y volcanes: los riesgos de desequilibrio ambiental.</p>	<p>efectos.</p> <p>-Climas de las Américas: los factores climáticos y su relación con los biomas.</p> <p>-Los terremotos y volcanes: desequilibrio y estabilidad ambiental.</p>	
<p>La diversidad étnica y cultural de las poblaciones americanas (América Latina y anglosajona).</p> <p>- La dinámica de la movilidad regional. Los movimientos migratorios internacionales.</p> <p>- Las fronteras y los conflictos territoriales.</p> <p>- La discriminación en el acceso al trabajo: empleo, subempleo, desempleo. La infantilización del trabajo.</p> <p>- La desigualdad social y étnica. La situación de la mujer en América.</p> <p>- Otros modelos de organización social: cooperativas de consumo, redes sociales nacionales e</p>	<p>LA POBLACIÓN</p> <p>DINÁMICA - VOLUMEN - ESTRUCTURA - DISTRIBUCIÓN- MIGRACIÓN - DIVERSIDAD - ORGANIZACIONES SOCIALES - SUJETO SOCIAL</p> <p>Población del continente americano en su diversidad étnica y cultural:</p> <p>-La dinámica de la movilidad regional e internacional, los problemas en las fronteras, la desigualdad social y étnica, los conflictos ambientales.</p> <p>-La situación de la mujer en América: el trabajo de cuidados. La infantilización del trabajo.</p> <p>-Redes y organizaciones sociales nacionales e internacionales: red de agroecología, red de semillas</p>	<p>Si bien se mantiene el trabajo con desigualdades sociales y étnicas, no estamos de acuerdo con que “desaparezca el recorte “discriminación en el acceso al trabajo: empleo, subempleo y desempleo.</p> <p>La infantilización del trabajo no debería estar asociado a la situación de la mujer en América, porque se</p>

internacionales.	nativas y la FAO.	<p>refiere a conceptos diferentes.</p> <p>Se explicita en relación a la situación de la mujer “el trabajo de cuidados”, aspecto que no puede ser el único a tratar.</p>
<p>El mercado internacional y los bloques económicos.</p> <p>- La integración regional: MERCOSUR. Los organismos internacionales de cooperación e integración (O.E.A.; O.N.U.; UNESCO).</p>		<p>La integración regional: MERCOSUR Lo dejaron en el programa de 5° pero vinculado a actividades productivas.</p> <p>Los organismos internacionales de cooperación e integración (O.E.A.; O.N.U.; UNESCO).</p> <p>Pasó a sexto.</p>
<p>Las Tecnologías de la información y la comunicación. Su incidencia en la democratización de la información.</p>	<p>LAS TECNOLOGÍAS IMPACTO SOCIOAMBIENTAL - ACCESO - DEMOCRATIZACIÓN</p> <p>Las tecnologías de la información y la comunicación: su incidencia en la democratización de la información y el desigual acceso a ellas.</p>	