



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

Del 2 al 4 de setiembre de 2024

Laguna del Sauce - Punta Ballena - Maldonado

ÍNDICE:

| | |
|---|-----------|
| Declaración de Apertura..... | 3 |
| Declaración Pública de la Plenaria..... | 9 |
| A modo de introducción a las resoluciones de la Asamblea | |
| Nacional Extraordinaria..... | 11 |
| Comisión 1: Reflexiones pedagógicas. Implementación y efectos de la TCI..... | 16 |
| Comisión 2: Espacio Científico - Matemático..... | 24 |
| Comisión 3: Espacio de Comunicación..... | 34 |
| Comisión 4: Espacio Ciencias Sociales y Humanidades..... | 45 |
| Comisión 5 Y 6: Espacio Creativo Artístico y Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal..... | 50 |
| Comisión 7: Espacio Técnico-Tecnológico. Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa..... | 57 |
| ANEXOS..... | 66 |

Declaración de Apertura

El día de hoy damos inicio a una nueva Asamblea Nacional Extraordinaria de Delegadas y Delegados de la ATD de Educación Inicial y Primaria.

En esta oportunidad comenzamos expresando que nos invaden sentimientos encontrados, porque nuestra ATD a lo largo de la historia ha realizado aportes comprometidos sobre la educación, sobre los derechos de niñas, niños y jóvenes, y también sobre nuestros derechos como profesionales de la educación. Hemos ocupado con responsabilidad los espacios a los que hemos sido convocados de buena fe y con apertura a considerar la voz del magisterio. Sin embargo, de esta Asamblea nos enteramos el pasado 15 de agosto, sin diálogo, sin previo intercambio, sin posibilidad de considerar o ajustar agendas, solamente nos comunicaron otra imposición proveniente del CODICEN. Desde estas líneas reafirmamos nuestra posición, la participación para que sea genuina no se impone.

Al respecto, en la declaración pública que difundimos desde la Mesa Permanente el pasado 15 de agosto, expresamos: *“Las sistemáticas imposiciones con las que se actúa desde CODICEN, evidencian la falta de vocación al diálogo, al intercambio y a la construcción colectiva, lo que nos permite aseverar que hay un debilitamiento de la democracia interna de la Administración Pública de la Educación. La Mesa Permanente de ATD planifica y comunica debidamente sus acciones. Por su parte, las autoridades ignoran el cronograma previsto, que se ve entorpecido por estas acciones unilaterales.”*

Entonces, no se trata únicamente de la definición unilateral de las fechas de dos Asambleas, una por escuelas y esta Nacional Extraordinaria, sino que también se impuso la temática. Otra vez la Transformación Curricular Integral, la vedette que pasea por los medios de comunicación masivos, pero no resolvió ni resuelve los problemas de las escuelas. Por el contrario, distrae a las y los docentes, que hemos tenido que dedicar miles de horas a cambiar formatos de planificación y a llenar papeles, muchos papeles. Para que nadie tenga dudas, reiteramos y reafirmamos nuestro rechazo de la *Transformación* por forma y por contenido.

Al respecto señalamos que en la génesis de esta *Transformación* no estuvimos las y los docentes, porque no fueron tenidas en cuenta las opiniones de los ámbitos representativos que tenemos para expresar nuestras voces.

Pero no quisimos ni queremos que se pierda el fondo del asunto, que es el nuevo paradigma educativo que viene en el enlatado que se compró a los organismos internacionales de crédito.

Porque, aunque se intente esconder, salta a la vista, el tipo de docente y el tipo de estudiante que se pretende. En lugar de profesionales históricamente localizados y comprometidos con la realidad social, pretenden aplicadores de manuales prefabricados por pretendidos “expertos”. Y nos empujan a considerarnos cada vez más como funcionarios que como profesionales, aquello que plantea Giroux respecto a que la proletarización del salario lleva a la proletarización de la función.

En lo que respecta a las y los estudiantes se ha instalado la idea de que deben emprender, y por lo tanto, lo que se instala es que la situación del individuo es su responsabilidad. Porque ese nuevo sujeto emprendedor, que es un *ser de posibilidades*, no exige del Estado el amparo de sus derechos. En esencia, contiene una concepción profundamente meritocrática, individualista e idealista.

El objetivo ya no es sólo conseguir mano de obra barata, también pretenden que sea mano de obra dócil, es decir, explotados al servicio de la explotación.

Aunque uno de sus objetivos es aparecer como una novedad, este proceso de *Transformación* no tiene nada de nuevo, la implementación de reformas educativas para América Latina viene desde los Documentos de Santa Fe de inicios de la década del 80’.

Y desde aquellos años dicen lo que las maestras y los maestros deberíamos hacer. Entre sus objetivos plantean que: “...*debemos exportar ideas e imágenes que fomenten la libertad individual, la responsabilidad política, y el respeto por la propiedad privada. Debe ser iniciada una campaña para capturar la élite intelectual iberoamericana, mediante radio, televisión, libros, artículos, folletos; más donaciones, becas y premios...*”

Sin dudas nuestras cabezas están en disputa, nos convocan a la claudicación, a adaptarnos al nuevo tiempo, nos dicen que tenemos que ir para donde va el mundo. Nos convocan a olvidar de dónde venimos, a olvidar la pedagogía que hemos construido con la acumulación de experiencias y reflexiones de años y años... Desde estas líneas reafirmamos nuestro empeinado compromiso en definir cómo queremos que sea el mundo, porque somos parte y tenemos que ver en todo lo que en él ocurre.

Por su parte, desde las reformas de los 90' los cambios en la educación pública se materializan a través de los mensajes presupuestales, entonces cuando los queremos debatir ya se están implementando. Esta circunstancia, aleja la posibilidad de que las transformaciones sean consecuencia del diálogo y el protagonismo de quienes luego tenemos que implementar los cambios. Esta actitud es claramente autoritaria, porque en el fondo, lo que expresa es que no se necesita discutir con nadie lo que se va a hacer.

Esta situación lejos de alejarnos de nuestro compromiso histórico nos empuja a redoblar en el trabajo, a profundizar en nuestros principios y a dedicarnos a la labor creativa, como siempre. Con profundidad científica, con conciencia crítica y con la experiencia acumulada vamos a multiplicar y amplificar la voz del magisterio.

Desde el fondo de la historia vienen las voces que unen al magisterio con el pueblo, porque allí donde hay una niña o un niño siempre habrá una maestra, que cuenta con la potencia del colectivo para que su voz sea escuchada.

Pero las autoridades no sólo imponen Asambleas, también nos pidieron explicaciones por nuestros dichos en la declaración de apertura de la XXXIII Asamblea Nacional. Quizás de estas líneas también surjan más pedidos de informes, porque no vamos a dejar de decir lo que los colectivos expresan.

Toda la situación se origina a raíz de que afirmamos que han existido presiones y censuras respecto al abordaje de algunos temas en las escuelas, particularmente en lo que refiere a la enseñanza de la historia reciente.

Las autoridades nos convocan a la delación, al señalamiento, a decir quiénes, dónde y cuándo. La solicitud de informe enviada por la DGEIP expresa

textual: *“...solicita se informe con precisión cuándo ocurrieron esas situaciones, en qué circunstancias y qué docentes se vieron afectados.”*

Desde la Mesa Permanente de ATD respondimos que: *“no corresponde la identificación ni el envío de datos personales de las y los docentes que participan en ámbitos de Asambleas por Escuelas.*

Dicha solicitud desconoce la confidencialidad y el derecho de las y los docentes a expresarse libremente en un ámbito de discusión pedagógica como es la ATD. Esas características son las que garantizan la democracia que supone este ámbito de participación docente.

Desde el punto de vista reglamentario, las actas de las escuelas se envían en sobre cerrado para garantizar que los únicos autorizados para leer y sintetizar actas de las Asambleas, sean las y los delegados nacionales de cada departamento.

La información personal de los colectivos se desvanece al realizar tanto la síntesis departamental como la nacional. Bajo ningún concepto, se identificarán centros educativos o docentes en los documentos de análisis, y lo que siempre prevalece son las referencias a las menciones en las actas. De ahí las generalizaciones o la referencia a las diferentes posturas con respecto a las temáticas, pero no hay registro alguno que permita la identificación biunívoca de una opinión con un docente.”

Para finalizar la misiva sentenciamos: *“...entendemos que no corresponde el presente pedido de informe, que además, en sí mismo evidencia la violencia institucional que se ejerce contra las y los docentes, debilitando la democracia y las garantías de quienes participan en las asambleas.”*

Por su parte, debido a las características del año que estamos atravesando, la agenda pública está dando a la educación cierto lugar de importancia. Nos preocupa la baja densidad de las propuestas que circulan, porque gran parte del tiempo se ha perdido en discusiones efímeras sobre elementos que no mueven la aguja desde ningún punto de vista y quedan silenciados temas relevantes.

Con la imposición de estas Asambleas nos ponen a discutir, otra vez, un programa fallido y sin apoyo de las y los docentes, mientras queda soterrado el debate respecto a que a la educación pública se le recortaron miles de becas para estudiantes, miles de horas docentes, que faltan auxiliares en todo el país... que

disminuyó el presupuesto educativo en unos 300 millones de dólares y que bajó la ejecución presupuestal.

Todas estas decisiones tienen impactos negativos imposibles de ocultar. Tenemos un problema con las inasistencias, y respuestas insuficientes desde las autoridades. Deberían prestar atención a que la mayoría de las y los docentes sostuvieron que el nuevo programa competencial no contribuyó a la permanencia de las y los estudiantes en los centros educativos.

Por el contrario, se entiende que, debido a las medidas en el período de la pandemia de covid-19, a la TCI y otras políticas educativas los niveles de asistencia intermitente vienen en aumento en estos últimos años.

En lo que refiere al desconcentrado de Educación Inicial y Primario, 1 de cada 4 de las y los alumnos en escuelas públicas asisten irregularmente, con los impactos que eso conlleva en los procesos de aprendizaje y socialización.

La asistencia es un indicador importante para las instituciones educativas, pero, más allá de contar la cantidad de veces que las y los estudiantes faltan a clases, este dato puede ayudar a comprender otras cuestiones relacionadas con los aprendizajes y en la forma de habitar el espacio escolar. Las ausencias tienen diferentes causas, desde lo socio-económico y cultural hasta las circunstancias personales de las y los alumnos y sus familias.

De la Síntesis Nacional de las ATD por Escuelas de noviembre de 2023 se desprende que el impacto de los planes impulsados desde la Administración, como es el Plan ASISTE, es marginal. *“Una conclusión generalizada es que no se evidenciaron cambios significativos en las inasistencias. Este plan no ha sido eficiente en cuanto a los resultados esperados en su implementación. Lo cual se puede deber a que se implementó sin preparar ni informar...”*

También debemos avanzar hacia una discusión profunda sobre el paradigma de evaluación, no se pueden seguir vendiendo datos sin explicar cómo se originan y ocultando el carácter compulsivo de las promociones. También ameritan una discusión profunda los efectos pedagógicos que ocasiona la implementación de estos mecanismos de reducción artificial de los índices de repetición.

La realidad evidencia que no es posible mejorar la Educación Pública con menos recursos, como se dijo en algún momento desde las autoridades. Por el contrario, es necesario destinar más recursos para políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, eso supone avanzar hacia miradas integrales, que cuiden las trayectorias educativas de niñas, niños, jóvenes y adultos.

Entonces, en el marco de la polémica educativa que atraviesa nuestra sociedad, reafirmamos que es necesaria la concreción de un proyecto educativo, visto desde su máxima expresión transformadora.

Reafirmamos que para concretar la educación que el país necesita es imprescindible un presupuesto acorde a las necesidades del sistema educativo, no menor al 6% más 1% del PIB para ANEP y UdelaR.

Para concluir, con respecto a la tarea que enfrentamos estos días, reiteramos lo antes dicho:

Esta ATD Nacional, con profundidad científica, con conciencia crítica y con la experiencia acumulada se compromete a multiplicar y amplificar la voz del magisterio, una vez más.

“No se dieron cuenta, sin embargo, de que al negarme la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. No obstante, ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran ni podían serlo.” Paulo Freire.



Mesa Permanente de ATD

Mtra. CECILIA NOTARI, Mtro. SAMUEL SEQUEIRA, Mtra. TERESA FERRAZ, Mtro. ESTEBAN COITIÑO, Mtro. PEDRO OLIVERA, Mta FLAVIA ORTIZ y Mtra. GABRIELA BURGOS.

Declaración Pública de la Plenaria

Las autoridades políticas de la enseñanza lesionan la organicidad de la ATD, con decisiones que afectan la participación de los colectivos y la coherencia en los procesos de resolución y consulta, generando desarticulación y fractura entre los distintos ámbitos de este órgano asesor y consultivo.

Prueba de ello es la imposición de una ATD por escuela, con temario preestablecido, a pocos días de una instancia Nacional. Sin que se dieran los plazos para continuar con la estructura de este órgano de trasladar a las escuelas lo discutido, elaborado en esta instancia nacional. Este hecho deja en claro la pretensión de desconocer la importancia de este órgano, lo desarticula sin habilitar la llegada de las resoluciones a cada rincón del país y habilitar la expresión de todas las voces, en otros temas que no hacen exclusivamente a esta TCI.

Las modificaciones introducidas por la LUC, que terminaron con los Consejos Desconcentrados, quitándole así autonomía a cada subsistema, con la pretensión de acabar con la burocracia que impedía la cohesión y celeridad en la toma de decisiones para mejorar la articulación entre ellos, terminó siendo solo un discurso.

1. La simultaneidad de las ATD por centro educativo en Primaria, Secundaria, UTU y Formación Docente, imposibilitó la participación de los docentes que se desempeñan en distintos subsistemas.
2. La decisión de realizar ATD por centro educativo con 24 / 48 horas de antelación en 2023 y nuevamente en 2024 desconoce:
 - La preparación de documentos que permitan realizar síntesis departamentales.
 - La lectura preparatoria por parte de los docentes, de distintos documentos de ATD y otros textos vinculados a los temas de consulta.
 - Las necesarias modificaciones en las agendas escolares, respetuosas de las actividades planificadas, incluyendo salidas didácticas u otros compromisos con la comunidad.
 - La organización de servicios de alimentación escolar.

3. La realización de ATD por centro educativo sin documentos de análisis y resolución de la ATD Nacional, con extenso temario y sin tiempos para lectura y preparación, evidencian un absoluto desinterés en las apreciaciones fundadas que las y los docentes tenemos para aportar en este proceso de transformación curricular y su total prescindencia para la toma de decisiones. La consulta así, viola el artículo 7 del reglamento de funcionamiento, desestimando la participación activa y constructiva de los docentes, resultando en un mero acto burocrático-administrativo, exigido por la Ley 18.437, de someter todas las decisiones técnico pedagógicas, en forma prescriptiva, a la Asamblea Técnico Docente.

4. La alteración de la secuencia de ATD Nacional y por escuelas, que garantice que las voces de tod@s l@s compañer@s sean conocidas, escuchadas, y habiliten nuevos espacios de discusión, elaboración y propuesta, constituye una forma de desarticular este órgano. Las resoluciones de la ATD Nacional Ordinaria y Extraordinaria de 2023 y 2024 no fueron sometidas al análisis y valoración de los colectivos escolares. A su vez la ATD por escuela de agosto 2024 no tuvo la instancia de síntesis departamental sobre el tema para el cuál fue convocada la actual Extraordinaria.

A modo de introducción a las resoluciones de la Asamblea Nacional Extraordinaria:

Nos encontramos nuevamente en una instancia de ATD Extraordinaria convocada por CODICEN, no se han respetado los plazos de síntesis de la ATD por escuela realizada el 19 de agosto y tampoco trasladado a las escuela lo elaborado en la XXXIII ATD Nacional llevada a cabo también el mes de agosto. Esto implica romper con las formas organizativas internas y a la vez, con los procesos de pensamiento colectivo del magisterio nacional.

Nuevamente, se ignora y desestima a las y los docentes como profesionales de la educación, enmascarando una falsa participación. Esto brinda a las autoridades concretar la intención de legitimar documentos elaborados en el marco de la TCI.

Por inconsulto y porque menosprecia a las y los docentes de oficio, profesión y vocación, por tecnocrático y neoliberal, por su forma y contenido, ratificamos nuestra postura de rechazo a esta Transformación Curricular Integral, como se ha expresado en el documento elaborado por la ATD Extraordinaria 2023.

"(...) 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 (XXX Asamblea Nacional . Diciembre 2021)

Historia del Magisterio Nacional:

Así mismo, en forma “quizás” estratégica de funcionamiento, nos impulsa a defender cada espacio de discusión, participación, reflexión y producción de conocimiento fundamentado en nuestras prácticas educativas actuales e históricas, regionales y locales. Que se materializan en laboratorios pedagógicos, cambios a las formas escolares, producción académica de artículos y narrativas, caminos epistémicos desde el HACER-SENTIR-PENSAR, colectivos en movimiento con una postura decolonial, humanista, latinoamericana. Una postura política en cada elección cotidiana que implica estar del lado humanista de la educación, de la incomodidad de hacerse cargo de lo que el Estado ha postergado, políticas que procuren asegurar los derechos a la educación de infancias y adolescencias. Políticas que acompañen el accionar de los colectivos docentes en territorios que enfrentan la violencia simbólica y material de la pobreza, la carencia de fuentes laborales, los tiempos prolongados de espera en atención en salud en general y la asistencia en salud mental en particular. La explotación del magisterio llevada a su máximo potencial.

“Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad, o el síndrome de desgaste ocupacional, definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, no son infartos ocasionados por la negatividad de lo otro inmunológico, sino por un exceso de positividad” (Byung-Chul, 2024 p.13).

La autoexplotación fundamentada por el “si puedo” llevando al éxito o al fracaso a un nivel personal y no a una cuestión sistémica de desprotección del magisterio, haciendo énfasis en la producción de documentos que no pensamos, no acordamos, no vivenciamos y que estamos exigidos/as a avalar, acordar y ejecutar. Es de recibo reivindicar, una vez más, la necesidad de la universalización, con la carga horaria correspondiente equiparadas a las 20 horas, tanto de la Educación Artística como de la Educación Física. Asegurando así una de las aristas de la integralidad pretendida.

Esta desprotección impacta directamente en los aprendizajes de infancias y adolescencias que han pasado en el último quinquenio por una pandemia, el cambio

en las formas de socialización, la transmisión televisiva de una Transformación Educativa que quiere poner de manifiesto que las maestras/os los dejamos sin comer, sin aprender, sin asistir, por falta de capacidad y de adaptación a las nuevas políticas educativas. Culpabilizando a las personas y no a lo sistémico.

“Por otro lado, la mirada restringida de la Inclusión con foco en la discapacidad, nos lleva a buscar otros conceptos que den respuesta a los desafíos actuales de la educación. Desde una mirada **decolonial**¹, proponemos recuperar nuestra pedagogía nacional y dar lugar a la producción de saberes en forma situada de acuerdo a nuestras particularidades.

De esta forma, recogemos la idea de educación plural para expresar que es necesario contemplar la diversidad como propio de lo humano. Ésta se hace presente en las aulas, desafiando nuestras prácticas educativas, sin perder de vista el rol de la Escuela en la construcción de lo común y como socializadora de un saber más allá de lo contextual. En el marco de una educación plural y una pedagogía decolonial, esa diversidad de saberes a socializar, emergen del conjunto amplio de las voces y formas culturales y no solo de aquellas de carácter homogeneizante. Traemos entonces el concepto de trayectoria escolar como aporte para pensar esta tensión entre lo común y lo singular.”

Concepción humanista de la educación.

Como dice Paulo Freire (FREIRE, P. La naturaleza política de la educación. Ed. Paidós, Bs. As. (1994) p. 15), la educación en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad.

¹ *El pensamiento decolonial se ha ido constituyendo a partir de tres líneas la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación (Ortiz Ocaña Arias, & Pedrozo Conedo, 2018), como un pensamiento fronterizo que surge de los márgenes del pensamiento occidental moderno. Lo que motiva la existencia del pensamiento decolonial es la necesidad de transformar la matriz colonial del poder para lograrlo se vuelve central, a partir de los aportes de Quijano (1992), la descolonización epistemológica que promueva nuevas formas de comunicación inter-cultural, que configure otra racionalidad a partir del intercambio de saberes y experiencias. (Parodi Bartora, M. 2023) La pedagogía moderna occidental es colonial por el mandato de homogeneización, de estandarización, de imposición de una forma de ver el mundo y una forma única de ser, pensar y hacer eurocéntrica. Este "eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico impregna las instituciones educativas que se desarrollan ocultando la lógica colonial que las atraviesa. La construcción de una pedagogía "otra" precisa de la revisión y la resistencia a "las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir." (Ortiz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018, en Parodi Bartora, M 2023)]*

Representa esa necesidad que se plantea desde los educadores de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político. Esta concepción antropológica nos sitúa en el camino de la búsqueda, de la búsqueda de sí y de los otros, de su saber y del saber de los otros, de su cultura y de la cultura de otros. La educación es esencialmente un proceso de humanización, de concientización, o sea de construcción de un pensamiento crítico que nos haga sujeto de los cambios junto a otros sujetos y así transformar la realidad en que viven, transformándose.

Las autoridades de la educación responsables de la TCI no corresponden a esta mirada de la educación como proceso de humanización en tanto no han dado participación al cuerpo docente, no establecen ni discuten un enfoque humanista dentro de la fundamentación de la TCI, una fundamentación fragmentada que se va modificando en relación a tensiones discursivas coyunturales, dificultando su trasfondo epistémico y socioeconómico emergente de una matriz contextual neoliberal.

En la fundamentación del Espacio Creativo-Artístico se cita a Eisner diciendo que "el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital" (Eisner, 1995,p.87). Continuamos afirmando que la TCI genera un profundo vacío mientras tanto no toma el recorrido del magisterio nacional, no parte de la memoria intelectual y pedagógica, no reconoce el trabajo en territorio, las vivencias, experiencias y producciones de las y los docentes que hacen y viven la escuela diariamente.

Por otra parte, la nueva incorporación de contenidos al servicio de las competencias genera una verdadera contradicción epistemológica. Según Brailovsky (2014), esta dualidad se ve planteada en un dilema entre qué enseñar (el contenido) y el cómo enseñar (el método). Esto nos posiciona en encontrar los espacios de discusión que brinden la posibilidad de centrar verdaderamente la educación en los sujetos que aprenden, construyendo una escuela de concesión abierta y libertaria.

El lugar de las infancias y adolescencias frente a los escenarios sociales actuales.

Estamos viviendo una realidad socio-política crítica, la violencia está instaurada en los barrios, en los entornos escolares y en las escuelas afectando de forma permanente la posibilidad de aprender de las niñas, niños y adolescentes. Sus derechos están siendo cada vez más vulnerados y no estamos encontrando respuestas o recursos para poder revertir dicha realidad. La soledad de los actores educativos que estamos en territorio, agudiza la problemática. ¿Hasta cuándo vamos a continuar desconociendo estas realidades? ¿Hasta cuándo la naturalización en la equiparación de responsabilidades entre la maestra de aula y el Estado?

Estas autoridades han centrado su mirada en modificar aspectos curriculares que no son la solución a los verdaderos problemas que nos enfrentamos día a día.

Necesitamos espacios de participación y discusión que posibiliten escuchar las distintas miradas y argumentos para terminar con la vulneración de derechos. El Estado debe ser garante de hacer cumplir los derechos de todas y todos a la educación. Una verdadera participación debe escuchar y contemplar el pensamiento del magisterio uruguayo, pero sobre todas las cosas necesita respetar los procesos de construcción de identidad y conocimiento de las infancias y adolescencias. En este momento la presión vivida en las escuelas en cuanto a la aplicación de la TCI y su nomenclatura, distrae a la mayoría de las compañeras y compañeros del acompañamiento, andamiaje, escucha, co-diseño de conocimientos y habilidades. Dejando a las infancias en una situación de desprotección doblemente preocupante. Ausencia del Estado, educación administrativista más ocupada en cumplir las órdenes y plasmar “evidencias”, que en soñar distinto. Sin el sueño colectivo y la justicia social, al decir de Murillo (2017) no hay educación posible.

Comisión 1: Reflexiones pedagógicas. Implementación y efectos de la TCI.

Introducción

El presente informe surge a partir del intercambio colectivo de esta comisión en relación al análisis y la reflexión pedagógica sobre la Transformación Educativa, su implementación e impacto. Utilizamos insumos de ATD anteriores, las que desde el 2021 vienen procesando a nivel nacional y por escuela, diferentes discusiones sobre este tema y los documentos elaborados por CODICEN en los que se inscribe la reforma, sus fundamentos, posicionamientos políticos y pedagógicos, y las estrategias de implementación.

Proponemos para esto el análisis de los sustentos que dieron origen a la reforma, el proceso de implementación de la misma y el impacto que ha tenido hasta el momento. Entendemos relevante también la incorporación de nuestras reflexiones y propuestas, las que trasladamos propositivamente para ampliar y profundizar.

Escenario de implementación

Los procesos de reformas neoliberales en América Latina, desde las dictaduras del cono sur, han impulsado transformaciones simultáneas en política monetaria, seguridad social, regulación de relaciones laborales, hidrocarburos y educación. Todas con el objetivo de asegurar las tasas de ganancia de los sectores de poder, para lo cual han necesitado imponer la “flexibilidad laboral”, que supone que las y los trabajadores dispongamos de menos derechos y recortes salariales. Lo cual garantiza la desigualdad creciente en nuestras sociedades.

En lo que refiere a la educación se busca que la misma se ajuste a las necesidades que se van creando en el mercado de trabajo, de acuerdo a los requerimientos de los sectores empresariales. Desde hace años denunciamos que la aplicación de estas políticas pretende la formación de mano de obra barata y dócil.

El lugar histórico que ocupa la educación como campo de disputa ideológica, hace que se deposite sobre ella la responsabilidad de resolver todos los problemas sociales, y estén en disputa concepciones sobre la sociedad y la ciudadanía diferentes.

Los ejes comunes de las transformaciones planteadas en educación, como soluciones a problemas sociales o pedagógicos, instrumentadas en el marco de estas políticas neoliberales, tuvieron las siguientes características:

1. Cumplir con los objetivos y las demandas del mercado, implementando para ello adecuaciones del sistema educativo.
2. La prescindencia de docentes, estudiantes y familias en los procesos de transformación ejecutados.
3. La definición de problemas jerarquizados como prioritarios, en un marco de problemáticas multicausales.
4. La implementación de respuestas sistémicas y parciales, con la promesa de resolver dichos problemas, erigidos como ejes de política educativa.
5. El fracaso de las mismas, por persistir aquello que se pretendía modificar.
6. La sistemática construcción de discursos políticos que tendieron a justificar dichas transformaciones, con un solapado propósito propagandístico.

La designación político partidaria en el gobierno de la enseñanza (tanto en CODICEN como DGEIP) con el avance en la lesión de la autonomía del ente, introducida por la Ley N° 19.889 (LUC), en relación a la elaboración del plan de Política Educativa que ahora debe elaborar el MEC, garantizan la sujeción de la educación a los intereses de los gobiernos de turno y condenan al ente autónomo a las oscilaciones impuestas por él.

La transformación curricular surge como iniciativa del gobierno actual, prescindiendo de un debate sobre problemas, soluciones y transformaciones necesarias, con los actores sociales directamente involucrados: docentes, estudiantes y familias. Además, las oscilaciones en las políticas focalizadas puestas en marcha por cada gobierno, intentan compensar las desigualdades sociales que el modelo económico genera, sin lograr reducir o eliminar esa brecha.

Para la implementación de la actual transformación curricular, las autoridades educativas consideraron que las fallas en la educación obedecían a los planes y programas vigentes, concibiendo a los docentes como un obstáculo para el avance educativo, lo cual se evidencia en la prescindencia de nuestra opinión. Esto viene aparejado con discursos de desprestigio institucional y docente que genera desconfianza hacia quienes somos parte fundamental del hacer escuela.

La transformación curricular plantea que *“se cambia la forma tradicional de enseñar que partía de la repetición y memorización de contenidos, por una educación basada en competencias, que motiva e involucra al estudiante en su aprendizaje a través de propuestas educativas activas y de aplicación práctica.”* (ANEP, 2024)

Entendemos que no hay una sistematización de prácticas educativas, no se han otorgado los espacios ni de formación ni de colectivización de las mismas, como para sostener de forma tan liviana y generalizante que todas las maestras y maestros enseñan todo por repetición y memorización.

La motivación y participación de los estudiantes siempre estuvo presente. La idea que proponen denominada “centralidad en el estudiante” como principio rector de la transformación, supone el corrimiento del discurso de lo grupal a lo individual. El principio de *“la individualización erigida en sistema”* como plantea Meirieu (2016), conlleva *“la fragmentación del tejido social, el aumento de los individualismos y la desaparición de toda verdadera institución colectiva a favor de una yuxtaposición de servicios individualizados.”*

Se impulsa la concepción de que la enseñanza y el aprendizaje son procesos independientes, los cuales se dan en momentos paralelos. Este punto es discutible ya que entendemos al aula como un espacio de construcción colectiva y dialógica donde ambos procesos se encuentran ligados y no son unidireccionales.

Otro aspecto complejo de la actual transformación educativa impuesta es el intento permanente de negar el valor de la enseñanza. Es por ello que consideramos imprescindible recuperar la centralidad de la pedagogía, conocimiento específico de nuestra profesión. Elemento fundante de nuestra autonomía, es decir, la autonomía apoyada en ese conocimiento específico, la cual nos ubica como profesionales, comprometidos, con potencia teórica, localizados históricamente, por lo tanto, capaces de interpretar la política educativa, y no aplicadores de decisiones inconsultas.

Impactos

Varios documentos y herramientas contribuyen y se complementan en la implementación de la T.C.I. impuesta desde las autoridades en todos los niveles:

Programas, REDE, metodologías activas, librillos, herramientas digitales.

Para realizar un análisis inicial sobre los impactos, definimos hacerlo en función de cuatro ejes que a nuestro entender recupera los aspectos que este órgano asesor ha discutido, analizado, y elaborado propuestas en forma sistemática.

- **La Educación como Derecho**

Esta transformación disputa el concepto de sujeto político con capacidad para crear, analizar su condición en el mundo y transformarla.

La transformación no sólo hace responsable del fracaso escolar, al sujeto y su familia, sino que desdibuja la responsabilidad del Estado como garante de ese Derecho fundamental.

- **Acceso al saber como bien cultural. Democratización del saber**

Se desconoce que el saber se construye colectivamente y tiene como centro la historicidad.

“La concreción de las competencias clave que han llegado a las aulas supone el mayor intento de la historia de la humanidad de uniformar la mente de los individuos a escala planetaria, generando idénticas expectativas, los mismos patrones de comportamiento, similares a respuestas adaptativas a la realidad económica que se vive, es decir, la misma incapacidad de rebelarse ante la violencia económica y de todo tipo”. (Carrera, Luque, 2020, p.34)

Con relación a la cita anterior, en ese intento de “uniformar”, se instaura la repetición al final de los tramos, tomando como referencia índices cuantitativos, generando grupos superpoblados e imposibilitando un enfoque plural, entre otros aspectos que atentan contra la educación como derecho de niños y niñas. Así se violenta el acceso al saber como bien cultural.

La suspensión de la obligatoriedad en los años 2020-21 generó una desafiliación del estudiantado, por lo que hoy (2024) hay quienes están terminando la escolaridad con rezago acumulado.

Se burocrataron las acciones con miras a garantizar el acceso al sistema y la permanencia en él, profundizando el problema.

El Monitor Educativo refleja una situación ficticia, dejando de ser una herramienta válida e incluso, constituyéndose como instrumento de propaganda para justificar la TCI.

- **Procesos de construcción del saber en estudiantes y saber docente**

Si bien se plantea la centralidad en el estudiante, la estandarización de los indicadores de logros son una modalidad que no considera los procesos de construcción de aprendizajes.

En el discurso de las autoridades se le otorga “autonomía a los centros”, sin embargo, se ha concretado un ejercicio permanente del control, a través de todos los

mecanismos posibles, orientaciones desde inspección técnica, acción de cuerpos inspectivos, imposición de los formatos de planificación, imposición de cursos, etc.

- **Condiciones de trabajo**

La prontitud en la imposición de la TCI, sumado a la desorganización en la forma de presentar documentos, generó un escenario de incertidumbre para los docentes. La presión, el control, la fiscalización, la importancia en la eficacia de la gestión, desconocen la especificidad de nuestra tarea y profesión.

La supervisión adquiere más que nunca un perfil controlador y hasta autoritario, limitándose a la fiscalización de la implementación del nuevo MC a partir del uso o no, de los componentes en la planificación.

Reflexiones pedagógicas y propuestas

Desde 1991, en las ATD, el magisterio nacional ha tomado un rol propositivo, a partir del análisis de las realidades escolares, proponiendo sistemáticamente un conjunto de cambios imprescindibles para la superación de las dificultades y necesidades de la Escuela Pública. Esta acción colectiva y sistemática, refuta la falsa premisa impuesta por las autoridades de que el magisterio “critica y no propone”.

En este sentido, entendemos que los espacios de intercambio y debate deben ser garantizados y exigimos que las Asambleas Técnico Docentes sean respetadas no solo en su valor histórico sino en el cumplimiento de su rol asesor y consultivo por parte de las autoridades de la Educación.

La escuela pública ocupa un lugar central en la construcción democrática y la formación de ciudadanía crítica, comprometida y participativa en la realidad social. El espacio escolar, en esencia público, supone pensar la forma escolar y su alteración como aspecto fundamental para protagonizar un cambio educativo real. Esto involucra no solo la organización, como los grados escolares, sino también la jerarquización del conocimiento y las lógicas de poder que operan en ella.

Instamos a las autoridades a garantizar la participación docente en el proceso de construcción de la política educativa, promoviendo el debate desde su diseño hasta su implementación en el aula.

Reivindicamos al Congreso de Educación como espacio fundamental de debate y construcción social horizontal donde toda la sociedad piensa, define, elabora y resuelve que educación quiere.

Exigimos que tenga carácter vinculante, y su convocatoria con carácter urgente.

La actual organización del sistema de Educación Pública coloca a los subsistemas en un lugar de dependencia política partidaria e impide el desarrollo pleno de su potencial transformador.

Reiteramos la necesidad imperiosa de establecer en los marcos legales correspondientes la autonomía y el co-gobierno para todos los niveles educativos y la asignación presupuestal con un piso mínimo del 6% + 1% del PBI para garantizar las condiciones materiales, organizativas y políticas de todo el sistema.

Asumiendo que esta transformación educativa no ha solucionado los problemas reales que el magisterio nacional viene denunciando desde este ámbito, y considerando la urgencia en la búsqueda de soluciones reales, reiteramos aspectos imprescindibles a ser considerados por las autoridades y que han emanado sistemáticamente de las ATD por escuela y nacional:

- Grupos reducidos que no superen los 20 estudiantes por clase
- Apoyo individualizado para acompañar las trayectorias educativas
- Más maestros y maestras a través de la creación de cargos y no de funciones que precarizan el trabajo y la tarea docente.
- Otorgar salas remuneradas para todas las escuelas y encuentros nacionales para el intercambio y colectivización de prácticas educativas.
- Experimentación de otros formatos escolares, otorgando verdadera autonomía a los centros para organizarse desde lo administrativo, los espacios, las propuestas, y la evaluación.
- Garantizar la profesionalización docente en didáctica y no solo de gestión a través de cursos de formación permanente y acceso a posgrados.
- Incremento de los recursos económicos que garanticen la mejora de las condiciones laborales y profesionales que van de la mano del presupuesto.

Moción aprobada en la plenaria:

Esta ATD considera que el programa así formulado se constituye en un obstáculo para el trabajo didáctico pedagógico y entiende se debe transitar por un proceso de debate

en el ámbito de ATD (Nacional y por escuelas) donde vuelvan a discutirse las bases para la construcción de un nuevo programa, y se elaboren y resuelvan:

- Definiciones epistemológicas de las funciones de la escuela.
- Forma escolar.
- Concepciones de enseñanza y de aprendizaje.
- Discutir: competencias, contenidos / conceptos.
- Malla curricular.
- Condiciones de trabajo y enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ANEP (2024) Transformación Curricular Integral (TCI). Recuperado de <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/transformacion-curricular>
- ANEP (2023) “Documentos, programas y recursos de la Transformación Curricular Integral (TCI)” Recuperado en <https://www.anep.edu.uy/documentos-transformacion-curricular>
- ANEP, CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria. Plan 2008. Recuperado en https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Baquero, R, Diker, G y Frigerio, G.(Comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Ed. Del Estante, pp. 7-10.
- Carrera Santafé, P, Luque Guerrero, E (2022) *Nos quieren más tontos. La escuela según la economía liberal*. El viejo topo.
- Corea, C, Lewkowitz,I. (2010). *Pedagogía del aburrido*.
- Diker, G. (2007). “Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía”. Revista Colombiana de Educación, núm. 52, enero-junio, pp. 150-171.

- Freire, P. (2013). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Martinis, P y Stevenazzi, F. (2014) Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay”, en *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, pp. 89-109.
- Merieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Puiggrós, A (2023) *Por una defensa de la Educación Pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Editorial Siglo XXI
- Stevenazzi, F. (2020) *Experimentación pedagógica alteraciones a la forma escolar*. Montevideo, Universidad de la República, Ediciones Universitarias.

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:

Cecilia Wernik - Canelones

Natalia Galeano - Montevideo

Elia Rivero - Canelones

Noelia Trejos - Montevideo

Milena Rodriguez - Canelones

Adriana Vendrasco - Montevideo

Verónica Sequeira - Canelones

Virginia Bentancor - Montevideo

Laura Vettorello - Montevideo

Alejandra Cáceres - Montevideo

C. Valeria Doglio Navarro - Montevideo

Patricia Bianchi - Montevideo

Blanca Graña - Rocha

Gonzalo Rodríguez - Montevideo

Belén Rodríguez - Rocha

Natalia Hernández Gatti - Montevideo

Adriana Suárez - Montevideo

Claudia Giménez - Colonia

Gimena Gerin - Montevideo

Raúl Ferreira - Montevideo

Antonio Ciavaglia - Montevideo

Laura Becerra Montevideo

Esteban Coitiño - Montevideo

María Gissel Galarza - Canelones

Carolina Becerra - Treinta y Tre

Comisión 2: Espacio Científico - Matemático

“La interpretación de nuestra realidad con esquemas ajenos sólo contribuye a hacernos cada vez más desconocidos, cada vez menos libres, cada vez más solitarios”.

Gabriel García Márquez

Una vez más CODICEN dispuso una ATD por escuelas para analizar cambios del programa del primer ciclo, sin el tiempo necesario para que las y los docentes nos preparáramos. De todos modos, como profesionales que somos, comprometidos con la educación pública de nuestro país, llevamos a cabo las asambleas correspondientes, generando actas con insumos que las y los delegados nacionales no tuvimos el tiempo necesario para sintetizar. Esto deja en evidencia el desconocimiento, por parte de las autoridades de la educación, del funcionamiento de las ATD de primaria y la intencionalidad de menoscabar el espacio que recoge la voz del magisterio nacional.

Al realizar el análisis del nuevo documento se nos plantean las siguientes dudas y cuestionamientos: ¿Cuáles son los cambios que se deben poner a consideración? ¿Se le sigue pagando a “expertos” para que realicen estas “mejoras en los programas”? ¿Seguiremos gastando dinero en impresiones? ¿Continuaremos dedicando tiempo a este tipo de “mejoras”?

Consideramos que los criterios de logro propuestos en los diferentes documentos, entran en contradicción con los aportes teóricos que aparecen en otros documentos de la ANEP, como en el denominado “Los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias” (2023).

Si pensamos en criterios de logro únicos, para todos/as iguales, estamos negando la heterogeneidad de las aulas y la diversidad de procesos individuales de cada estudiante. Según el documento antes mencionado, se expresa:

“Los procesos cognitivos, como objeto de estudio de la psicología cognitiva, son las operaciones mentales que realiza cada individuo para procesar la información; son las secuencias de operaciones realizadas por la mente para desempeñar una función. Cualquier actividad que realicemos, como leer, caminar o escuchar música, implica la activación de procesos cognitivos. Lo que conocemos acerca de la realidad es mediado no sólo por los órganos de los sentidos, sino por un complejo de sistemas que interpretan y reinterpretan la información sensorial. En psicología, los procesos cognitivos son básicos para comprender el funcionamiento de la psique humana, y en educación, para comprender

la forma en la que los individuos, a partir de la información que obtienen por los sentidos, construyen conocimiento y aprenden.” (2023:5)

Es notoria la contradicción que existe entre este planteo, las progresiones de aprendizaje y los criterios de logros establecidos en los documentos oficiales de la TCI.

El programa como herramienta

La extensión del documento, la cantidad de documentos que complementan con información reiterativa no permiten una fácil manipulación de los mismos, provoca confusión y dificulta seguir la lógica tanto a nivel de clase, de tramo y de ciclo.

Creemos relevante la necesidad de poder leer con claridad y sin rupturas la continuidad de avances en los criterios de logro y en los contenidos seleccionados.

Fundamentación

Si entendemos que la fundamentación debe dar el marco para pensar desde dónde se concibe la enseñanza, la misma debería contar con sustentos potentes que permitan dicho cometido. En la fundamentación de este espacio se omite la idea de ciencia, del desarrollo de la actitud científica a través de la aproximación de los saberes para que el estudiante desarrolle el pensamiento hipotético deductivo, deductivo y razonamiento por analogías.

Matemática:

En relación a los contenidos:

Sobre los conceptos de Número y Figura que aparecen como Ejes, según los diferentes aportes bibliográficos se fundamenta (**considera**) que no son ejes estructurantes sino conceptos en sí mismos.

Sobre número:

Según diccionario de matemáticas, el número es un “concepto matemático que expresa cantidad” Igualmente se considera como el signo o conjuntos de signos con que se representa este concepto.

Según Gérard Vergnaud (1991) *“El concepto de número no se reduce ni al proceso de conservación, ni a la actividad de cardinalización, ni a la resolución de una determinada clase de problemas, ni a procedimientos algorítmicos, ni a la comprensión y manipulación de signos sobre el papel. Pero es, de este conjunto de elementos diversos, de donde*

emerge, con la ayuda del entorno familiar y escolar, uno de los edificios cognitivos más impresionantes de la humanidad”

Teniendo como referencia la Didáctica de la Matemática de Chamorro (2005), no hay un único significado del número, por lo que construir el concepto de número supone descubrir, paulatinamente, las distintas significaciones: comparar los números, ordenar, operar con ellos, resolver distintos problemas numéricos, entre otros.

Sobre figura:

Izcovich (2005) plantea que *“los objetos de la geometría (punto, figura, cuerpos, etc), no pertenecen a un espacio físico real, sino a un espacio teórico, conceptualizado.”* Observamos que no hay una definición de cuál es el significado de Eje que maneja este programa.

En relación al contenido Operaciones, vemos que está subordinado a Número. Esto supone que realizar operaciones implica únicamente el uso de números para hacer cuentas, dejando de lado los diferentes significados de las operaciones.

“Según Vergnaud, el concepto “operación”, al igual que cualquier concepto, involucra: un conjunto de situaciones que dan significado al concepto (referente), un conjunto de invariantes (sentido), un conjunto de representaciones simbólicas (significante).

Podemos afirmar que el alumno construye el sentido de las operaciones aditivas si logra reconocer «en cualquier situación relevante del campo conceptual, las estructuras que corresponden a esta operación, la estructura específica de esta situación y, posteriormente, si la aborda de manera conveniente» (Peltier, 2003).” en Rodríguez Rava (2010)

En relación a Magnitudes y Medidas:

Se parte de la enseñanza de algunas magnitudes medibles de los objetos: longitud y masa en 3 años, en 4 años se agregan superficie y capacidad, en 5 años se quita superficie, en 1ero se agrega amplitud angular, tiempo y temperatura y en 2do aparecen las 7 nombradas.

Esto implica que hay cortes, no hay profundización ni progresión de contenidos, sino que aparecen y desaparecen sin explicación clara.

En relación a este punto, se observa como los criterios de logro se van ampliando en contradicción con lo mencionado anteriormente sobre los contenidos.

En relación a los criterios de logro:

Observamos como un ejemplo de incongruencia el caso de 2do año, en el que se plantea un criterio de logro referido al Sistema Monetario, pero el contenido a ser enseñado se encuentra en 5 años y no en 2do.

El criterio de logro para las magnitudes y medidas, es sumamente amplio y espera que sea lo mismo diferenciar unidades y subunidades, en las diferentes magnitudes (amplitud angular, longitud y/o volúmen).

En 2do año el criterio de logro dice "Identifica y establece números naturales de 3 y 4 cifras en forma oral y escrita", para dar conocimiento de que el estudiante ha logrado aprender el contenido "Números a partir de dos cifras".

Se realiza una mirada general de las referencias bibliográficas en Matemática, y se cita a Angel Alsina, con su obra, "Itinerarios didácticos para la enseñanza de la Matemáticas" (2019), que plantea los conocimientos matemáticos que los estudiantes deberían adquirir en la escuela y la forma de adquirirlos la cual sería a través de itinerarios.

Defiende, en que todos enfatizan una misma idea: la necesidad de empoderar a los alumnos para que puedan usar las matemáticas que se aprenden en la escuela en una variedad de contextos, además del escolar, reforzando así un enfoque social de las mismas.

Apoyándose principalmente en los principios de la Educación Matemática Realista y en diversos aportes de naturaleza sociocultural, el autor aporta orientaciones metodológicas imprescindibles para la planificación y gestión de actividades matemáticas competenciales. Presenta el Modelo de Alfabetización Matemática en la Infancia (Alsina, 2017), que contempla seis fases de trabajo en un flujo circular:

- Matematización del contexto de enseñanza-aprendizaje;
- Conocimientos matemáticos previos de los alumnos;
- Aprendizaje de conocimientos matemáticos y documentación en contexto;
- Co-construcción y reconstrucción de conocimiento matemático en el aula;
- Formalización de los conocimientos matemáticos adquiridos;
- Reflexión sistemática sobre la práctica matemática realizada.

Frente a este fundamento y analizando el programa, nos preguntamos:

¿Existe un recorrido, un itinerario didáctico para trabajar los distintos contenidos, a través de un amplio abanico de estrategias y recursos?

¿Hay continuidad a lo largo de las etapas educativas?

¿Existe una secuencia de enseñanza intencionada, que contemple la enseñanza en contextos informales, intermedios y formales?

Ciencias del Ambiente (Biología):

Desde un enfoque epistemológico podemos decir que existen algunos obstáculos y según Bachelard, (1997) éstos llevan a confusiones que se dan en el mismo acto de conocer. En este sentido, hablar de obstáculo es sacar a la luz algunos supuestos epistemológicos y filosóficos que emplean los sujetos en el acto del conocimiento y que conllevan a prejuicios que obstruyen su crecimiento. En el paradigma en el que se elaboró este programa se observa la fidelidad a las políticas educativas actuales, enmarcadas en el mercantilismo.

Analizando la propuesta no encontramos cambios significativos en los contenidos, excepto cambios en la diagramación.

Se considera que esta diagramación de la herramienta no evidencia claridad para la planificación por parte del docente, que muchas veces confunde lo que implica el abordaje de los contenidos estructurantes y los contenidos específicos.

Además existen algunos contenidos como lo es el “control pediátrico” (nivel 4 años) que no permite identificar con claridad su alcance en relación al criterio de logro que se adjunta a dicho contenido. En este caso se establece el carné de control como contenido para la profundización valorándose que el mismo es un recurso.

En el caso del criterio de logro “manifiesta curiosidad por su propio cuerpo realizando preguntas sobre el mismo” correspondiente a nivel inicial 3 años que se desprende del contenido estructurante “El ser humano: estructura del cuerpo y salud”, nos genera la inquietud si realmente se define como un criterio de logro, o si el estudiante en esta franja de edad interroga sobre su propio cuerpo de manera natural.

El contenido específico de nivel 3 años “anatomía externa de su cuerpo, semejanzas y diferencias con sus pares” tiene como contenido para la profundización los cambios corporales que consideramos no corresponde para el abordaje en estas primeras etapas de la trayectoria educativa.

Precisamente en este mismo contenido el criterio de logro no logra definir un alcance claro y preciso sobre lo que se espera que el estudiante alcance.

Físico - Química:

Contenidos:

En general este programa carece de una fundamentación específica de cada disciplina que permita sustentar la lectura de los contenidos.

Se reduce la especificidad de cada una de las disciplinas y a esto se agrega la ausencia de los fundamentos didácticos de las ciencias en general, como de cada una.

Al leer los contenidos su naturaleza no parece ser la misma, por ejemplo aparecen algunos relacionados con la medición de temperatura relacionándolo con la sensación térmica.

Desde la perspectiva sociológica, el contenido del currículum se considera como un producto social y por lo tanto, debe ser analizado como una construcción socio - histórica. Está sujeto a influencias políticas donde las diferencias en la posesión del conocimiento y la capacidad de hacer valer las posiciones de los diferentes grupos socioculturales, aparece como relevante. (Granata; Chada; Barale, 2000)

Bernstein (1993), en Alonso Hinojal, expresa que *"La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza refleja la distribución del poder existente en su seno y el modo en que se encuentra garantizado en ella el control social de los componentes individuales."*

Vemos que los contenidos puestos en juego se pensaron desde lógicas diferentes, aparecen contenidos como sinónimo de conceptos, por ejemplo magnetismo y otros referenciados con procedimientos: la decantación como método de separación de fases.

También se visualiza la ausencia de los contenidos de fuerza y movimiento (Leyes de Newton) entendiéndose que desde la física mecánica, surge un particular interés para la investigación sobre su enseñanza, desde lo histórico y epistemológico. Enseñar dinámica permite examinar los factores que influyen sobre el modo en que los cuerpos se mueven; ella introduce la noción de fuerza para dar cuenta de los distintos movimientos que reconocemos a nuestro alrededor. Esto corresponde a los desarrollos científicos de los siglos XVII y XVIII, y aparece fuertemente asociado a la figura de Isaac Newton.

Perfiles de egreso:

Estos perfiles de egreso no condicen con la realidad de la población uruguaya, es necesario pensar en una real justicia social que garantice el acceso de todos y todas al conocimiento.

Al leer los perfiles de cada tramo da la sensación que hacen referencia a los perfiles de egreso de dicho tramo, aunque no se explicita.

En este marco se hace imperiosa la necesidad de reflexionar sobre las brechas que existen entre lo que se espera del niño/a al culminar el tramo y las realidades con las que convivimos diariamente en nuestras instituciones. Surgen entonces algunas preguntas: ¿es sólo desde lo educativo que se puede revertir dicha brecha?

¿Alcanza con decir que la centralidad está en el estudiantado, cuando desde sus enunciados (perfil de egreso, progresiones de aprendizaje) se singulariza el proceso a niño/a “ideales”?

Orientaciones metodológicas:

Al leerlas surgen algunas interrogantes: ¿qué buscan? ¿Son ejemplos, sugerencias?

Giroux plantea que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento y existe la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica. Propone pensar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza.

“(…) pensarlos como activos y reflexivos, con funciones sociales dentro de una sociedad libre y democrática. Es interesante ver a las escuelas como lugares económicos, sociales, culturales ligados al poder y el control. Son lugares de luchas simbólicas y no son neutrales, por eso es imposible concebir al docente como neutral. Tienen que desempeñar un “papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar,” (Giroux, 1990)

Ciencias de la Tierra y el Espacio -Versión 2023:

Geología y Astronomía

Entendemos que “la revisión” planteada, dista bastante de ser tal, ya que lo único que se ha modificado es la aparición de un criterio de logro nuevo para el contenido “Las estaciones” y la incorporación de una nueva tabla en donde se relacionan las competencias específicas, con los contenidos y criterios de logro.

En el PEBI (2023), visualizamos varias incongruencias epistemológicas, contradicciones en el discurso, problemas en la fundamentación de la enseñanza, y la exclusión de ciertos contenidos que afectan la coherencia y efectividad de la educación intercultural de nuestro país. Para citar un ejemplo, hay criterios de logro que sirven para todos los contenidos de 2do, y a la vez, podrían ser empleados por todos los grados de ambos ciclos, por ejemplo: “Cuestiona afirmaciones y pide explicaciones sobre fenómenos naturales con o sin mediación” (2024,14). Esto evidencia un claro “vaciamiento” de contenidos o conceptos, en pos de este diseño.

Haciendo referencia Programa 2008 (ANEP-CEIP) la Educación Ambiental se basa en el trabajo real, sobre problemas ambientales y problemáticas educativas concretas, en las cuales se estudian y analizan los problemas bajo el enfoque interdisciplinario. *“Pensar global y localmente; actuar local y globalmente. En niveles iniciales por las edades e intereses de los niños y su pensamiento egocéntrico, se hace muy difícil establecer o visualizar relaciones entre los objetos o seres que están en su entorno. Las aproximaciones conceptuales en este abordaje del Programa 2008 se realizan a partir de evidencias a nivel macro”* (2008:88). En cambio, en esta nueva propuesta programática este criterio da cuenta que existen vacíos para construir los macro-conceptos y abordarlos en secuencias de contenidos y por ende, nuestros niños/niñas tendrán pocas herramientas epistemológicas para construir conocimientos científicos.

Entendemos que sí bien el desarrollo cognitivo de los y las estudiantes condiciona la apropiación de algunas relaciones, el acercarse a las mismas, ponerlas a prueba para validarlas o rechazarlas, es lo que construirá el sentido de los conocimientos para ellos y ellas. Por esto, se hacen necesarias las reiteradas interacciones con el objeto de conocimiento en sucesivas aproximaciones que permitan su exploración desde variadas miradas y diferentes problemas.

Desde el rol docente y como mediadores, aspecto que defendemos y por el cual continuamos apostando a desarrollar en las aulas, seguimos sosteniendo que nuestra intervención es fundamental para la construcción de saberes que le permitan al sujeto de aprendizaje adquirir en su trayectoria educativa, estrategias para discernir, explorar, experimentar, formular, descubrir, expresar y opinar como individuo/a crítico/a y reflexivo/a.

Ratificamos lo planteado en el documento de la ATD de 2023: *“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... 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...". Documento ATD del 12 DE SEPTIEMBRE DE 2023.

En relación al documento en general:

- En los contenidos estructurantes del espacio Científico - Matemático, se habla de las distintas disciplinas y luego de unidad curricular. ¿Es lo mismo? y de serlo ¿por qué el cambio?
- En las disciplinas dentro del espacio Científico - Matemático, nombra la Geografía quitándole su carácter de ciencia humana.
- Se evidencia la ausencia de las redes conceptuales, las fundamentaciones específicas, y la postura humanista que entendemos es parte de la tarea.
- En el apartado de Orientaciones Metodológicas del Espacio, se realiza una afirmación sobre "El nuevo rol docente..." que consideramos es una falacia (entre otras...).
- Se coloca como objetivo el desarrollo de la competencia, cambiando el foco en la democratización del conocimiento.

Luego de realizar el análisis de este espacio, nos continuamos cuestionando: ¿es viable?, ¿mejora los aprendizajes?

"Proteger los fines humanistas de las escuelas (...) debe ocuparnos más que convertirlas en medios al servicio de las fuerzas anónimas que orientan la marcha globalizada y estandarizada de la Humanidad"

Miguel Soler

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alonso Hinojal, I .Berstein en la encrucijada de la sociología de la educación.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/273660.pdf>
- ANEP, CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria.
- ANEP (2023) Los procesos cognitivos en el desarrollo de competencias

- ANEP (2023) Programas Educación Básica Integrada. Primer Ciclo. Tramos 1 y 2.
- Alsina, Á. (2019). Itinerarios didácticos para la enseñanza de las matemáticas (6-12 años). Graó Educación: Barcelona.
- Bachelard, G. (2000) La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI Editores.
- Chamorro, M. (2005) Didáctica de las matemáticas para la educación infantil, Ed. Pearson
- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós
- Granata, María Luisa; Chada, María del Carmen; Barale, Carmen La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación Fundamentos en Humanidades, vol. I, núm. 1, enero-junio, 2000 Universidad Nacional de San Luis San Luis, Argentina. Fundamentos en Humanidades ISSN: 1515-4467 fundamen@unsl.edu.ar Universidad Nacional de San Luis Argentina
- Rodríguez Rava, B. (2010) La enseñanza de las operaciones en el primer ciclo escolar (1er y 2º año) Quehacer Educativo, N°100. FUM-TEP.
- Vergnaud, G. (1991) El niño, las matemáticas y la realidad. Ed. Trillas, México

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:

| | | |
|------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Inés Blanco-Soriano | Germán García - | Ana Claudia Pérez - |
| Mónica Osés -Salto | San José | Maldonado |
| Esther Lemos - | Sylvana Greco - | Yanina Fleitas - Florida |
| Canelones | Montevideo | Cristina Alanis - San José |
| María Renée Martínez - | Flavia Ortiz - Canelones | Andreina Ferrari - Florida |
| Salto | Martha Lazo - Canelones | Alejandra Gilardoni - |
| Natalia Laborite - | Elena Galeano - Salto | Canelones |
| Canelones | Cecilia Gesuele - | Mariana Valli - |
| Andrea Montero - | Canelones | Maldonado |
| Durazno | Fiorella Galasso - | Paola Lima - Paysandú |
| Sandra Reyes - Rivera | Montevideo | Cristina Araújo - San |
| Teresa Ferraz - | Gabriela Verde - | José |
| Tacuarembó | Montevideo | |

Comisión 3: Espacio de Comunicación



Imagen: datuopinion.com

Introducción

Atendiendo a las formas, los tiempos y las intenciones que subyacen a esta convocatoria pseudo-consultiva, ante todo, esta comisión se manifiesta en contra del programa actual en su totalidad.

Nuestra disconformidad se cimienta desde los fundamentos teóricos que se explicitan en los documentos presentados por la ANEP, que permanecen sin cambios en los ajustes presentados. Las implicaciones de un cambio profundo de paradigma educativo son de largo alcance e influyen no sólo en nuestras aulas sino en la formación de futuros docentes.

Mientras que el PEIP 2008 se situaba en la Teoría Social Crítica y ya en la introducción expresaba: *“La centralidad de este Programa está en la Enseñanza y en el Docente como profesional de la Educación”* (CEIP, 2008), los nuevos programas se sitúan claramente en un enfoque competencial, consignando: *“Este programa está pensado con base en la centralidad del estudiante. En este plano, es importante focalizarse en los avances y logros de los educandos con el foco en los objetivos educativos planteados.”* (ANEP, Programa EBI, Espacio Comunicación, 2022).

Este enfoque, cuyo nivel de utilitarismo se puede inferir de esa misma declaración presente en el programa, ya ha sido aplicado y ampliamente analizado en otros países

desde hace más de 20 años, “exportado” a posteriori a varios continentes. (Angelique Del Rey, 2006).

En esta línea, Torres Santomé, pedagogo español, ha sido crítico del enfoque por competencias, argumentando que tiende a simplificar la educación al reducirla a un conjunto de habilidades prácticas, a menudo alineadas con las necesidades del mercado laboral. Esto, según Torres, puede desatender el desarrollo integral de los y las estudiantes, incluyendo su capacidad crítica, ética y política. En su libro *“Educar en tiempos inciertos”* (Tedesco y Santomé, 2010), explora cómo las políticas educativas contemporáneas, incluido el enfoque competencial, pueden desvirtuar la educación como herramienta de emancipación social.

Tonucci (2020), por su parte, ha expresado su preocupación por las tendencias que convierten la educación en un instrumento para satisfacer las demandas del mercado laboral. Ésta es una crítica común al enfoque por competencias, que a menudo se alinea con las necesidades económicas y productivas, dejando de lado la formación integral de los niños y las niñas como seres críticos y creativos.

En este marco, el papel de las y los docentes queda reducido al de “facilitadores”, acompañantes de la “autoeducación”, del “autoaprendizaje” de estudiantes que son sujetos casi exclusivos de su propia formación. (Sánchez Parga, J., 2011).

En lo referente al ahora denominado Espacio de Comunicación, también nos situamos en un cambio respecto del lugar desde donde debemos pararnos, desde un paradigma sociocultural a un enfoque “humanista y socioformativo” (ANEP, Programa EBI, Espacio Comunicación, 2022).

Defensores del nuevo enfoque, como Consuelo Coaquira (2020), afirman:

“El enfoque socioformativo, representa una alternativa para generar procesos de evaluación del desempeño que favorezcan la mejora en la actuación de las personas ante problemas del contexto, a partir de evidencias; es decir, que la sólida formación integral, a través de las prácticas pedagógicas conlleve a formar personas competentes capaces de insertarse en la sociedad de manera eficaz, efectiva, con sostenibilidad y sustentabilidad en su actuar profesional.” (Coaquira, C, 2020).

Esta formación de “personas competentes”, ha de llevarse a la práctica a partir de programas que den a las competencias un papel protagónico. Los ajustes significaron un avance en ese sentido, puesto que, como puede apreciarse, las competencias específicas

se transforman en el “eje vertebrador”, relegándose a los contenidos a un papel de “objeto intermedio” entre éstas y los criterios de logro, que ahora se concretan, añadiéndose varios.

El enfoque competencial es, en sí, un enfoque que pretende reducir la enseñanza a la evaluación. Por ello se hace necesario objetivar criterios de logro concretos y evaluables.

“El imperativo de la evaluación impone una enseñanza de conocimientos ya organizados y formateados por el criterio de su utilización para ser competentes, pero descuida o relega el aprendizaje de organizar conocimientos.” (Sánchez Parga, J., 2011).

Es por esto que los contenidos, además de reducirse a intermediarios en la “enseñanza” de competencias, en los ajustes a analizar presentan errores, confundiéndose con otros componentes de la planificación.

Análisis Programa de Lengua Española -2024- (Tramo 1 y 2)

Se presenta a continuación el análisis realizado en torno a las incongruencias, contradicciones y errores conceptuales observados.

A partir de la lectura y análisis exhaustivos, del Perfil General del Tramo 1² y las Orientaciones Metodológicas Específicas del Tramo 2, se observa, claramente, el error epistemológico que esta ATD viene señalando desde el año 2020.

Se presentan dos perspectivas de enseñanza contrapuestas: la enseñanza de la lengua como código y la enseñanza como sistema de escritura. Fundamentan la enseñanza de la lengua como sistema (p. 2), pero los contenidos seleccionados para ser enseñados responden a la concepción de la enseñanza de la Lengua como código.

A continuación se extraen los “contenidos” programáticos que, o bien consideramos que no son tales, o bien dan cuenta de la perspectiva de enseñanza de la Lengua como un Código, presentando la contradicción mencionada.

² *Reconoce códigos verbales, no verbales y numéricos y los utiliza en situaciones concretas. Anticipa y realiza inferencias a partir de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes e identificación de contexto. Identifica el tema global del texto y opina sobre el contenido a partir de la lectura realizada por el docente.* (EBI, 2024, Comunicación. Lengua Española Tramo 1, p. 7).

| Tramo 1 | Tramo 2 |
|--|---|
| <p>3 años</p> <ul style="list-style-type: none"> -La diferenciación dibujo-escritura -La adquisición graduada del código escrito orientada y mediada por el docente -El abecedario interactivo (diversas representaciones icónicas y palabras variadas). Continúa a lo largo de todo el tramo. <p>4 años</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las reflexiones sobre la relación entre fonemas y grafemas en autodictado. -El vínculo fonográfico -El barrido lector | <p>1er grado</p> <ul style="list-style-type: none"> -El código escrito: los cuatro tipos de caracteres -La escritura presilábica y silábica - alfabética -El autodictado -La escritura alfabética: la relación fonema - grafema -El abecedario interactivo (diversas representaciones icónicas y palabras variadas). -La reflexión sobre la relación fonema - grafema. -El autodictado -La sílaba como unidad rítmica. La combinatoria de vocales y consonantes en la construcción de unidades con significado: el morfema y la palabra. |
| <p>5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> -Las nociones topológicas: arriba, abajo, izquierda, derecha, adentro y afuera (desde lo corporal) y su representación gráfica. | <p>2do grado</p> <ul style="list-style-type: none"> -El abecedario interactivo (diversas representaciones icónicas y palabras variadas). -El código escrito: los cuatro tipos de caracteres. |

Consideramos necesario realizar algunas apreciaciones que permitan visibilizar las contradicciones presentes en los contenidos mencionados. Se presentan indiscriminadamente recursos, actividades de enseñanza y conceptualizaciones (procesos o etapas de pensamiento) como contenidos.

Las conceptualizaciones sobre la construcción del sistema de escritura (etapas) fueron investigadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), autoras citadas en el EBI. Las conceptualizaciones no son contenidos de enseñanza ya que son estados de pensamiento de las personas y esto no es enseñable.

Por otra parte, en las Orientaciones Metodológicas Específicas, se cita a estas autoras y se toman algunos conceptos desarrollados en torno a la enseñanza del Sistema de escritura y, a la vez, se fundamenta el abordaje de la Lengua desde la enseñanza del *código escrito*; dos perspectivas contrapuestas y no conciliables por la misma autora que se cita.

A modo de ejemplo, uno de los contenidos programáticos presentados, son las nociones topológicas, al respecto Ferreiro plantea lo siguiente:

La apariencia figural no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. Los aspectos figurales tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los aspectos constructivos tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones. (Ferreiro, E, 1986, p. 18)

Otro contenido que está presente en ambos tramos es “El abecedario interactivo”. Sin embargo, el mismo es presentado como contenido y a la vez especificado en las Orientaciones como un recurso para todos los Tramos.

Evidenciamos así, parte de las contradicciones y errores de este Programa, por lo que entendemos que no puede ser utilizado. Presentamos, a continuación, un cuadro basado en los aportes de Emilia Ferreiro³ con el objetivo de demostrar la incompatibilidad e inconsistencia teórica presentada en este EBI.

³ Ferreiro, E (1986). *La representación del Lenguaje y el proceso de Alfabetización*. Siglo veintiuno editores.

| CÓDIGO | SISTEMA DE ESCRITURA |
|--|--|
| <p>-Relación entre el método utilizado y la “madurez” o “prontitud” del niño. Tiene en cuenta el que enseña y el que aprende, no toma en cuenta la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en el aprendizaje.</p> <p>-La escritura como transcripción gráfica de las unidades sonoras</p> | <p>-Relación de una triada entre: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento involucrado en el aprendizaje. La escritura como sistema de representación del Lenguaje.</p> |
| <p>-Codificar: están predeterminados tanto los elementos como las relaciones. No hace más que presentar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones.</p> | <p>-Creación de una representación: ni los elementos ni las representaciones están predeterminados. Involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación</p> |
| <p>-Convierte las unidades sonoras en unidades gráficas. Se pone en primer plano la discriminación perceptiva las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje está reducido a una serie de sonidos.</p> | <p>-Se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación. Comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Por ejemplo: Comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no son retenidos en la representación.</p> |
| <p>-Al disociar el significante sonoro del significado, se destruye el signo lingüístico. Si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica.</p> | <p>-Si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual</p> |

“Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible disociar la enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de entender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción.” (Ferreiro, E. 1986, p. 25)

Con el fin de reafirmar las contradicciones ya demostradas, nos hacemos eco de las palabras de Castedo y Hoz (2021):

En la perspectiva que asumimos, los chicos no coleccionan informaciones del medio sino que las ponen en relación con sus conocimientos previos y elaboran hipótesis explicativas originales acerca de lo que puede estar escrito y acerca de cómo se escribe, diferentes a las del adulto alfabetizado. Es a partir de esas hipótesis que interpretan y producen escritura. De este modo, la información que el medio provee, a través de los soportes materiales de la escritura y de interacciones con otros lectores y escritores son resignificadas por cada niño para poder avanzar (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 2019). La escritura da lugar a diversidad de prácticas de lectura y de escritura que son a la vez prácticas sociales, lingüísticas, cognitivas y políticas (Bautier, 1997) que se hacen posibles a través de un sistema de representación de la lengua. De manera que no hay unidades predeterminadas en lo oral que deben transformarse en grafemas, y viceversa, sino complejas relaciones entre lo oral y lo escrito y entre las unidades de lo escrito entre sí (Ferreiro, 2002). Para aprender a escribir, los chicos necesitan reconstruir esas relaciones, las mismas que a la humanidad le ha costado siglos producir. (p. 235).

Segundas lenguas y lenguas extranjeras

En la fundamentación de la Unidad curricular en el espacio sostiene cómo la enseñanza de las Lenguas es un derecho consagrado por la UNESCO, organismo que *“apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural, a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales”.* (UNESCO, 2003, p.30).

Por su parte, los fundamentos del Programa de 2008 refieren a la necesidad de democratizar el acceso de todos los niños y las niñas a un conocimiento socialmente

valorado, manifestando que las Lenguas deben integrar el currículum como un componente más de la cultura escolar. (Programa 2008, p.55) .

En relación a los ajustes realizados en el programa de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras se pueden efectuar varias apreciaciones.

Como ya fue explicitado con anterioridad aparecen, como contenidos, actividades y estrategias metodológicas. Ejemplo de ello son:

- Escritura colectiva mediada por el docente de secuencias nominales.
- Exploración de sonidos, aromas, colores.
- Dramatización de canciones, cuentos, fábulas, poemas y situaciones de la vida diaria.
- Juegos que involucren movimientos corporales y desplazamientos.
- Juego de roles.
- Escucha de cuentos.

Los contenidos explicitados en el Programa Integral, no son contenidos, lo que descarta totalmente que tengan profundización y escalonamiento a lo largo del ciclo escolar a pesar de que se reiteran en todos los niveles.

En comparación, el Programa 2008 es más profundo en cantidad y calidad de los contenidos presentados, ya que en el mismo se percibe la idea de “escalonamiento” junto a “la idea directriz de la penetrabilidad” a lo largo de todo el ciclo escolar planteados por el filósofo uruguayo Dr. Carlos Vaz Ferreira (1957). En él, los contenidos son organizados en tópicos y unidades didácticas, son agentes que producen acción y conocimiento, partiendo de la lengua materna y de conocimientos que tienen los niños y las niñas de la lengua meta. Asimismo, promueve la reflexión sobre las regularidades lingüísticas e incorpora, a través de sucesivas aproximaciones, los aspectos gramaticales y paralingüísticos para posibilitar la comprensión de los discursos.

En relación a la diagramación del EBI (2023), continúa la misma lógica que se venía dando: competencias específicas, “contenidos” y criterios de logros.

Al igual que en lo referente a la Unidad Curricular Lengua Española, se puede percibir de forma explícita la visión mercantilista y capitalista del aprendizaje y enseñanza de

las lenguas, encuadrando y direccionando los aprendizajes de los estudiantes hacia la adquisición de habilidades y destrezas para el mercado laboral.

No se vislumbra en el mismo componentes que promuevan la problematización, reflexión sobre la lengua, metacognición y el abordaje de la cultura de los pueblos que la hablan.

Desde edades tempranas nuestros niños y niñas son capaces de identificar regularidades, reconocer variedades lingüísticas y conocer la cultura de los pueblos que las hablan de forma integral. Este conocimiento contextualiza y enriquece el aprendizaje de cualquier lengua independientemente de la edad de los niños y niñas.

En el programa actual se prioriza el Inglés como Lengua Universal, de relevancia para ámbitos laborales o académicos y respecto a las demás lenguas, como el Portugués, apenas se menciona que se implementan en las zonas de Fronteras. En ningún momento realiza precisiones didácticas sobre las Lenguas (Lengua materna, Primeras Lenguas, Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras), lo que una vez más demuestra la visión mercantilista de la enseñanza, consagrando la lógica del mercado.

A modo de cierre, esta comisión reivindica que el magisterio nacional, históricamente, ha reflexionado y analizado acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Se elaboró un Programa (2008) colectivamente, a través de discusiones de ATD por escuelas y ATD Nacionales, el cual fue desestimado e ignorado por las autoridades actuales.

En esta oportunidad nos enfrentamos a una Reforma y un Programa escolar impuestos y las consultas realizadas a las ATD no fueron tenidas en cuenta. Esta ausencia de la opinión y saberes de los docentes se ve reflejado en los errores conceptuales y epistemológicos ya mencionados.

Reafirmamos que esta comisión entiende que, en tanto se presentan dos concepciones de enseñanza contrapuestas, recursos y concepciones de enseñanza como contenidos, errores conceptuales y didácticos, no se puede utilizar el Programa presentado por la ANEP.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. ANEP.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). Programa EBI 2022. ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2022). Programa AJUSTES EBI 2022. ANEP.
- Castedo, M. Hoz, G (2021). *Ambiente alfabetizador. Experiencias en tiempos de distancia*.
- Revista Argentina de Investigación educativa. Vol 1- nro 2- noviembre 2021- pp 233-251.
- Coaquira Begazo, C. M. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación docente en Perú. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26, 1-15.
- Del Rey, A., & Sanchez-Parga, J. (2011). *Crítica de la educación por competencias*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Ferreiro, E (1986). *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*.
- *Alfabetización: Teoría y práctica*. Siglo Veintiuno editores,
- Tedesco, J. C., & Santomé, J. T. (2010). *Educación en tiempos inciertos*. Siglo XXI.
- Tonucci, F. (2020, abril 15). *La Escuela no puede Seguir Igual* [Conferencia]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=VLm54sg7mPQ>

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:

Sandra Umpierrez - Lavalleja

Lucía Brusa - Montevideo

Leira Tabeira - Lavalleja

Tatiana Juri - Montevideo

Macarena Soria - Lavalleja

Marina Hernández - Montevideo

Lara Talmón - Montevideo

Marianela Galusso - Montevideo

Ana Laura Fazzio - Montevideo

Giovanna Fiorelli - Montevideo

Hilda Barragán - Montevideo

Fernanda Ruival - Montevideo

Virginia Rivero - Cerro Largo

Silvia Laura Cáceres - Cerro Largo

José Luis Sena - Salto

Nathalia Torrens - San José

Carina Brañas - Rocha

Fabiana Inés Adrién Aramburu - Florida

María del Huerto Innella - Paysandú

Elizabeth Colman - Canelones

Angela Ramos - Artigas

Claudia Alvez Mancilla - Durazno

Sandra Díaz - Rivera

Yanet Silvera - Maldonado

Ana Acuña - Maldonado

Denice Vignoli - Maldonado

Comisión 4: Espacio Ciencias Sociales y Humanidades

Introducción

Nuevamente se menosprecia la profesionalización docente, presentando un documento que cambia solamente en su diagramación, desestimando las instancias de ATD como espacio de construcción reflexiva y su función de órgano asesor y consultivo, establecido por ley. Se desdibuja el concepto desde las Ciencias Sociales. Se observa un vacío desde lo didáctico y lo epistemológico.

La reformulación del nuevo programa 2023 no presenta cambios conceptuales ni un análisis de los componentes, tal como se había sugerido en los informes de la Asamblea Nacional de setiembre 2023. Esta transformación no evidencia un enfoque paradigmático claro puesto que no hay una explicitación de los modelos epistemológicos y antropológicos que los sustenten.

Algunos aspectos visualizados en el análisis sugerido: Este programa elaborado por fuera de los ámbitos educativos evidencia tanto en su contenido como en su forma, importantes errores conceptuales y epistemológicos, presenta incongruencias, y es llevado a las escuelas, donde se pretende que sean las y los maestros quienes lo apliquen, desestimando la formación docente.

Continuamos observando que en el lugar de los contenidos siguen apareciendo:

- Recursos: por ejemplo, en 3 años en Historia: “Fuentes orales: la familia, la escuela y el barrio”; en 4 años en Formación para la Ciudadanía: “Testimonios de migrantes: un equipaje lleno de tradiciones”; en primer año en Historia: “Fuentes, testimonios y documentos históricos sobre el pasado cultural de las comunidades del Uruguay.”
- Estrategias: por ejemplo, en 3 años en Formación para la Ciudadanía: “Vivir con los otros: acuerdos de convivencia.”
- Actividades: en 3 años en Historia: “Organización de la jornada diaria y semanal”; en 4 años en Historia: “Recreación del pasado a partir de objetos materiales”; en primer año en Historia: “La sociedad colonial. Ubicación en tiempo y espacio.”

Ejemplos de algunas incongruencias:

- El contenido estructurante de las disciplinas del espacio: “La violencia y sus distintas manifestaciones.” ¿Se enseña la violencia? ¿Es un contenido a abordar?
- “Construcción del concepto de ciudadanía.” como contenido estructurante. ¿Se construye el concepto de ciudadanía o el sujeto como ciudadano?
- El contenido “Símbolos, fechas y tradiciones patrias.” (3 años) No condice con la categoría conceptual en la que se encuentra: Familia.
- El contenido “Las familias: distribución de roles entre géneros y entre generaciones” (5 años). Se asume una distribución de roles según el género dejando en evidencia una involución en relación al abordaje de las ciencias sociales desde una perspectiva de género.
- El criterio de logro para la evaluación por grado: “Participa e identifica en diversas dinámicas lúdicas el rol de la mujer en el ámbito laboral.” (5 años) Naturaliza y reproduce determinado modelo de sociedad.
- Reducción del concepto de Patrimonio a “Fiestas patrias y de la comunidad” presente en primer año en la Categoría conceptual: Patrimonio Natural y Cultural. Se minimiza a la cultura únicamente como las fiestas patrias.
- El contenido “Características históricas de los grupos humanos con culturas diferentes.” (Segundo año) ¿Cuáles son los grupos humanos con cultura diferente? ¿Quiénes son diferentes? ¿Diferentes a quién? Subyace la cultura dominante.

Algunas contradicciones en el discurso:

En Historia, se aprecia un quiebre entre primer y segundo tramo del primer ciclo, marcado por la ausencia de contenidos que posibiliten la construcción de las nociones temporales (estructuras enunciativas ordenadoras del tiempo y distintas formas de periodización) que permitan ordenar acontecimientos y establecer relaciones causales. Sin el dominio de los constructos temporales no es posible desarrollar el pensamiento disciplinar, ni crítico.

En Geografía, la justificación aparece desde la Corriente del pensamiento geográfico Determinista, ya que presenta una relación unidireccional entre el espacio (al que se refiere como ambiente) y las personas, pues concibe a la Geografía como: *“una disciplina que le permite al estudiante poder conocer, comprender y maravillarse con su entorno.”* (ANEP,

2023, p. 234) Sin embargo, se presentan un cúmulo de contenidos desde una Educación Ambiental, la que antagónicamente se fundamenta en:

“(...) promueve 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 depredador de los bienes de la naturaleza y de los ecosistemas” (Achkar et. al, 2011. p. 25)

La finalidad de la Formación para la Ciudadanía expresada en la justificación del espacio plantea:

(...) promover espacios de construcción colectiva, donde repensar la ciudadanía desde una concepción sociojurídica y sociocultural, de implicación, integrando lo diverso, heterogéneo, para concebirla como un proceso activo (de construcción y deconstrucción constante) en el que el ser humano persigue el reconocimiento de determinados espacios y derechos. (ANEP, 2023, p.7)

Sin embargo, los contenidos responden al tipo de ciudadano que se pretende formar, desde un paradigma instrumentalista, totalmente lejano de la concepción humanista, el cual dista mucho de lo que nosotras y nosotros aspiramos.

En el Espacio Curricular de Ciencias Sociales y Humanidades presenta una explicitación de la intencionalidad de desarrollar *“individuos conscientes en el cuidado de su entorno”* (ANEP, 2023. p. 234), ¿cómo trabajar desde un enfoque interdisciplinario de las ciencias sociales a partir del concepto de individuo y no de sujeto social?

Reivindicamos 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. (ANEP-CEIP, 2008, p.94)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Achkar, Domínguez y Pesce, (2022) Sentidos políticos y finalidades formativas de la Geografía escolar en Uruguay. En Silva, A. Darsie, C. Menezes, E. (orgs) Experiencias y reflexoes sobre formacao e ensino em/de Geografía. Arco Editores. Disponible en: https://www.academia.edu/82837727/Sentidos_Pol%C3%ADticos_y_Finalidades_Fo_rmativas_De_La_Geograf%C3%ADa_Escolar_en_Uruguay
- ANEP, CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria Ceip (2008). Disponible en: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ATD Asamblea Nacional Extraordinaria Noviembre 2022
- ATD 2023 Asamblea Nacional Extraordinaria de delegadas y delegados de ATD de Educación Inicial y Primaria

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:

Alicia Beatriz Cabrera Rivero -
Tacuarembó

Antonio Clavaglia González - Montevideo

Brenda Soledad Moraes Bastos -
Montevideo

Carla Farías - Salto

Cecilia Salgado - Montevideo

Claudia Casadevalli - Artigas

Claudia Sellanes - Maldonado

Henrique Alvez - Rivera

Juan Rafael Correa Pereira Soares -
Rivera

Malba Maciel Touriño - Durazno

Malcom Volpi Vaz - Canelones

Marcelo Suarez Errecaldi - Artigas

Marcos Samuel Costa Machado - Rivera

María Cecilia Gómez Cazabonnet -
Florida

María José Boschi - Canelones

María Melania Lavecchia Moins - Salto

Nelson Carbonell da Rosa - Salto

Pedro Olivera - Rivera

Comisión 5 Y 6: Espacio Creativo Artístico y Espacio de Desarrollo Personal y Conciencia Corporal

“El ser humano existe a condición de conjugar la alegría de vivir con la necesidad de una terminología que pueda orientarlo en su entendimiento. Esto es básico en la escuela de vida, corresponde lo sea también en la impronta de una pedagogía para nuestros tiempos”

(Dinello, 2007, p. 15)

Nos encontramos nuevamente en una instancia de ATD Extraordinaria convocada por CODICEN, no se han respetado los plazos de síntesis de la ATD por escuela realizada el 19 de agosto y tampoco trasladado a las escuela lo elaborado en la XXXIII ATD Nacional llevada a cabo también el mes de agosto. Esto implica romper con las formas organizativas internas y a la vez, con los procesos de pensamiento colectivo del magisterio nacional.

Nuevamente, se ignora y desestima a las y los docentes como profesionales de la educación, enmascarando una falsa participación. Esto brinda a las autoridades concretar la intención de legitimar documentos elaborados en el marco de la TCI.

Por inconsulto y porque menosprecia a las y los docentes de oficio, profesión y vocación, por tecnocrático y neoliberal, por su forma y contenido, ratificamos nuestra postura de rechazo a esta Transformación Curricular Integral, como se ha expresado en el documento elaborado por la ATD Extraordinaria 2023.

“(...) 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 (XXX Asamblea Nacional . Diciembre 2021)

Historia del Magisterio Nacional:

Así mismo, en forma “quizás” estratégica de funcionamiento, nos impulsa a defender cada espacio de discusión, participación, reflexión y producción de conocimiento fundamentado en nuestras prácticas educativas actuales e históricas, regionales y locales. Que se materializan en laboratorios pedagógicos, cambios a las formas escolares, producción académica de artículos y narrativas, caminos epistémicos desde el HACER-SENTIR-PENSAR, colectivos en movimiento con una postura decolonial, humanista, latinoamericana. Una postura política en cada elección cotidiana que implica estar del lado humanista de la educación, de la incomodidad de hacerse cargo de lo que el Estado ha postergado, políticas que procuren asegurar los derechos a la educación de infancias y adolescencias. Políticas que acompañen el accionar de los colectivos docentes en territorios que enfrentan la violencia simbólica y material de la pobreza, la carencia de fuentes laborales, los tiempos prolongados de espera en atención en salud en general y la asistencia en salud mental en particular. La explotación del magisterio llevada a su máximo potencial.

“Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, el trastorno límite de la personalidad, o el síndrome de desgaste ocupacional, definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. Estas enfermedades no son infecciones, no son infartos ocasionados por la negatividad de lo otro inmunológico, sino por un exceso de positividad” (Byung-Chul, 2024 p.13).

La autoexplotación fundamentada por el “si puedo” llevando al éxito o al fracaso a un nivel personal y no a una cuestión sistémica de desprotección del magisterio, haciendo énfasis en la producción de documentos que no pensamos, no acordamos, no vivenciamos y que estamos exigidos/as a avalar, acordar y ejecutar. Es de recibo reivindicar, una vez más, la necesidad de la universalización, con la carga horaria correspondiente equiparadas a las 20 horas, tanto de la Educación Artística como de la Educación Física. Asegurando así una de las aristas de la integralidad pretendida.

Esta desprotección impacta directamente en los aprendizajes de infancias y adolescencias que han pasado en el último quinquenio por una pandemia, el cambio en las formas de socialización, la transmisión televisiva de una Transformación Educativa que quiere poner de manifiesto que las maestras/os los dejamos sin comer, sin aprender, sin asistir, por falta de capacidad y de adaptación a las nuevas políticas educativas. Culpabilizando a las personas y no a lo sistémico.

“Por otro lado, la mirada restringida de la Inclusión con foco en la discapacidad, nos lleva a buscar otros conceptos que den respuesta a los desafíos actuales de la educación. Desde una mirada **decolonial**⁴ , proponemos recuperar nuestra pedagogía nacional y dar lugar a la producción de saberes en forma situada de acuerdo a nuestras particularidades.

De esta forma, recogemos la idea de educación plural para expresar que es necesario contemplar la diversidad como propio de lo humano. Ésta se hace presente en las aulas, desafiando nuestras prácticas educativas, sin perder de vista el rol de la Escuela en la construcción de lo común y como socializadora de un saber más allá de lo contextual. En el marco de una educación plural y una pedagogía decolonial, esa diversidad de saberes a socializar, emergen del conjunto amplio de las voces y formas culturales y no solo de aquellas de carácter homogeneizante. Traemos entonces el concepto de trayectoria escolar como aporte para pensar esta tensión entre lo común y lo singular.”

Concepción humanista de la educación.

Como dice Paulo Freire (FREIRE, P. La naturaleza política de la educación. Ed. Paidós, Bs. As. (1994) p. 15), la educación en tanto referente del cambio, de la transformación del hombre y del mundo representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. Representa esa necesidad que se plantea desde los educadores de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico y lo pedagógico en algo más político. Esta concepción antropológica nos sitúa en el camino de la búsqueda, de la búsqueda de sí y de los otros, de su saber y del saber de los otros, de su cultura y de la cultura de otros. La educación es esencialmente un proceso de humanización, de concientización, o sea de construcción de un pensamiento crítico que nos haga sujeto de los cambios junto a otros sujetos y así transformar la realidad en que viven, transformándose.

⁴ *El pensamiento decolonial se ha ido constituyendo a partir de tres líneas la Teoría de la Dependencia, la Pedagogía del Oprimido y la Teología de la Liberación (Ortiz Ocaña Arias, & Pedrozo Conedo, 2018), como un pensamiento fronterizo que surge de los márgenes del pensamiento occidental moderno. Lo que motiva la existencia del pensamiento decolonial es la necesidad de transformar la matriz colonial del poder para lograrlo se vuelve central, a partir de los aportes de Quijano (1992), la descolonización epistemológica que promueva nuevas formas de comunicación inter-cultural, que configure otra racionalidad a partir del intercambio de saberes y experiencias. (Parodi Bartora, M. 2023) La pedagogía moderna occidental es colonial por el mandato de homogeneización, de estandarización, de imposición de una forma de ver el mundo y una forma única de ser, pensar y hacer eurocéntrica. Este "eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico impregna las instituciones educativas que se desarrollan ocultando la lógica colonial que las atraviesa. La construcción de una pedagogía "otra" precisa de la revisión y la resistencia a "las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir." (Ortiz Ocaña, Arias, & Pedrozo Conedo, 2018, en Parodi Bartora, M 2023)]*

Las autoridades de la educación responsables de la TCI no corresponden a esta mirada de la educación como proceso de humanización en tanto no han dado participación al cuerpo docente, no establecen ni discuten un enfoque humanista dentro de la fundamentación de la TCI, una fundamentación fragmentada que se va modificando en relación a tensiones discursivas coyunturales, dificultando su trasfondo epistémico y socioeconómico emergente de una matriz contextual neoliberal.

En la fundamentación del Espacio Creativo-Artístico se cita a Eisner diciendo que "el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital" (Eisner, 1995,p.87). Continuamos afirmando que la TCI genera un profundo vacío mientras tanto no toma el recorrido del magisterio nacional, no parte de la memoria intelectual y pedagógica, no reconoce el trabajo en territorio, las vivencias, experiencias y producciones de las y los docentes que hacen y viven la escuela diariamente.

Por otra parte, la nueva incorporación de contenidos al servicio de las competencias genera una verdadera contradicción epistemológica. Según Brailovsky (2014), esta dualidad se ve planteada en un dilema entre qué enseñar (el contenido) y el cómo enseñar (el método). Esto nos posiciona en encontrar los espacios de discusión que brinden la posibilidad de centrar verdaderamente la educación en los sujetos que aprenden, construyendo una escuela de concesión abierta y libertaria.

El lugar de las infancias y adolescencias frente a los escenarios sociales actuales.

Estamos viviendo una realidad socio-política crítica, la violencia está instaurada en los barrios, en los entornos escolares y en las escuelas afectando de forma permanente la posibilidad de aprender de las niñas, niños y adolescentes. Sus derechos están siendo cada vez más vulnerados y no estamos encontrando respuestas o recursos para poder revertir dicha realidad. La soledad de los actores educativos que estamos en territorio, agudiza la problemática. ¿Hasta cuándo vamos a continuar desconociendo estas realidades? ¿Hasta cuándo la naturalización en la equiparación de responsabilidades entre la maestra de aula y el Estado?

Estas autoridades han centrado su mirada en modificar aspectos curriculares que no son la solución a los verdaderos problemas que nos enfrentamos día a día.

Necesitamos espacios de participación y discusión que posibiliten escuchar las distintas miradas y argumentos para terminar con la vulneración de derechos. El Estado debe ser garante de hacer cumplir los derechos de todas y todos a la educación. Una

verdadera participación debe escuchar y contemplar el pensamiento del magisterio uruguayo, pero sobre todas las cosas necesita respetar los procesos de construcción de identidad y conocimiento de las infancias y adolescencias. En este momento la presión vivida en las escuelas en cuanto a la aplicación de la TCI y su nomenclatura, distrae a la mayoría de las compañeras y compañeros del acompañamiento, andamiaje, escucha, co-diseño de conocimientos y habilidades. Dejando a las infancias en una situación de desprotección doblemente preocupante. Ausencia del Estado, educación administrativista más ocupada en cumplir las órdenes y plasmar “evidencias”, que en soñar distinto. Sin el sueño colectivo y la justicia social, al decir de Murillo (2017) no hay educación posible.

Se realiza un análisis comparativo en el cual se evidencian algunas modificaciones, las cuales quedan explícitas en los cuadros (ver Anexo).

Específicamente en el Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal

-Educación física, se evidencia lo siguiente:

que los nuevos programas sitúan a la recreación, conjuntamente con el juego, como un contenido estructurante de esta unidad curricular. Reducir el juego a la recreación es llevarlo exclusivamente a su práctica, cuando sabemos que el juego contempla el jugar pero también sus lógicas internas, sus reglamentos, su cultura y la transformación que los estudiantes pueden hacer de él y de ellos mismos.

Se rechaza esta forma de verla, ya que no vemos a la recreación como un simple contenido, dado que es mucho más amplia en su abordaje y no es exclusiva de la Educación física.

Como carencia en estas nuevas modificaciones se observa la falta de metodologías específicas para esta unidad curricular.

A modo de cierre, en los últimos tres años se nos ha encomendado el análisis de programas preliminares y los productos parciales de los mismos. Esta ATD ha ratificado en varias oportunidades el no estar de acuerdo en las bases paradigmáticas que sustentan esta TCI y el modo en que se elaboró. Una vez más se nos propone la observación y análisis de las modificaciones realizadas.

En esta edición programática se aprecian cambios de diseño en la presentación de contenidos, competencias y criterios de logro, y también algunos párrafos que se suman en “Orientaciones metodológicas específicas” como se mencionó anteriormente. No entendemos por qué se sigue insistiendo en el análisis de pequeños cambios, que más que

esto son pequeños agregados, en cuanto ya se ha dejado claro que las diferencias son paradigmáticas y en la forma de su implementación la cual es totalmente inconsulta y no participativa.

Participar no es analizar documentos de 200 y 300 páginas en una ATD por escuelas de 4 horas u 8 dependiendo de la modalidad de formato de cada institución. Se continúa insistiendo sobre el análisis de los agregados de los anteriores análisis, mientras que las diferencias se encuentran en la médula de esta TCI.

Por tanto está comisión, por todo lo fundamentado anteriormente, reafirma su rechazo a la elaboración de estos programas y la imposición de la Transformación Curricular Integral.

La Silueta

Silencio...

El viento, el riachuelo, los zumbidos...

En el espacio solamente un esbozo: quien...

Envolvente... vacilante, avanzando

en un vai-ven... ¡la silueta!

Pinos... piedras, se separan poco

a poco... instante tras instante -¡oh espacio!

Y música por doquier... trayendo

íntimos mensajes.

Te dispersas entre los pinos...

ímpetus de romper barreras y límites

Diciéndome: soñar... soñar... despertar... ¡vivir!

Solange (Santa María 1986)

Integrantes de la Comisión:

Horacio Camandulle - Montevideo

Zuly Montero Barreda - Artigas

Adriana Larregui - Cerro Largo

Adriana Moura Dominguez - Cerro Largo

Gastón Damián Morossini - Canelones

Eloísa Pereyra Pintos - Colonia

Andrea Bussorelli - Paysandú

Joselin González Bonilla - Canelones

Marianela Proto Dutra - San José

Fabián Estavillo - Lavalleja

Matías Méndez - Canelones

Diego Barboza - Montevideo

Ana Cecilia Rodríguez Onandi -
Maldonado

Claudia Lonchar - Montevideo

Andrea Martínez - Montevideo

India Saravia - Canelones

Ana Gabriela Burgos - Canelones

Marcia Lezcano - Maldonado

Karina Falla - Montevideo

Johanna Daniela Hartwig Azambuja -
Salto

Natalia Salaberry Toja - Colonia

Eliana Sánchez - Montevideo

Comisión 7: Espacio Técnico-Tecnológico. Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa

“Necesitamos la tecnología en cada aula y en las manos de cada estudiante y de cada profesor, porque es el bolígrafo y el papel de nuestro tiempo y es la lente a través de la cual experimentamos gran parte de nuestro mundo.”

David Warlick

Esta Comisión se integra con el propósito de analizar los cambios producidos en los programas de primer ciclo en el espacio Técnico Tecnológico, Unidad curricular de Ciencias de la Computación y Tecnología Educativa.

De la lectura del material aportado surge que los cambios realizados tienen que ver con el formato del documento, no se observan cambios sustanciales en cuanto al contenido del mismo ni se han considerado la mayoría de los aportes de la ATD. Es por este motivo que consideramos importante reiterar y reivindicar el informe de la Comisión 6 de la ATD Extraordinaria de setiembre de 2023.

Análisis a partir de los ajustes realizados en la Reformulación 2024

Entre la edición 2023 y la reformulación sólo se observa un cambio en la presentación de los contenidos en tablas, haciendo que estéticamente esté en concordancia con otros espacios adoptando esa estructura que solamente agiliza la lectura y la búsqueda de la información.

Con relación a los contenidos en sí mismos no se brinda profundidad ni se amplían, anexando a ellos los criterios de logros vinculados en la mencionada estructura en formato tabla.

Seguimos encontrando falta de continuidad de un ciclo al otro (Documento ATD 2023, p. 74). Los programas de primer y segundo tramo coinciden en la presentación gráfica de los mismos (aspectos solicitados en la instancia de ATD antes mencionada) pero sostienen la incoherencia precedente entre ellos. No se visualiza una progresión en los mismos, persistiendo un gran conjunto de contenidos que no son tales o corresponden a otros espacios. Este punto preocupa especialmente a esta comisión ya que de la lectura del espacio se sigue encontrando una falta de conocimiento en la formulación del programa, que queda en evidencia, por ejemplo, en proponer contenidos del Espacio de Comunicación

en este espacio: producción escrita en medios digitales, audiotextos, lectura y producción de mensajes, etc., que conllevan un trabajo desde lo discursivo y desde la construcción del mensaje que se enmarca primero que nada en la enseñanza del lenguaje para que a partir de ahí el docente pueda abordarlo en otros espacios curriculares.

Existen entre los documentos oficiales un sin fin de incongruencias conceptuales que consideramos importante marcar. Se evidencian conceptos que son nombrados como competencias en las Progresiones de Aprendizaje, sin embargo se nombran como “contenidos estructurantes” en el programa del Espacio Técnico Tecnológico. A continuación se ejemplifica uno de estos casos.

En cuanto al Pensamiento Computacional, tal como se indica en el documento de Progresiones de Aprendizaje El Pensamiento computacional se refiere a la competencia para entender las nociones y los mecanismos subyacentes de las tecnologías digitales para formular y resolver problemas. Se vincula con los procesos de pensamiento involucrados en la formulación de problemas y la expresión de soluciones de tal manera que tanto los humanos como las computadoras puedan llevarlas a cabo. (2023, p. 20).

Sin embargo, en el Programa el PC1 ha pasado de ser un contenido, a ser un contenido estructurante en la reformulación 2023. Esta comisión entiende que así como el pensamiento crítico, el creativo, el científico, etc., no se aborda como un contenido programático, el PC tampoco debería abordarse de esa forma. En este sentido nos preguntamos si los contenidos desglosados dentro del mismo podrían estar dentro de un eje llamado Programación. Esta comisión entiende que es necesaria una fundamentación con un marco teórico que sustente la toma de estas decisiones.

Asimismo, también se observan serias incongruencias dentro del programa de este Espacio, en los criterios de logro y los contenidos del mismo como se detalla en la siguiente tabla:

Tramo 1- Niveles 3,4,5 años**Tecnología Educativa. Alfabetización digital**

| Contenidos | Observaciones y modificaciones sugeridas | Criterio de Logro | Observaciones y modificaciones sugeridas |
|--|--|--|--|
| -Dispositivos digitales: registro, producción de información, exploración y uso (escritura, dibujo, uso de aplicaciones) | -Uso de aplicaciones y/o herramientas digitales para el registro, producción de información y exploración (escritura, dibujo, imagen y sonido digital) | -Selecciona qué dispositivo tecnológico va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. Demuestra hábitos de uso y cuidado de los dispositivos. | - Selecciona qué aplicaciones y/o herramientas digitales va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. |
| -Imagen digital: registro o producción. -El sonido digital: registro o producción. | | -Percibe y se comunica con otros a través de diversidad de símbolos en entornos digitales | -Percibe la diversidad de símbolos y se comunica con otros a través de ellos en entornos digitales |
| -Iconografías: relación entre los íconos y sus funcionalidades en herramientas digitales. | | -Selecciona qué dispositivo tecnológico va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. -Selecciona qué aplicaciones y/o herramientas digitales va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. -Percibe y se comunica con otros a través de diversidad de símbolos en entornos digitales. -Reconoce algunos dispositivos para poder apropiarse de su lenguaje. | Selecciona qué aplicaciones y/o herramientas digitales va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. -Entendemos debería plantear: Percibe la diversidad de símbolos y se comunica con otros a través de ellos en entornos digitales. Reconoce algunos íconos y su funcionalidad en herramientas y/o aplicaciones en uso -Debería indicarse que es el/la docente quien contextualiza la situación planteada y realiza la valoración correspondiente a partir de su intervención con relación a qué |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | situación problemática es sencilla o no y a quién va dirigida, lo cual se enmarca en el grupo que tiene. |
| Narrativas en formatos múltiples: video, texto, imagen, audio. | Características y elementos de las narrativas en formatos múltiples: video, texto, imagen, audio. | Selecciona qué dispositivo tecnológico va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. | Selecciona qué aplicaciones y/o herramientas digitales va a utilizar de acuerdo a la propuesta presentada. |
| Producciones digitales colaborativas | Producciones digitales individuales y/o colaborativas | Explora las posibilidades que le brindan los dispositivos a su alcance. Resuelve situaciones problemáticas sencillas en forma individual o grupal. | Explora las posibilidades que le brindan las aplicaciones y/o herramientas tecnológicas. ¿A qué se refiere con el planteo? Debería indicarse que es el/la docente quien contextualiza la situación planteada y realiza la valoración correspondiente. |

| Pensamiento computacional y robótica | | | |
|---|--|--|---|
| Contenidos | Observaciones | Criterio de logro | Observaciones |
| Las secuencias ordenadas en entornos lúdicos Lógica de causas y efectos de las acciones. | Entendemos que estos contenidos pueden estar vinculados con un eje estructurante (tal vez Programación), ya que son fases del PC. Por esa razón deberían reverse, así como los criterios de logro que se relacionan con éstos. | Resuelve situaciones problemáticas sencillas en forma individual o grupal. Resuelve situaciones problemáticas sencillas en forma individual o grupal. | ¿A qué se refiere con el planteo? Debería indicarse que el/la docente es quien contextualiza la situación planteada y realiza la valoración correspondiente. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>La descomposición de problemas sencillos.</p> | | <p>Resuelve situaciones problemáticas sencillas en forma individual o grupal.</p> <p>Fórmula comparaciones entre experiencias propias y de los otros.</p> <p>Reconoce el uso de patrones para la resolución de problemas simples y cotidianos.</p> | <p>¿A qué se refiere con el planteo? Debería indicarse que el/la docente es quien contextualiza la situación planteada y realiza la valoración correspondiente.</p> |
|--|--|--|---|

| Ciudadanía digital | | | |
|--|--|--|---|
| Contenidos | Observaciones | Criterio de logro | Observaciones |
| <p>Los usos sociales y funcionalidades de la tecnología: compartir, jugar, aprender, comunicar y la solución de problemas.</p> | <p>Identificación de los usos sociales de la tecnología: compartir, jugar, aprender, comunicar y la solución de problemas.</p> | <p>Percibe y se comunica con otros a través de diversidad de símbolos en entornos digitales.</p> <p>Cumple instrucciones simples en actividades lúdicas.</p> | <p>Percibe la diversidad de símbolos y se comunica con otros a través de ellos en entornos digitales.</p> <p>Consideramos que no corresponde este criterio.</p> |

| Tramo 2. 1er y 2do grado Tecnología educativa . Alfabetización digital | | | |
|---|--|--|--|
| Contenidos | Observaciones | Criterio de logro | Observaciones |
| <p>Lectura y producción de mensajes en entornos digitales: aproximación a los</p> | <p>La forma en que están redactados los contenidos pone énfasis en lectura o</p> | <p>Participa activamente en la elaboración de reglas para el uso</p> | <p>Si bien se considera que este criterio debe ser explicitado no corresponde registrarlo como criterio de logro</p> |

| | | | |
|---|--|---------------------------------------|---|
| <p>distintos medios y entornos de socialización y difusión.</p> <p>Producción escrita en medios digitales: procesadores de texto, correctores ortográficos. Individuales o colaborativas con mediación.</p> <p>Audiotextos: uso y producción.</p> | <p>escritura y no en el conocimiento de la aplicación y/o herramienta digital que será utilizada para leer o escribir.</p> <p>Consideramos que deberían redactarse por ejemplo de la siguiente manera:</p> <p>Aproximación a distintos medios y entornos de socialización y difusión para la lectura y producción de mensajes en entornos digitales.</p> <p>Los medios digitales individuales o colaborativos con mediación para la producción escrita: procesadores de textos o correctores ortográficos.</p> | <p>y cuidado de los dispositivos.</p> | <p>para el contenido al cual está asociado, podría ser incluido en secciones generales donde se enfatice el cuidado de los dispositivos como se hace con cualquier otro elemento o material del aula.</p> |
|---|--|---------------------------------------|---|

Esta Comisión en su análisis considera que existe falta de concordancia entre la fundamentación del espacio y los contenidos, dificultando a los docentes encontrar en la misma elementos que validen sus prácticas de aula. Se reconoce, además, la carencia del sustento teórico actualizado en la fundamentación y en el abordaje desde los modelos teóricos de tecnología educativa tales como: TPACK2 o SAMR3 que permitan visualizar la integración de la tecnología en los procesos educativos desde un nivel de transformación y no de sustitución.

Un año después de haber sido planteadas, en las Resoluciones de la ATD Extraordinaria de setiembre de 2023 (Comisión 6, p. 73), se reiteran las mismas dificultades presentadas en ese informe, sin avances, a pesar de haberse implementado los programas de segundo ciclo y una nueva versión del primero.

Además, la implementación del Espacio en grupos del nivel inicial se ha visto dificultada en la mayoría de las instituciones educativas, ya que no se cuenta con materiales disponibles para el trabajo con todos los niños y niñas (por ejemplo, cantidad de tablets por grupos).

Por otro lado, no podemos analizar estos aspectos sin tener en cuenta las dificultades en el entorno familiar para gestionar el acompañamiento de sus hijos e hijas en plataformas educativas, lo que lleva a que el trabajo híbrido llegue al hogar por medio de aplicaciones como Whatsapp. Esta situación genera la sobrecarga del docente que debe subir y actualizar propuestas en varias modalidades para cubrir todas las realidades familiares del contexto de su escuela (CREA, WhatsApp, cuaderno, etc.).

Considerando la relación entre la formación docente y su incidencia en la implementación de este espacio, continúan siendo significativas las dificultades de acceso a cursos o la sostenibilidad de los maestros y maestras en los procesos de formación lo que entorpece la integración de sus contenidos a la planificación docente.

2 TPACK: sigla en inglés que corresponde a Technological Pedagogical Content Knowledge (Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido) que estudia la integración de la tecnología en la educación.

3 Modelo compuesto por cuatro niveles progresivos de impacto de las tecnologías: Sustituir, Aumentar, Modificar y Redefinir.

Los y las docentes como profesionales de la educación nos encontramos en formación constante para mejorar las prácticas respecto a nuestro rol desde los diferentes espacios curriculares, pero entendemos que no se están generando recursos e instancias efectivas de formación y acompañamiento en territorio en este espacio, tales como:

- Espacios de formación dentro del horario de trabajo.
- Aumento de la cantidad de formadores/as y dinamizadores/as para el acompañamiento en el territorio en todas las escuelas
- Capacitación específica para supervisores/as de 1° y 2° orden.
- Salas e instancias a nivel departamental de intercambio de propuestas entre docentes, habilitando espacios de construcción colectiva.
- Acceso a dispositivos (maestras de Nivel 3, profesores de Educación Física y de Inglés que no son efectivos, talleristas, directores coordinadores de Educación Física salvo que hayan desempeñado otros cargos).

Por otra parte se ha constatado, en los últimos años un debilitamiento del Departamento de Tecnologías Educativas Aplicadas y Virtualidad, dado a partir del recorte presupuestal (disminución de cargos, de recursos, entre otros), reclamándose el fortalecimiento de los roles en el mismo.

La implementación de este espacio no puede quedar supeditado al diseño de un currículum sino viene acompañado de los siguientes aspectos:

- Ampliación de recursos para el DTEAV.
- Creación de cargos de dinamizadores/as para el acompañamiento de maestros y maestras en territorio.
- Creación de cursos de formación creditizables, en territorio, presenciales por parte del DTEAV.
- Creación del Área de Tecnología con el objetivo de que se acceda a ella por medio de concursos, generando estabilidad y permanencia de los docentes que en ella trabajan.

Se reconoce que el Espacio Técnico Tecnológico es necesario para responder a las demandas educativas de los alumnos y alumnas de todas las edades. Sin embargo, se evidencia la falta de desarrollo en su implementación. Los niños y niñas, en sus contextos cotidianos y familiares, se encuentran inmersos en un mundo digitalizado para el cual deben adquirir ciertas habilidades, la escuela es el espacio que habilita que lo hagan y debe resguardar su derecho a hacerlo.

En síntesis, esta comisión se cuestiona, cómo es posible la creación de un Espacio curricular en Tecnología a ser aplicada en las aulas, sin proporcionar los recursos materiales y humanos necesarios para que la misma se pueda concretar. En tal sentido reiteramos las reivindicaciones planteadas en el informe de la Comisión 6 de la ATD Extraordinaria del año 2023 (pág. 80) y ATD anteriores que refuerzan lo planteado por esta Comisión.

Moción:

Consultar a los centros educativos en la próxima ATD por escuela, el siguiente aspecto: ¿Qué dificultades encuentran a la hora de planificar las intervenciones en el Espacio Técnico-Tecnológico?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ATD (2023). Documento Asamblea Nacional de Delegados, Informe Comisión 6, Espacio de la Computación y Tecnología Educativa, Minas, Lavalleja.
- ANEP, (2023). Educación Básica Integrada (EBI). Primer Ciclo. Transformación Educativa. Montevideo, Uruguay.
- ANEP, (2022). Progresiones de aprendizaje. Transformación Curricular Integral. Montevideo, Uruguay.

Webgrafía

- Figueroa-Rodríguez, L.G.U.S., & Esquivel-Gámez, I. Modelo de Sustitución, Aumento, Modificación y Redefinición (SAMR): Fundamentos y aplicaciones.
- 11552-30402-1-SM.pdf (punyamishra.com)
- Cejas León, R., Navío Gámez, A., & Barroso Osuna, J. M. (2016). Las competencias del profesorado universitario desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación, 49, 105-119.
- <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomCuadro>

Integrantes de la comisión:

Damián Rodríguez - Tacuarembó

Olga Montibeller - Cerro Largo

Alejandra Róssimo - Tacuarembó

Sandra Martínez - Treinta y Tres

Javier Correa - Montevideo

Jacquelin Mier - Treinta y Tres

Florencia Villoch - Montevideo

Fernando Ipar - Artigas

María José Ferreira - Soriano

Silvia Clara - Artigas

Sandra Arballo - Soriano

Fabián Escarón - Florida

Alejandra Caraballo - Canelones

Zuzi Andrade - Salto

Yanina Happel - Canelones

Adriana Etchart - Paysandú

Claudia Baudry - Canelones

Gustavo Silvera - San José

Sebastián Silvera - Canelones

Juan Focco - San José

ANEXOS

Comisión 1:

Estudio de actas respecto a la consulta de la Mesa Permanente de ATD a los colectivos docentes al respecto de la declaración pública realizada:

Montevideo, 15 de agosto de 2024



COMUNICADO PÚBLICO

Por la presente la Mesa Permanente de ATD de Educación Inicial y Primaria, informa a los Docentes y familias de la Escuela Pública:

En el día de la fecha a las 12:38 hs recibimos la resolución de CODICEN (exp. 2024-25-1-003166 Acta N° 26 Res N° 1776-024), firmada por su presidenta Dra. Virginia Cáceres Batalla y por su secretaria general, Dra. Camila Senar Borad, donde se establece la realización de ATD por escuelas el día lunes 19 de agosto. Además, la misma resolución fija una ATD Nacional Extraordinaria de delegados nacionales para los días comprendidos entre el 2 y el 4 de setiembre.

El tema impuesto, para ser tratado en dichos ámbitos es: “trabajar sobre los ajustes a los Programas del primer ciclo de EBI”. Las autoridades nuevamente, buscan legitimar una Transformación Curricular Integral que ha sido rechazada sistemáticamente por éste órgano, tanto en las asambleas nacionales de ATD como en las ATD por escuelas.

Se reitera el modus operandi de la convocatoria del 30 de agosto del año pasado, cuando se convocó a las ATD por escuelas de un día para el otro sin tener en cuenta las realidades escolares ni la organización necesaria para dichas instancias. Lo cual ocasiona desestabilización a los equipos docentes y resquebraja los vínculos escuela – familia.

Se pone de manifiesto que forma y contenido están intrínsecamente relacionadas, porque se constata otra vez, que se violenta la autonomía de los desconcentrados ya que la presente resolución implica tanto a Educación Inicial y Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional.

En el momento en que recibimos la noticia nos comunicamos con la DGEIP. Ante nuestra inquietud de cuál fue el procesamiento de estas ATD, nos comunican

que se están enterando en ese mismo momento, por lo que acusan recibo de nuestro planteo y se comprometen a trasladar nuestros cuestionamientos a CODICEN sobre la implementación de la ATD Nacional, al tiempo que se comunicarán con inspección técnica y servicios de alimentación para resolver las cuestiones que surjan de esta medida.

Por lo que orientamos a todos los centros educativos del país a comunicarse con sus respectivas jerarquías para evacuar dudas con respecto a las circunstancias que se originan a raíz de esta resolución inconsulta y apresurada. Corresponde a las autoridades dar las respuestas pertinentes, la Mesa Permanente de ATD no tiene ninguna injerencia en estas decisiones.

Las sistemáticas imposiciones con las que se actúa desde CODICEN, evidencian la falta de vocación al diálogo, al intercambio y a la construcción colectiva, lo que nos permite aseverar que hay un debilitamiento de la democracia interna de la Administración Pública. La Mesa Permanente de ATD planifica y comunica debidamente sus acciones. Por su parte, las autoridades ignoran el cronograma previsto, que se ve entorpecido por estas acciones unilaterales.

A consecuencia de todo lo antes dicho, los colectivos docentes no contarán con guías de análisis realizadas por la Mesa Permanente para orientar el debate y facilitar la síntesis, puesto que los documentos a estudio, no provienen de ningún ámbito de ATD.

Esta Mesa Permanente vuelve a denunciar ante la opinión pública otro intento, por parte de CODICEN, de menoscabar la real participación y acallar las voces de los y las docentes.

Mesa Permanente de ATD

Mtra. Cecilia Notari, Mtro. Samuel Sequeira, Mtra. Teresa Ferraz, Mtro. Esteban Coitíño, Mtro. Pedro Olivera, Mtra. Flavia Ortiz y Mtra. Gabriela Burgos.

Ante la consulta a escuelas del comunicado público los datos arrojan que:

| A favor | | En contra | | Abstenciones | | Total de docentes | Sin votar | |
|----------------|------------|------------------|-----------|---------------------|-----------|--------------------------|------------------|-----------|
| 14361 | 86% | 334 | 2% | 1410 | 8% | 16649 | 544 | 4% |

Comisión 5 y 6

Análisis de los nuevos programas

A continuación se esboza un breve análisis comparativo del Programa vigente y las modificaciones preliminares:

| Programa vigente Tramo 1 y 2 | Ajustes Observados |
|--|---|
| <p>Comienza con la justificación de la unidad curricular en el espacio, continúa con bibliografía sugerida y siguen las competencias específicas.</p> <p>Los contenidos específicos se presentan en forma de lista.</p> <p>Aborda directamente las competencias específicas de la unidad curricular.</p> | <p>Comienza con una fundamentación general de las artes, competencias específicas del espacio, contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio.</p> <p>Luego surgen las orientaciones: metodológicas, de evaluación y sobre autonomía curricular.</p> <p>Se agrega un perfil general para cada tramo siendo el mismo para todas las Unidades Curriculares.</p> <p>Finalmente reaparece la misma justificación para cada unidad que en el documento anterior.</p> <p>Las competencias específicas de la unidad curricular por tramo permanecen idénticas.</p> <p>Los contenidos específicos se presentan en forma de cuadro, presentados desde las competencias hacia el criterio de logro. En el caso de Danza, se elimina el detalle de lo que se espera que se trabaje en cada uno.</p> <p>Las orientaciones metodológicas no han sido modificadas en formato ni contenido.</p> <p>Repite el marco teórico por tramo, luego realiza un recorrido por las "competencias específicas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN".</p> <p>Continúa con el perfil general del tramo para, finalmente, llegar a las competencias específicas de la unidad curricular por tramo, siendo idénticas a las de la versión anterior.</p> |

Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal
Educación física, modificaciones encontradas.

Se agrega un párrafo nuevo al inicio de la justificación de la unidad curricular de este espacio.

¿Qué menciona este párrafo?

incorpora y hace énfasis en la conciencia corporal*⁵ como contenido fundamental.

En esta actualización se agrega dentro del diseño del documento el perfil general del tramo. Siendo este un perfil general de todos los espacios curriculares y no específico de educación física.

Otro aspecto modificado es la distribución de las competencias específicas, en el anterior se observa que estaban agrupadas. No hay cambios, solo en estructura.

⁵ *Conciencia corporal no es un contenido, porque para enseñar un objeto se debe conocer el deber ser del objeto, es decir debo saber cuál es el ideal a aprender y cuál es el ideal a enseñar. En esto no hay un acuerdo de cuál es el objeto a enseñar. Ejemplos de esto, en este programa aparece como contenido La corporeidad y su descubrimiento. A partir de esto nos preguntamos ¿Qué se pretende enseñar? ¿Qué deben aprender los estudiantes?