



Maestría en Ciencias Humanas Opción: Teorías y prácticas educativas

Tesis para defender el título

**Fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en la formación de los profesionales de la educación del Uruguay, en la década 2010-2019. Aportes críticos para el debate**

Autora: Nirian Carbajal Rodríguez

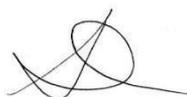
Dirección de tesis: Dra. Andrea Díaz Genis y Dra. Eloísa Bordoli

Montevideo, julio de 2021

Montevideo, 22 de junio de 2021

Quienes suscriben, Prof. Dra. Andrea Díaz Genis, en su carácter de tutora, y Prof. Ag. Dra. Eloísa Bordoli, en su carácter de cotutora, avalan la presentación de la tesis de la maestranda **Nirian Carbajal** en la Maestría en Teorías y Prácticas de la Educación, del Instituto de Educación. Esta se titula: “**Fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en la formación de los profesionales de la educación del Uruguay, en la década 2010-2020. Aportes críticos para el debate**”.

Sin otro particular, saludan atte.



*Prof. Dra. Andrea Díaz Genis*

*Tutora*



*Prof. Ag. Dra. Eloísa Bordoli*

*Co-Tutora*

## **Glosario de siglas y acrónimos**

Aiesad Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

ATD Asamblea Técnico Docente

AUCI Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional

AUIP Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado

BID Banco Interamericano de Desarrollo

BM Banco Mundial

CAEU Centro de Altos Estudios Universitarios

CCEPI Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia

CEDC Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular

Cepal Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CFE Consejo de Formación en Educación

CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

CUIB Consejo Universitario Iberoamericano

Cyted Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo

EPT Declaración Mundial sobre la Educación para Todos

Funiber Fundación Universitaria Iberoamericana

GRE Grupo de Reflexión sobre Educación

Ibergob Escuela Iberoamericana de Gobernabilidad y Políticas Públicas

IDIE Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa

IIPE Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

IUDE Instituto Universitario de Educación

LLECE Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

MCRN Marco Curricular de Referencia Nacional

MEC Ministerio de Educación y Cultura

OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OEI Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OIE Oficina Internacional de Educación

OIT Organización Internacional del Trabajo

ONU Organización de las Naciones Unidas

OPP Oficina de Planeamiento y Presupuesto

Orealc Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Paemfe Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación

PIMA Programa de Intercambio y Movilidad Académica

PISA Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos

PNE Plan Nacional de Educación 2010-2030

PNEDH Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos

PNE-GRE Plan Nacional de Educación - Grupo de Reflexión sobre Educación

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

Redibep Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados

Riaces Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior

Serce Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Siteal Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

SNEP Sistema Nacional de Educación Pública (modificado por ley 19.889)

SUNFD Sistema Único Nacional de Formación Docente

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

Ucudal (Universidad Católica del Uruguay)

Udelar Universidad de la República

Unesco Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UTEC Universidad Tecnológica

## Resumen

La tesis titulada Fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en la formación de los profesionales de la educación del Uruguay, en la década 2010-2020. Aportes críticos para el debate se enmarca dentro de la Maestría en Ciencias Humanas Opción: Teorías y Prácticas Educativas, cursada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Desde las investigaciones de Alicia de Alba y Silvia Morelli en el campo curricular, pasando por los aportes conceptuales de referentes pedagógicos críticos tales como Paulo Freire, José Rebellato, Carlos Cullen, Peter McLaren y Henry Giroux, se presenta la interpretación de los cambios curriculares que se delinean para la formación de educadores en términos éticos y políticos.

Siguiendo una perspectiva hermenéutica, se analizan y comprenden los encuentros y desencuentros que se establecen entre las directrices de la agenda global para la educación y los lineamientos que emanan de las políticas educativas nacionales. Para esta indagación se seleccionan algunos documentos internacionales y nacionales que orientan los nuevos diseños curriculares.

A modo de aportes críticos para el debate, se logran algunos hallazgos. En primer lugar, se esbozan algunas tensiones en torno a la posibilidad de ser agentes o agendados, que estas agendas ofrecen a los sujetos; a las distintas versiones de mundo que podrían ofrecerse a las nuevas generaciones y a las significaciones que toman los temas de la libertad, la justicia y la igualdad en clave de mercado o en clave liberadora. En segundo lugar, se constatan algunas ausencias detrás de las urgencias, que se esgrimen para llevar adelante los cambios de planes, programas, metodologías y enfoques de aprendizaje. Ausencias que dan cuenta de la no presencia de la educación en perspectiva de derechos humanos, del estrechamiento del espacio público como ámbito político, de la exclusión del conocimiento como puerta de emancipación y del reduccionismo pedagógico en la formación de los educadores.

En tercer lugar, y como reflexiones finales, se dejan abiertas algunas pistas esperanzadoras para integrar a las nuevas propuestas curriculares de la formación de los educadores de nuestro tiempo la posibilidad de imaginar otro mundo más justo, más igualitario y más democrático.

Palabras claves: cambios curriculares, educar como acto político, educar como acto ético.

## Abstract

The thesis entitled *Ethical-political Foundations of Curricular Changes in the Formation of Professionals in Education in Uruguay during the 2010-2020 Decade: Critical Contributions for Debate*, is part of the Master's degree in Humanistic Sciences, Option Educational Theories and Practices, from the Faculty of Humanities and Educational Sciences at the University of the Republic of Uruguay.

Gaining input from research by Alicia de Alba and Silvia Morelli in the curricular field, together with the conceptual contributions of critical pedagogical referents such as Paulo Freire, José Rebellato, Carlos Cullen, Peter McLaren and Henry Giroux, an interpretation of curricular changes originated in the formation of educators in ethical and political terms, is presented.

Following a hermeneutical perspective, the encounters and disagreements between global agenda directives for education and the guidelines emerging from national educational policies are analysed and comprehended. For this inquiry, several international and national documents by which new curricular designs are oriented, have been selected.

Some findings have been made in terms of critical contributions for debate. Firstly, several tensions are found around the possibility of being agents or recipients, which these agendas offer to subjects; the different versions of the world that may be offered to new generations and the significance that the issues of freedom, justice and equality acquire in terms of the labour market or in liberation terms. Secondly, there is evidence of some absences behind the urgencies that are raised as a means to implement changes of plans, syllabi, methodologies and approaches of learning. These absences show evidence of the non-existence of education from a human rights perspective, a narrowing of the public space as a political area, the exclusion of knowledge as a door to emancipation and the pedagogical reductionism in the formation of educators.

Finally, and as concluding reflections, some hopeful hints are left in order to contribute to the new curricular proposals in the formation of educators, with a view to imagine a more just, equalitarian and democratic world.

Keywords: curricular changes, education as a political act, educating as an ethical act.

## Tabla de contenidos

Presentación.....	1
Fundamentación.....	7
Metodología de investigación y estrategias .....	10
CAPÍTULO 1: Antecedentes .....	15
1.1. Genealogía sobre los sentidos de la gramática curricular.....	17
1.2. Introducción del discurso curricular en el campo de la educación en América Latina en las últimas décadas .....	20
1.3. Algunas referencias sobre la incorporación de temáticas curriculares en el sistema educativo nacional .....	26
1.4. Propuesta de cambios curriculares en la formación de los educadores .....	28
CAPÍTULO 2: En busca de fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares..	33
2.1. En busca de fundamentos de los cambios curriculares.....	33
2.2. En busca de fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares.....	38
2.2.1. Fundamentos éticos de los cambios curriculares.....	39
2.2.2. Fundamentos políticos de los cambios curriculares .....	43
2.2.3. El currículum como tejido político y ético .....	46
2.2.4. Imperativo de los cambios curriculares .....	49
2.2.5. La formación de los educadores en clave curricular .....	51
CAPÍTULO 3: Disputas de agendas en torno a la formación de los educadores del siglo XXI.....	55
3.1. Entrar en disputa.....	55
3.2. Presentación de la disputa.....	56
3.3. Primeros contendientes.....	56
3.3.1. Algunas orientaciones curriculares que emanan del PNEDH .....	62
3.4. Segundos contendientes.....	65
3.4.1. Un plan global para la educación .....	66

3.5. Posibilidad de intervenir en la disputa.....	92
CAPÍTULO 4: Reflexiones finales.....	98
Tensiones a visibilizar .....	99
1. ¿Agendados o agentes de la educación?.....	99
2. ¿Quiénes son los agendados? .....	103
3. ¿A qué mundo se aspira que ingresen los niños y jóvenes? .....	104
4 ¿Cómo se agendan educativamente la libertad, la justicia y la igualdad latinoamericana?.....	106
Las ausencias ante las urgencias.....	108
1. La ausencia de los sentidos de la libertad, de la justicia y de la igualdad en clave de derechos humanos.....	109
2. El estrechamiento del espacio público como ámbito político .....	111
3. El repliegue del Estado como rector y garante de las políticas educativas públicas.....	111
4. Del conocimiento como puerta de emancipación.....	113
5. Reduccionismo pedagógico en la formación de los educadores .....	113
Algunas posibilidades esperanzadoras .....	114
Referencias bibliográficas .....	117
Fuentes consultadas   Webgrafía utilizada .....	118
ANEXO 1: Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente (SUNFD, 2008)	
.....	121
1. Fundamentación.....	121
Dimensión socioprofesional .....	122
Dimensión académica.....	123
Dimensión ética .....	124
2. Perfil de Egreso del Profesional Docente .....	125
Ser docente supone un profesional: .....	125

ANEXO 2: Perfil de egreso de los educadores en Propuesta Curricular 2017, CFE ...	127
ANEXO 3: Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos. Unesco - Oficina Internacional de Educación (Unesco-OIE, 2013) .....	129
Competencias específicas .....	129
Competencias transversales .....	129
ANEXO 4: Nuevos diseños curriculares según la OIE-Unesco.....	130
ANEXO 5: Tendencias internacionales sobre diseños curriculares .....	133

## **Presentación**

Este trabajo de investigación está dirigido a explorar e interpretar los fundamentos ético-políticos que aparecen en las políticas educativas de la última década, tanto nacionales como internacionales, en tanto estas orientan los procesos de transformación curricular en las carreras de formación docente y delimitan los nuevos criterios para la formación de los profesionales de la educación.

Desde la búsqueda de fundamentos éticos, se trata de dar cuenta de los vínculos que se establecen entre los modos de producción del orden social de nuestro tiempo y la constitución de la subjetividad (o subjetividades) de las personas y de los pueblos tal que sujetos ético-políticos. Se entiende que las definiciones curriculares que se adopten, sea desde modelos de ordenamiento social hegemónicos o desde modelos de ordenamiento social surgidos en la historicidad latinoamericana, constituyen decisiones relevantes acerca de la realidad social y cultural que se aspira configurar en términos de libertad, justicia, igualdad y diversidad.

La ética, en este sentido, aporta un papel esclarecedor al explicitar los modos y los fines que se argumentan para la inclusión de unos —y no de otros— saberes, valores y prácticas en la nueva estructuración curricular de la formación de los profesionales de la educación. Se trata de interpretar el sentido que se le otorga a la educación en tanto promoción de prácticas sociales, en términos de posibilidades o de obstáculos, para la realización de la condición humana en clave de derechos humanos.

La indagación de los fundamentos políticos de los cambios curriculares se realiza desde la encrucijada de la política y lo político. En una primera aproximación, la política propone las formas de organización e instituciones existentes, y representa lo instituido. Lo político es lo contingente, lo conflictivo, cumple la función de lo instituyente (Schmitt, 1932; Castoriadis, 1975, en Retamozo, 2009). Mientras la

política se asume desde su carácter más procedimental y alude a cuestiones más existenciales —gestiona y administra la convivencia humana— lo político aparece como la posibilidad de la emergencia de nuevos sentidos para significar las relaciones sociales de un modo diferente.

Desde la política, es el Estado quien cumple el papel de organizar las instituciones educativas, ordenando «la distribución del conocimiento como una vía no solo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad» (Sacristán, en Frigerio, 1995, p. 23). Y es desde el currículum que se organiza y determina lo social, a través de sistemas de pensamiento que definen formas de percibir el mundo social y físico y, además, sus modos de actuar en él. Esto es lo que Frigerio<sup>1</sup> denomina *cercos cognitivos*, ya que el currículum «implica una forma de regular e imponer un determinado corte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo» (1995, p. 23).

Asimismo, la autora agrega que en el currículum se puede dar otro rasgo, además de delimitar e imponer lo social, que es propiamente la función creativa. En esta última, puede ubicarse a los docentes y a los investigadores de la educación como actores que desde la esfera de lo instituyente pueden innovar, interpelar y poner en acción el diseño curricular.

Por tanto, se infiere que, en los procesos de construcción de un currículum, es preciso interpretar esta relación dinámica entre la política y lo político, así como también esclarecer el lugar que el Estado asume en su determinación en las definiciones acerca de políticas educativas a implementar.

Estas líneas de análisis habilitan a esbozar cómo se viene estructurando y definiendo la nueva Propuesta Curricular 2017 para la formación de los profesionales de la educación del Uruguay en el período 2015-2020.

---

<sup>1</sup> La Dra. Graciela Frigerio, educadora e investigadora argentina, se inscribe en el Movimiento Institucionalista francés. De esta autora, únicamente se incluye en este trabajo la noción de *cercos cognitivos*, que toma de Castoriadis.

Con el propósito de indagar tales fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares, se consideran dos niveles de interpretación. En un primer nivel, se aporta la visión filosófica y pedagógica de referentes como Carlos Cullen, José Luis Rebellato y Paulo Freire, quienes, situados en la historicidad latinoamericana, ofrecen su perspectiva sobre la educación como práctica humanizadora, así como sobre la responsabilidad social que implica la profesión docente en la construcción del espacio público.

En un segundo nivel, se integra la visión de los pedagogos críticos norteamericanos Henry Giroux y Peter McLaren, quienes continúan y revisan la perspectiva freiriana de la educación, analizando las reformas educativas y cambios curriculares de nuestro tiempo.

Vale decir que los autores mencionados no son abordados en la profundidad conceptual que merecen sus concepciones teóricas; sí son convocados desde sus posicionamientos a intervenir en la reflexión sobre las temáticas planteadas en este trabajo.

En síntesis, a través de esta tesis se esbozan e interpretan las distintas orientaciones curriculares que emanan de las agendas educativas nacionales e internacionales para la educación superior y, específicamente, para la formación en educación. El contenido de este trabajo exploratorio, analítico e interpretativo se estructura en cuatro capítulos.

En el **capítulo 1**, denominado «Antecedentes», se realiza un relevamiento de fuentes documentales y de investigaciones referidas a la temática curricular considerando los siguientes aspectos: *a)* los que historizan el ingreso de los discursos curriculares en el campo de la educación formal dando cuenta de la configuración de una gramática curricular; *b)* los que refieren a la introducción de la temática curricular en el campo de la educación en América Latina en las últimas décadas; *c)* los que registran la incorporación de temáticas curriculares en el sistema educativo nacional de la Administración Nacional de Educación

Pública (ANEP) y *d*) los que indican el inicio de propuestas de cambios curriculares en la formación de los educadores en el ámbito del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Para su abordaje, se toman, por un lado, las investigaciones de las mexicanas Alicia De Alba y Silvia Morelli, con respecto a la génesis de la gramática curricular en países latinoamericanos como Argentina y México, y por otro, se mencionan documentos nacionales que dan cuenta de la incorporación de los discursos curriculares al sistema educativo nacional: *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI, 2014); *Marco curricular de referencia nacional* (MCRN-ANEP, 2017); *Creación de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular* (CEDC-CFE, 2015-2019); *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. Tomo VI. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay* (Unesco, AUCI, PNUD, MEC, 2015).

Por último se historizan de modo sintético los procesos de cambios curriculares propuestos para la formación docente, desde el Sistema Único de Formación Docente (SUNFD, 2008) hasta la formulación de la Nueva Propuesta Curricular 2017 (CFE, 2015-2019).

En el **capítulo 2**, «En busca de fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares», se integran en primer lugar constataciones que surgen de las investigaciones de De Alba y Morelli en cuanto a la construcción del campo curricular dentro de la educación formal, y en segundo lugar se integran los aportes conceptuales de pensadores latinoamericanos como Cullen, Freire y Rebellato, y de continuadores tales como McLaren y Giroux en la interpretación de cambios curriculares. Se intenta la comprensión del currículum como tejido ético y político, habilitando la tensión entre las directrices curriculares hegemónicas y la construcción de las políticas educativas públicas.

En el **Capítulo 3**, «Disputas de agendas en torno a la formación de los educadores del siglo XXI», se pone en conversación dos grupos de *contendientes* que disputan la definición de los cambios curriculares de la formación para estos tiempos. Se integran a este ejercicio deliberativo emisores nacionales y emisores internacionales que orientan los nuevos diseños curriculares a considerar. Se toman en cuenta, en tal contienda, contenidos que emanan del Proyecto de Presupuesto de la ANEP (2015-2020); de la Ley de Educación 18.437, MEC (2008); del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH-SNEP, 2017); de las *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010); de *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos. Unesco Oficina Internacional de Educación* (Unesco-OIE, 2013); de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Cepal, 2017) y algunas referencias al Plan Bolonia (1998) como proyecto político y académico para la educación superior a nivel mundial.

Como líneas finales, se abre un espacio de reflexión sobre la «Posibilidad de intervenir en la disputa» (punto 3.5.), por los sentidos de las orientaciones curriculares para la formación de educadores de este comienzo de siglo.

En el **capítulo 4**, «Reflexiones finales», se muestra que la indagación de los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares para la formación de educadores en el período 2010-2020 permite algunos hallazgos que dejan delineados ciertos ejes que podrían ser puestos en esta *conversación complicada* sobre las innovaciones curriculares requeridas para este tiempo. Como primer punto, integra *tensiones a visibilizar* que se identifican en este plan global sobre la educación del siglo XXI, orientando los diseños curriculares en pos de la sociedad del conocimiento y de la información; como segundo aspecto, se denotan algunas ausencias constatadas detrás de las urgencias, que se esgrimen para llevar adelante los cambios de planes, programas, metodologías y enfoques de aprendizaje; como tercer punto y última reflexión, se dejan abiertas algunas pistas esperanzadoras para integrar a las nuevas propuestas curriculares de la formación de los

educadores de nuestro tiempo, que aporten a su desempeño profesional la posibilidad de imaginar otro mundo más justo, más igualitario y más democrático.

## **Fundamentación**

En nuestro país, en la órbita del CFE, se están llevando a cabo procesos de transformación institucional, académica y curricular de la formación de los profesionales de la educación (período 2015-2020), orientados a la transición hacia el carácter universitario.

Tal como consta en el Acta n.º 43, Res. 13 del CFE, del 16 de noviembre de 2016, se aprueba el documento *Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017*, emanado de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, que contiene formulaciones acerca del nuevo perfil de egreso de los profesionales de la educación. En dicha acta se considera que la propuesta responde a lo enunciado en el art. 83 de la ley 18.437, capítulo XI, inciso D: «Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza pública, desde el nivel inicial hasta el superior».<sup>2</sup>

En este trabajo, se abordará el aspecto referido a los cambios curriculares en la formación de los educadores, que delinea un nuevo perfil de egreso acorde a las dinámicas sociales actuales.

Cabe situar este proceso de las transformaciones curriculares y académicas en el capítulo V: «Políticas educativas para Formación en Educación», del Proyecto de

---

<sup>2</sup> El citado art. 83 la ley 18.437 del 12 de diciembre de 2008 fue sustituido por la nueva redacción dada por la ley 19.889 del 9 de julio de 2020 en su art. 169, que modificó su introducción: «(Del Sistema Nacional de Educación Terciaria). En el marco del Sistema Nacional de Educación se propenderá a la formación de un Sistema Nacional de Educación Terciaria (...)». Su formulación anterior era: «(Del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública). En el marco del Sistema Nacional de Educación se propenderá a la formación de un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública (SNETP)». Cabe acotar que el inciso D también fue modificado y su actual formulación es: «D) Contribuir a la dignificación de la profesión docente, así como a la formación de nivel universitario, la calificación permanente y la evaluación sistemática de todos los docentes de la enseñanza, desde el nivel inicial hasta el superior».

Presupuesto 2015-2020 de la ANEP. Allí se prevé modificar el plan de estudios a partir de la evaluación del anterior Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008), recogiendo sus debilidades y fortalezas, con el fin de incorporarle una visión universitaria. Al mismo tiempo, se explicitan las posibles razones que han llevado a la disminución de los aspirantes que ingresan y continúan las carreras en educación. Se afirma que estas profesiones «transitan por una etapa de restringida consideración social que unida a remuneraciones relativamente bajas, a una creciente oferta de nivel terciario en todo el país y un mercado laboral expansivo, ha llevado a una disminución de los aspirantes que ingresan y continúan las carreras de educación». Para revertir esta situación, y con el fin de mejorar la cantidad y calidad de los profesionales de la educación, el CFE se ha propuesto desarrollar modificaciones curriculares y académicas, entre otras acciones. Se prevé, entonces, «realizar la reformulación de la propuesta curricular [...], promoviendo una amplia participación de los diversos actores y recogiendo la experiencia internacional en la materia» (ANEP, Presupuesto 2015-2020, pp. 251-255). Es así que, desde 2015, el CFE se abocó a la construcción de la Propuesta Curricular 2017-2019.

En este escenario, además, se identifican en los últimos años procesos que se despliegan de manera simultánea en el ámbito nacional y en el internacional, tendientes a definir, para la educación estatal, políticas curriculares que den respuesta a las demandas de una sociedad en permanente cambio.

A nivel nacional, en 2017, el Consejo Directivo Central de ANEP completó el proceso de elaboración de un Marco Curricular de Referencia Nacional. En este se da cuenta de que en todos los países de la región se han venido generando propuestas y orientaciones tendientes a la construcción de proyectos políticos educativos que profundicen los procesos democráticos y aumenten los esfuerzos por la universalización de la educación básica. Por tal razón, diversos organismos internacionales impulsan a priorizar la educación en la agenda política de los Estados, en el marco de acuerdos tales como los Objetivos de Desarrollo del

Milenio (ONU, 2015) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Unesco, 1990). También se describe que en los diferentes países se han dado diferentes tendencias respecto al modo de construcción de políticas curriculares. Con anterioridad, en nuestro país, se había elaborado el documento *Plan Nacional de Educación 2010-2030. Componente ANEP. Aportes para su elaboración* (Unesco-ANEP, 2010). Por último, vale informar que en marzo de 2017 se hizo pública la propuesta de construcción de un Plan Nacional de Educación (PNE), por parte de integrantes del Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE).<sup>3</sup>

Por otra parte, a nivel internacional, se encuentran diferentes documentos referidos a los cambios curriculares que requieren la educación en vistas al siglo XXI, entre los cuales se encuentra el denominado: *Metas educativas 2021* (OEI, 2010), que promueve la *mejora curricular y la actualización de la educación en valores para una ciudadanía democrática e intercultural* (OEI, 2010, p. 104) en los países de América Latina, además de los ya citados referidos a Unesco, 2010 y ONU, 2015. Se agrega el documento: *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Cepal, 2017).

Situados en el marco de la educación superior y, específicamente, en la formación de los educadores de nuestro tiempo, resulta pertinente explorar, analizar e interpretar, desde este posicionamiento teórico, las distintas orientaciones curriculares que emanan de las agendas educativas nacionales e internacionales.

El **problema de investigación** trata de dar cuenta de los procesos de cambios curriculares relativos a la formación que se espera para los profesionales de la educación, en el cruce de escenarios y perspectivas nacionales e internacionales. En tiempos de ajustes estructurales hegemónicos y de políticas educativas nacionales, se intenta explorar cuáles son los fundamentos ético-políticos que orientan los cambios curriculares en las agendas educativas internacionales y

---

<sup>3</sup> Documento n.º 8, junio de 2016. Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), Montevideo. Dirección electrónica: [greflexion.educacion@gmail.com](mailto:greflexion.educacion@gmail.com).

nacionales con relación a la formación de los educadores. Se indagarán los encuentros y desencuentros que se establecen entre tales directrices de la agenda global y los lineamientos orientadores que emanan de las políticas educativas nacionales.

La interpretación de los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares de la formación de educadores se realizará prioritariamente desde concepciones pedagógicas y filosóficas críticas latinoamericanas, y de aportes de pedagogos y filósofos contemporáneos posicionados en igual postura. Por tanto, las **preguntas de investigación** que busca responder esta indagación son:

- 1) ¿cuáles son los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares que se proponen para la formación de los profesionales de la educación de nuestro país?;
- 2) ¿cuáles son las directrices curriculares sobre la formación de los educadores en las agendas educativas internacionales y en las nacionales?;
- 3) ¿qué tensiones se identifican en estos lineamientos curriculares para la formación de los profesionales de la educación de nuestro tiempo?

### **Metodología de investigación y estrategias**

Dado que la formación de los educadores integra factores que se sitúan en la confluencia de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, se entiende pertinente que los procesos investigativos incluyan el análisis, la comprensión y la interpretación desde la perspectiva hermenéutica. Particularmente, se integran aspectos de la hermenéutica crítica, siguiendo algunos lineamientos de Habermas (2002), McLaren (2011) y Giroux (2011, 2012).

Desde Habermas, se pone en primera línea el sujeto cognoscente, intérprete del texto, capaz de reflexión crítica, a la vez traductor y transformador. En este enfoque, los sujetos se asumen en un tiempo histórico, desde un lugar desde el cual son capaces de reflexión y deliberación. Son considerados agentes que dan

razones, expresan intenciones y propician acciones en el contexto en el que se desarrollan.

Desde McLaren, situado en una perspectiva crítica de las ciencias sociales, propone un enfoque histórico social que permita a la vez decodificar el orden social y habilitar modos de resistencia ante todo modelo hegemónico dominante que provoque formas opresivas de existencia humana. Aquí, la tarea de educar se entiende como praxis; se postula la dialogicidad entre teoría y práctica, el entrelazamiento entre lenguaje y acción. Por esta razón, cobra relevancia el lugar de lo pedagógico en tanto pedagogía crítica, para la comprensión de la educación como entramado ético y político, antropológico y epistemológico en el que nada de lo humano puede quedar fuera.

La hermenéutica crítica constituye un camino metodológico a la vez que político y pedagógico, que permite analizar, comprender e interpretar las relaciones de poder, los criterios de verdad y las formas de saber que se disputan en las directrices curriculares para la formación de los educadores de nuestro tiempo.

Esta investigación de corte cualitativo integra procedimientos de tipo exploratorio, analítico e interpretativo.

La **fase exploratoria** se desarrolla a través de la recopilación de distintos documentos nacionales e internacionales que dan cuenta del estado de situación de la educación en los últimos años. A través de ellos, se trata de identificar las concepciones de educación que subyacen en estos informes nacionales y mundiales, y los requerimientos que se demandan para la formación de los educadores del siglo XXI.

La **fase analítica** se constituye como el primer acceso al lenguaje y al pensamiento de estos escritos, para identificar las tramas discursivas que se configuran con relación a los cambios curriculares y a la formación de los educadores en las primeras décadas del siglo XXI. En estas fases, se procura describir de modo general los lineamientos curriculares emanados de las agendas

educativas globales y su incidencia en las agendas educativas nacionales, que delinearán las actuales políticas educativas con relación a la formación de educadores. El **referente empírico de análisis** se situará en torno a fuentes documentales internacionales y nacionales.

Entre los múltiples informes internacionales que se han formulado sobre la temática curricular, y convenido en las últimas décadas por los gobiernos de los distintos países, se seleccionan los siguientes:

- 1) *Metas educativas 2021* (2010), Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI);
- 2) *Herramientas de formación para el Desarrollo Curricular* (2013), Unesco-OIE;
- 3) *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Cepal, 2017).

En el escenario nacional, estos referentes se sitúan en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Consejo de Formación en Educación (CFE). Entre otros, se encuentran documentos que aportan orientaciones y criterios curriculares, así como también referencias a la educación en derechos humanos.

- 1) Ley de Educación 18.437 (MEC, 2008);
- 2) Proyecto de Presupuesto 2015-2019 (ANEP), cap. 2: «Orientaciones de las políticas educativas del quinquenio»;
- 3) Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH-SNEP, 2016);
- 4) Fundamentación Presupuesto 2015-2019, CFE-ANEP.

Se suma a la instancia exploratoria y analítica la **fase interpretativa y comprensiva**. Esta requiere, por un lado, la interpretación que implica poner a disposición perspectivas pedagógicas que ofrecen ciertos referentes académicos

respecto a las temáticas de la formación de los educadores y el análisis de los cambios curriculares. Además, incluye la comprensión como procedimiento para descubrir significados, sentidos y relaciones que se establecen entre diversos tópicos que confluyen en torno a lo educativo. Se intenta dar cuenta de los sistemas de pensamiento que sustentan los conceptos y teorizaciones que se transcriben en los documentos seleccionados.

Los procedimientos hermenéuticos no tienen pretensión de verdad, solo pretenden aproximaciones críticas a las lógicas de pensamiento que se asumen como válidas para una o más esferas de la vida humana. Reúnen dos sentidos en tanto modo de indagación: el heurístico, como desarrollo de la curiosidad epistemológica, y el propedéutico, como posibilidad de proyectar modos de existencia.

A las anteriores fases exploratoria y analítica, la fase interpretativa suma la posibilidad de identificar pasajes que presentan:

- a) respuestas a las interrogantes fundamentales que dan sentido a la acción de educar en los comienzos del siglo XXI: para qué, por qué, qué y cómo educar;
- b) diversas tramas discursivas que se constituyen entre los tópicos: educación, conocimiento, democracia, ciudadanía y modelos de desarrollo;
- c) distintas consideraciones respecto a las dimensiones de la educación: política, ética, histórica y cultural.

Por último, cabe decir que este trabajo de investigación está atravesado por las vertientes de pensamiento y matrices experienciales que me constituyen como profesional de la educación. Me desempeño dentro del área de ciencias de la educación de la formación docente (pedagógica-histórico-filosófica) y además continúo mi formación en el ámbito universitario de las humanidades y de la educación, cursando la Maestría en Ciencias humanas, opción Teorías y Prácticas Educativas. Por esta razón, con respecto a la implicación y a la posibilidad de

extrañamiento, los he intentado resolver tomando contacto con diversas fuentes documentales y con pedagogos y filósofos dedicados al campo de la educación superior en el contexto latinoamericano.

En la perspectiva hermenéutica, conocer y vivir son parte del proceso metodológico (Fernández, 2017). El intento de comprender cómo se configuran las políticas educativas de nuestro tiempo nos remite al fondo antropológico y ontológico de la condición humana. Lo educativo conlleva el conocimiento y reconocimiento del otro tal que humano y en relación con el entorno, desde un permanente *estar siendo* que da cuenta de la *inconclusión* de la realización humana, así como de su indeterminación (Freire, 1994).

## CAPÍTULO 1: Antecedentes

Se seleccionan una serie de antecedentes que refieren a la temática curricular en vínculo con la formación de educadores, considerando los siguientes criterios:

- a) los que historizan el ingreso de los discursos curriculares en el campo de la educación formal dando cuenta de la configuración de una gramática curricular;
- b) los que refieren a la introducción de la temática curricular en el campo de la educación en América Latina, en las últimas décadas;
- c) la incorporación de temáticas curriculares en el sistema educativo nacional de la ANEP y
- d) el inicio de propuestas de cambios curriculares en la formación de los educadores en el ámbito del CFE.

El rastreo de estos antecedentes está direccionado a la búsqueda de las razones ético-políticas que en cada contexto histórico y en cada concepción de pensamiento se esbozan para definir y orientar los cambios curriculares.

Para los dos primeros aspectos, se considera el aporte de dos académicas mexicanas que han tomado como tema central de sus investigaciones la indagación acerca de cómo se ha ido constituyendo el campo de estudio del currículum en América Latina, tanto en la educación en general como en la educación superior.

En **primer lugar**, se considera el aporte de Alicia De Alba (1995) a través de su obra más destacada: *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, en la que analiza histórica y discursivamente el surgimiento de la teoría curricular en el campo de la educación.

Esta investigadora, durante varias décadas, ha tratado de identificar de qué modo se configuran los diversos mecanismos de negociación e imposición que estructuran el currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos) que conforman una determinada propuesta político-educativa. Observa que en la creación de currículum se conjugan aspectos estructurales y aspectos procesales que explican los diversos componentes que conforman este devenir histórico entre elementos hegemónicos y formas de resistencia. Denomina aspectos estructurales-formales a las disposiciones oficiales de los planes y programas de estudio, a las distintas legislaciones que norman la vida escolar), y aspectos procesales-prácticos a los que emergen del devenir en las instituciones escolares concretas, particularidades de cada barrio, región, Estado.

En **segundo lugar**, considero valioso incorporar algunos aspectos incluidos en las investigaciones desarrolladas por Silvia Morelli. A través de su obra *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina* (2016), presenta un minucioso trabajo de investigación acerca de la constitución del campo del currículum y el estado de situación de los estudios académicos sobre las cuestiones curriculares en estos dos países latinoamericanos. Desde el análisis político del discurso (APD), plantea algunas distintas configuraciones teóricas y metodológicas desde las cuales se ha ido conformando el campo curricular. Desde una perspectiva genealógica, plantea las interrelaciones de saberes que se han ido plasmando en lo curricular, en particular, en experiencias de educación formal en los distintos niveles.

En los dos últimos aspectos referidos a la incorporación de la temática curricular en la educación pública formal y en la formación docente, se incluyen documentos que registran estos discursos de cambios curriculares.

En particular, para este trabajo, resulta importante constatar el modo en que se va realizando la inclusión de lo curricular dentro del discurso educativo y los fundamentos ético-políticos que lo sustentan.

## 1.1. Genealogía sobre los sentidos de la gramática curricular

Historiar acerca de algunos momentos claves del siglo XX que registran posturas acerca de la necesidad de reformas educativas en lo curricular puede ofrecer algunos tópicos para pensar los fines implícitos o explícitos que orientan las políticas públicas y sus definiciones acerca de los planes de estudio en un sistema educativo. Tanto De Alba (1995) como Díaz Barriga (1984) nos recuerdan el surgimiento de la teoría del currículum desde Ralph Tyler (1949) e Hilda Taba (1962), después de la Segunda Guerra Mundial.

Tyler plantea que los planes y programas de estudio deben ser elaborados desde objetivos conductuales que definan a priori con claridad las metas de aprendizaje. Cabe dar cuenta de que, en esta perspectiva, «educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta». Se trata de crear los medios para que la «conducta sea socialmente aceptable, sin excluir, al mismo tiempo, la satisfacción de las exigencias mínimas, que dejarán al organismo a cubierto de tensiones repetidas y constantes» (Tyler, 1973, pp. 11-12).

Siguiendo este enfoque curricular, se estudian las costumbres de la vida de las comunidades, se elabora el estado de situación en la que se encuentran los sujetos en aspectos sanitarios, familiares, cívicos, de consumo, de bienes culturales, y se diseña un plan de *objetivos educacionales* con el fin de desarrollar mejores hábitos. El propósito principal de este modelo de educación es lograr que los individuos «puedan adaptarse a los cambios sociales y a las transformaciones inminentes» (Tyler, 1973, p. 26). En consecuencia, los objetivos de aprendizaje se definen desde una filosofía pragmática y una psicología conductista.

En el mismo sentido, De Alba (1995) señala que en la propuesta de Taba, lo curricular referido a la construcción de los programas y planes queda sujeto a determinaciones utilitaristas y funcionalistas. En tal sentido, Taba expresa que «el

currículo es después de todo, una manera de preparar a la juventud como miembro útil en nuestra cultura» (Taba, 1974, p. 17).

En estos autores, el currículum aparece como una sobredeterminación de la sociedad, son los problemas sociales los que una vez diagnosticados orientan la selección de contenidos, la formulación de objetivos, la selección y organización de actividades de aprendizaje, así como también los criterios con los que se va a evaluar (De Alba, 1995, p. 18). Tanto un *plan de aprendizaje* centrado en el alumno (Tyler y Taba) como un *plan de instrucción* centrado en el docente (Mager), uno apoyado en objetivos conductuales y el otro, en objetivos de enseñanza, terminan estableciendo un modelo de planificación de la tarea docente *a priori*, rígida y deshistorizada. Los componentes se establecen al modo de una matriz que contiene tema, objetivos, evaluación, métodos de enseñanza, experiencias de aprendizaje y bibliografía (Fernández, en Díaz Barriga, 1994, p. 23).

Este es el mojón histórico que elige De Alba, para situar la *crisis* del campo del currículum. Esta versión instrumental, didactizada y fundamentalmente en manos de expertos que provienen de los países industrializados, no da respuestas a la complejidad de la educación en los países latinoamericanos ya en los años noventa. Citando a Jackson (1981) desde el trabajo *El currículum y sus descontentos*, De Alba retoma su referencia a los principales puntos que generan disconformidad.

Estas maneras de pensar y hablar de la educación no hacen justicia a la complejidad y dignidad de la condición humana [refiriéndose a Tyler]; el control del currículum está en manos de los tecnólogos, elaboradores de pruebas, editores de los libros de texto y administradores escolares [...]; se están ignorando las dimensiones estéticas y espirituales de la experiencia educativa. (De Alba, 1995, p. 17)

A continuación, refiere a algunos de los nudos problemáticos que empiezan a obstaculizar a finales de los ochenta el campo del currículum: escasa conceptualización sobre el tema, monismo metodológico, origen hegemónico, falta de participación de actores de la educación, formato de recetas que no buscan

hacer pensar, invalidación de otras formas de saber, modificación de los planes existentes sin ser evaluados en profundidad, deshistorización del conocimiento, incongruencia de los contenidos con la realidad social (De Alba, 1995, pp. 13-21).

En los inicios de la década de 1990, ante la fuerte irrupción de las concepciones tecnocráticas, se situaba las reflexiones sobre el currículum, en la encrucijada de la modernidad y la postmodernidad. La preocupación central en este escenario era definir la orientación, el diseño, el desarrollo de los currículums escolares y, de manera específica, los universitarios (De Alba, 1995, p. 9). Allí sitúa esta autora la necesidad de la reflexión desde distintas perspectivas, que dieran un marco conceptual, institucional y social ante los desafíos de los cambios acelerados y trascendentes hacia el siglo XXI. Advertía sobre el interés por el currículum de los proyectos neoliberales, que escondía la cosificación de la pedagogía en pos de discursos neofuncionalistas y paralizadores de transformación social.

Pero ante la fuerza de las políticas educativas neoliberales desde finales del siglo XX, es en el ámbito universitario donde se habilita el desafío para los intelectuales de la educación, de modo tal que se asuman como sujetos sociales de la determinación curricular, participando en los procesos de transformación curricular en las universidades públicas, resistiendo las tendencias dominantes internacionales ligadas a lo productivo.

En tanto, hemos arribado al siglo XXI y van ya casi dos décadas; la historia vuelve a poner en las políticas educativas la urgencia de introducir cambios curriculares ante la complejidad de la sociedad tecnológica y la era de la información, que nos advierte que estamos ante propuestas curriculares y programáticas obsoletas. A América Latina, ha llegado a través de las pruebas PISA<sup>4</sup> la preocupación por mapear resultados, una gran ciencia social que a modo

---

<sup>4</sup> PISA: Programme for International Student Assessment, es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Este se coordina por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos; París), que reúne a treinta países miembros comprometidos con la democracia y la economía de mercado con el cometido de desarrollar y perfeccionar políticas

de panóptico registra datos y fabrica informes sobre los éxitos o fracasos de la educación formal en los distintos países.

Rivas, en la publicación *América Latina después de PISA* (2015), expresa los debates que han surgido a propósito de la aplicación de estas pruebas internacionales. Las prioridades curriculares pasan a estar definidas por los contenidos que se evalúan por PISA, mientras que se reducen los contenidos no evaluados por PISA, tales como las ciencias sociales, la ética, la ciudadanía, las artes, la educación física, entre otros. Este autor nos invita a pensar este efecto de la colonización curricular, versión reduccionista de lo que podría entenderse como proceso de determinación curricular, según De Alba.

Las escuelas, los docentes y el currículum pasaron a ser crecientemente regulados por resultados públicos, presiones del mundo de la economía, nuevos estándares o incentivos. Con diversos rumbos según los países, la región fue un verdadero laboratorio de la exteriorización educativa. (Rivas, 2015, p. 180)

Estas perspectivas acerca de lo curricular (Tyler, 1945; Tabas, 1974 y PISA-OCDE, 2000) permiten una primera descripción acerca de la compleja trama de relaciones de saber y formas de saber que disputan el modo de encauzar el aprendizaje y la enseñanza.

Hasta aquí, es posible decir que la teoría curricular ha estado enmarcada en una versión instrumental, que de modo pragmático y funcionalista pone en relación los saberes a incorporar por los sujetos con las evaluaciones internacionales estandarizadas, estrechando los vínculos entre el mundo de la economía y el ámbito educativo.

## **1.2. Introducción del discurso curricular en el campo de la educación en América Latina en las últimas décadas**

---

económicas y sociales. Es la OCDE la que convoca grupos de expertos que discuten sobre el gobierno acerca de PISA, los marcos, las pruebas, los cuestionarios y el plan estratégico de la evaluación a aplicar en los diferentes países.

La investigadora Silvia Morelli (2016), a modo de cartografía y aplicando la teoría del discurso de Laclau junto con la genealogía de Foucault, identifica autores y perspectivas que han configurado el campo de estudio del currículum en América Latina. Da cuenta de la complejidad teórica, epistemológica y metodológica que ha ido tomando esta temática en las últimas cuatro décadas.

Algunas de las tensiones que identifica están planteadas entre el conocimiento disciplinar y lo interdisciplinar, entre el saber y los nuevos enfoques relacionados referidos al conocimiento útil y las competencias, así como la coordinación y gestión de lo público en cooperación con lo privado, las políticas curriculares globales de corte tecnocrático y las posiciones críticas y poscríticas.

Desde los cuestionamientos a la racionalidad moderna, y ante la incidencia de la racionalidad posmoderna, se ha dado origen a modelos curriculares funcionales, por lo que considera importante explorar

la influencia de los discursos de las agencias transnacionales que han jugado un papel crucial en el marco de la internacionalización y globalización de políticas educativas en el campo de la educación, en consonancia con la determinación de las políticas económicas globales (Banco Mundial, OCDE, Unesco, CEDEFOP, etc.). (Morelli, 2016, p. 16)

Para Morelli, el estudio del campo del currículum es un objeto que ocupa su propio espacio en las ciencias de la educación en América Latina, si bien afirma que se trata de una *conversación complicada*,<sup>5</sup> dada la variedad de tendencias en

---

<sup>5</sup> Se trata de una conversación complicada, afirma Morelli, tomando la clasificación de Díaz Barriga, por las diversas tendencias que se han constituido en relación al campo de estudios del currículum.

La primera tendencia o visión tecnológica-sistémica recupera a los curriculistas estadounidenses tecnicistas como Bloom, Johnson, Mager, Taba y Tyler. Este enfoque trajo consecuencias al currículum, como la extrapolación de técnicas científicas extraídas del modelo de la industria al desarrollo escolar, pretendiendo hacerlo más eficiente. Se lo entiende como un proceso de aculturación donde el pensamiento estadounidense interviene en la sistematización de la enseñanza mexicana; un proceso de hibridación en el que se diseñan currículums por objetivos tras una interpretación no ortodoxa de la propuesta de Bloom. Se cita a Díaz Barriga (1988 [1984]) cuando

---

sostiene que racionalidad técnica consideró los problemas del currículum de manera muy reducida, rígida y descontextualizada. En los noventa, vuelven a hacerse evidentes propuesta del currículum por competencias y la gestión de la calidad.

La segunda tendencia constituye el movimiento crítico-reconceptualista (Bernstein, Pinar, Giroux, Apple, McLaren, entre otros), y en el contexto latinoamericano se menciona a Freire y su crítica a la educación bancaria. También, se dan diversos intercambios de académicos mexicanos con Apple, Giroux, McLaren y Popkewitz, con Rodríguez, Puiggrós y Litwin en América Latina.

La tercera tendencia es la de la formación socioprofesional de fines del siglo XX, la cual responde al proyecto de gobierno de reconversión industrial, adaptando la producción nacional hacia la innovación tecnológica propuesta por el contexto internacional. Los cambios del currículum universitario se orientan hacia los estándares internacionales. Este discurso curricular prioriza categorías como las de calidad, eficiencia y capital humano, vinculadas con demandas internacionales realizadas por instituciones como OCDE, OIT, Banco Mundial y Unesco. Dentro de esta tendencia, se reconoce la sociología de las profesiones y, en especial, el trabajo de Donald Schön. Las propuestas curriculares que pertenecen a esta orientación son aquellas basadas en competencias.

La cuarta tendencia o enfoque psicopedagógico del currículum nuclea las formas de considerar y hacer presente la enseñanza y el conocimiento, para atender los problemas de aprendizaje, fundamentalmente en la educación primaria y secundaria. Emergen nuevas formas de organizar el currículum al realizar los psicólogos críticas a los planes de estudio (cita a Posner, 1998).

Pertencen a este grupo Ausubel, Bruner, Coll y Piaget, que orientaron los currículums mexicanos durante los años setenta y ochenta. En la década de los noventa, como parte del enfoque psicopedagógico, orientado por la preocupación por el aprendizaje, comienzan los modelos innovadores basados en competencias, currículums flexibles, incorporando contenidos transversales y tecnología de la información y la comunicación. Ubica dentro de esta tendencia la perspectiva constructivista.

Como quinta tendencia, la de los *estudios interpretativos y posmodernos* que van desde la fenomenología hasta las influencias freudianas. Berger, Luckman y Schultz. Estudio de sujetos, significados de experiencias y estudios sobre autobiografía (Covarrubias, Jiménez, Quiroz, Rautenberg y Remedi). Emergencia del posestructuralismo y del discurso posmoderno del currículum como acontecimiento de finales de los ochenta y década del noventa. Tomaz Tadeu da Silva en Brasil, Alicia de Alba y Bertha Orozco en México. Estas toman como referentes a Derrida, Foucault, Laclau, Lyotard o Pinar. Da Silva plantea investigaciones sobre multiculturalismo, rol de las minorías, grupos sociales vulnerados, estudios de género, y el currículum es comprendido como una narrativa racial y étnica (Morelli, 2016, pp. 103-105).

el campo del currículum y los distintos niveles de desarrollo de los estudios en torno a lo curricular. En cuanto a tiempo histórico, en el contexto de América Latina, asevera que la década de 1990 fue importante en la constitución del campo del currículum, momento en que el currículum se entendía como sinónimo de reforma. Así se dio la desvalorización de este campo, en tanto se ligaba a la *mercantilización de los saberes, se instalaba la reforma como necesidad y la innovación como imperativo*, lo cual condujo a modelos curriculares por competencias, la flexibilidad curricular y la idea de evaluación como rendición de cuentas. Agrega que Apple es quien denomina y propone pensar este momento como el *consenso neoliberal* en el que los mercados y la economía juegan roles decisivos frente a lo que se enseña, los diseños curriculares y la estructura del sistema educativo (Morelli, 2016, pp. 55-56).

Defino al *consenso neoliberal* como fuele histórico, un período intermedio que marca crisis y agotamiento, al mismo tiempo de exacerbación de políticas curriculares, que transformó el currículum en el terreno de la resolución de los problemas educativos. Así mismo se le otorga al currículum una supremacía tal que acapara toda la confianza para la resolución de las crisis y de los conflictos. Significantes como los de reforma, innovación, competencias son traídos al espacio del currículum y comienzan a ser ofrecidos a través de variables ofrecidas por los mercados y el mundo de la economía, recordando que la agenda fue elaborada por organismos multilaterales de crédito como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo. (Morelli, 2016, p. 56)

Agrega pasajes de Díaz Barriga (1992),<sup>6</sup> quien afirma que en la década de 1990 se operaron procesos de

determinación de lo curricular a través del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y Unesco en la organización de las reformas educativas. El discurso de la calidad, innovación y competencias invade las problemáticas curriculares, sobre todo en la educación superior. La evaluación toma formas de acreditación valorando solo aquello que podría ser mensurado. Así se mide la cantidad de estudiantes doctorados, libros en bibliotecas, publicaciones, graduados, programas acreditados, graduados trabajando en el mercado laboral, etc. (Morelli, 2016, p. 109)

---

<sup>6</sup> Refiere a la obra del mencionado autor: *El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas* (1992). Buenos Aires: REI Argentina - Instituto de Estudios y Acción Social - Aique Grupo Editor.

Se describe que esto trajo varios efectos sobre la educación pública: un aumento del control sobre los recursos financieros que se destinan al sistema educativo, dando mayor participación de los sectores privados, lo cual significó la reducción de la injerencia del Estado en las decisiones sobre los rumbos de las políticas educativas.<sup>7</sup> Se comienzan a dar alianzas entre las corporaciones y el sector público; se fue acrecentando la mercantilización de las ofertas educativas y se instaló una cultura de la evaluación como rendición de cuentas que se disemina a todo el sistema educativo bajo otras formas como las evaluaciones de calidad y evaluaciones del desempeño docente. Este consenso neoliberal impactó en las políticas educativas de los distintos países; particularmente, se buscó incidir en la educación superior, estableciendo

acuerdos pretendidamente democráticos direccionados hacia los imperativos que los organismos multilaterales de crédito imparten a sus países prestatarios, reconocidos como menos desarrollados. Logra imprimir un acuerdo social acerca de los fines de la educación y su relación con los sectores rentables. La hegemonía del consenso como significativo vacío no deja intersticio para la resistencia, el conflicto o nuevas propuestas. (Morelli, 2016, pp. 56-57)

En el análisis genealógico ofrecido por Morelli, se agregan otras tensiones a las ya mencionadas:

- a) el consenso neoliberal pretende sustituir el carácter conflictivo de la política, que tiene intención liberadora —en el sentido dado por Rancière—;
- b) los países denominados pobres o menos desarrollados quedan bajo las orientaciones curriculares de los organismos multilaterales de crédito desde una aparente neutralidad y siguiendo una lógica de desarrollo

---

<sup>7</sup> En nuestros países, la organización, planificación y diseño de políticas educativas del sistema educativo nacional (especialmente, los niveles de educación primaria, secundaria y terciaria, en la que se incluye la formación docente) se formulan como *proyecto de presupuesto*. El análisis del estado de situación de la educación se describe a partir de datos mayoritariamente cuantitativos, que dan cuenta de las relaciones entre los resultados educativos y los niveles de crecimiento económico de cada país.

lineal (a mayor crecimiento económico de los países, se reduciría la desigualdad);

- c) se genera la falsa ilusión de que la educación podría subsanar los problemas sociales, generando caminos hacia el consumo y el mercado.

Es así que desde un «edulcorado intento por apaciguar el dolor y la crisis», las políticas educativas quedaron alineadas desde la década de 1990 dentro de este enfoque, «con el armado de discursos curriculares neoliberales que sometieron a los proyectos educativos latinoamericanos a los imperativos del orden mundial materializado a través de los organismos multilaterales de crédito» (Morelli, 2016, p. 83). Se constata que las políticas educativas en este período se constituyeron desde una racionalidad técnica en pos del crecimiento económico de las naciones.

Siguiendo el análisis de Rancière referido a la configuración de las políticas democráticas desde la relación entre emancipación y gobernabilidad, Morelli revisa que el llamado *consenso neoliberal* implica la renuncia al debate y la pretensión de eliminar las diferencias. El consenso no es otra cosa que la anulación del disenso. Es la reducción de la política a la policía. Cuando esto ocurre, se plantea el fin y la suspensión de la política (Morelli, 2016, p. 88). Por tanto, sería la negación de la política, en tanto se caracteriza por el disenso, por la puja de poderes que intentan definir el bien común, la lucha contra la desigualdad y la injusticia. En el mismo sentido, la democracia incluye el esfuerzo político de intentar armonizar «los intereses globales de la libertad económica con los intereses de las comunidades nacionales» (Morelli, 2016, p. 87).

Esta selección no excluye ni desconoce a otros investigadores como Adriana Puigrós, Graciela Frigerio, Roberto Follari, Ángel Díaz Barriga, Frida Díaz Barriga, Gimeno Sacristán, Henry Giroux, Peter McLaren y Michael Apple, que aportan ricas producciones académicas respecto a los debates sobre lo curricular y sus implicancias ideológicas, políticas y éticas en el marco de las políticas educativas. Solo se incorporan los aportes de las investigadoras mexicanas, pues incluyen una importante sistematización del controversial campo de estudio de lo

curricular y el lugar que ocupa en los discursos de la educación en nuestras regiones latinoamericanas.

### **1.3. Algunas referencias sobre la incorporación de temáticas curriculares en el sistema educativo nacional**

En nuestro país, las referencias que se encuentran con relación al tema curricular dentro del SNEP son las siguientes: *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*, (CCEPI, 2014); *Marco curricular de referencia nacional* (MCRN, 2017); Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, creada en el ámbito del CFE (Acta n.º 21, Res. n.º 10, 26 de junio de 2015); *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. Tomo VI. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay* (Unesco, AUCI, PNUD, MEC: 2015).

**Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años**, del Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (CCEPI, 2014). Este marco curricular común se propone abordar esta etapa desde una mirada integral, para coordinar, diseñar e implementar una atención de calidad a la primera infancia como área prioritaria. Se argumenta que a nivel mundial es un mecanismo reciente en el campo de las políticas educativas contar con currículums oficiales nacionales para este nivel educativo. Esto, a su vez, «favorecerá el diseño o alineamiento de otros instrumentos que es necesario establecer para un mejor desarrollo del nivel, tales como indicadores de calidad, instrumentos evaluativos, etcétera».

Se afirma que un *marco curricular común* supone la construcción de una visión de país, implica el respeto por el presente de cada niño o niña, contribuyendo con la formación del ciudadano al considerar un conjunto de fundamentos que constituyen la imagen de país que deseamos construir.

**Marco curricular de referencia nacional** (MCRN, 2017). Dentro de la ANEP, forma de reconocimiento de la educación como derecho habilitante, pues permite

la realización de todos los derechos humanos en la construcción del conocimiento que hace posible la dignificación de la vida.

En el documento, se plantea que el MCRN contempla la educación primaria, media básica y superior obligatoria, teniendo como destinatarios a los representantes de la sociedad uruguaya en su conjunto: familia, agentes comunitarios, educadores, maestros, profesores, profesionales, comunicadores, tomadores de decisiones de la educación básica obligatoria. Acota que si bien este planteo no limita a los distintos consejos desconcentrados a organizar sus planes o programas, acompaña y potencia dicha construcción. Importa, sí, el buen desarrollo de cada tramo educativo a través de la creación de instrumentos que lo favorezcan: «Un MCRN común supone la construcción de una visión de país, implica el respeto de cada niño, niña, joven, contribuyendo a la formación del ciudadano al considerar un conjunto de aprendizajes fundamentales y comunes a la educación uruguaya» (2017).

**Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular**, en el ámbito del CFE (Acta n.º 21, Res. n.º 10, 26 de junio de 2015), la cual modifica la denominación de la anterior Comisión de Enseñanza, creada por Acta n.º 1, Res. N.º 5, 30 de enero de 2014. Se argumenta tal adecuación, a los efectos de dar lugar «a los cometidos que hacen referencia al desarrollo curricular, entendido como el proceso de planificación, elaboración y aplicación del currículum en los niveles nacional, local y aula, con participación de especialistas y los actores directamente involucrados». Se agrega en tal resolución un segundo ítem que afirma:

El desarrollo curricular debe atender a la sostenibilidad y el impacto a largo plazo del currículum en relación con la práctica educativa, visto como un ciclo de desarrollo, aplicación, evaluación y revisión para asegurar un currículum relevante y pertinente para la formación de profesionales de la educación. (CFE, 2015)

**Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. Tomo VI.**

**Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay** (Unesco, AUCI, PNUD, MEC: 2015). Propone considerar las principales tendencias que orientan la discusión internacional y la definición de políticas docentes regionales

y nacionales en la actualidad. Se observa que las políticas educativa nacionales revelan ciertas particularidades y especificidades asociadas a sus tradiciones políticas, historia, momento del desarrollo y complejidad de los sistemas educativos, están también atravesadas por las definiciones producidas en foros y organismos internacionales (políticos o de crédito), que juegan y han jugado históricamente un papel en circulación —e incluso imposición— de ciertos modelos. Dentro de las influencias se identifican la incorporación de parámetros internacionales de calidad educativa, las evaluaciones comparativas que *ranquean* los países, la definición de metas internacionales o los estudios que abordan las políticas. Se entiende que las políticas docentes son la única variable que permitirá alcanzar tales propósitos. Por otro lado, se agrega que los países miembros de la OCDE toman como meta alcanzar altos niveles de rendimiento adoptando definiciones y estándares internacionales comunes sobre calidad educativa (pp. 18-21).

Se esbozan apenas algunos ámbitos del sistema educativo nacional donde comienza a integrarse los temas curriculares como eje de las políticas educativas.<sup>8</sup> Tal como en la región, en nuestro país se viene gradualmente incorporando al campo educativo una gramática acerca de lo curricular dentro de la ANEP y en los últimos años se comenzó a tratar dentro de la formación en educación.

#### **1.4. Propuesta de cambios curriculares en la formación de los educadores**

La actual formación de educadores se rige por el SUNFD (2008), propuesta programática que fue elaborada de manera deliberada y participativa. Aunque no alcanza el sentido amplio de un diseño curricular, esboza fundamentos y líneas

---

<sup>8</sup> Esta exploración de la incorporación del discurso curricular no se realizó en los espacios terciarios y universitarios referidos a la Udelar ni en instituciones privadas del país.

curriculares que orientan la formación de los profesionales de la educación.<sup>9</sup> Uno de los consensos alcanzados luego de debates intensos refiere al valor que cobra el conocimiento en la profesión docente, en tanto se piensa la formación desde una fundamentación epistemológica que permita asumir la educación como acto a la vez político y ético.

Este posicionamiento estuvo acompañado desde la Asamblea Técnico Nacional de Formación Docente, que asume al docente como

un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional. (ATD de 2005)

Así se definió el perfil de egreso de los educadores, integrando las dimensiones académica, social y ética que hacen de la profesión docente una tarea particular y propia de quien se dedica a educar. Se estableció que la formación pedagógica y didáctica en conjunción con la disciplinar específica ofrecería al docente

la estructura epistemológica profunda de lo que debe enseñar así como los procesos puestos en juego en los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de que sea capaz de desarrollar una mirada crítica sobre sus propios saberes y por tanto abrirlo en todas las direcciones necesarias para mejorar su comprensión del mundo. (SUNFD, 2008, p. 5)

Este cambio se entendía como reestructuración de la profesión docente, en tanto la formación lograra el desarrollo de la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales, a los efectos de alcanzar una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le correspondería actuar (SUNFD, 2008, p. 16).

---

<sup>9</sup> En el mismo período, la Educación Primaria dio un debate sobre su propuesta programática y acordó enmarcar la tarea educativa en tanto praxis liberadora, guiada por varios referentes de la pedagogía crítica latinoamericana.

Es en el período 2015-2020 que comienza a planearse en el seno del CFE la nueva propuesta curricular para las distintas carreras de la formación en educación, en vistas a alcanzar el carácter universitario.

Vale agregar que, en nuestro país y en los países de la región, se viene dando una preocupación por efectivizar el acceso a la educación, así como también por mejorar la calidad de los procesos de aprendizaje en las distintas trayectorias educativas que recorren niños y jóvenes. Al igual que en los demás tramos del sistema educativo, los egresos de la formación docente inicial, y especialmente los de profesorado, no están dando los resultados esperados, así como tampoco se logra la formación requerida para atender la inclusión educativa y las demandas que requiere el actual escenario del siglo XXI. Se formulan, entonces, nuevas metas que encauzan la formación hacia el desarrollo de estrategias adecuadas para intervenir ante sujetos que atraviesan complejas realidades, como la inequidad, la pobreza y la discriminación.

En ese marco, la formación de grado no podrá dar certezas a los futuros profesionales, sin embargo, deberá desarrollar en ellos competencias para actuar en un escenario de incertidumbres que les permita buscar las mejores respuestas para las diversas realidades que enfrentarán. (*Eje 1- CFE - ANEP, 2015, p. 4*)

Los cambios estructurales actúan como determinantes en el direccionamiento que la formación de los profesionales de la educación debe seguir. Se da cuenta de la necesidad de acompañar los tiempos que se viven en términos de equidad social y de inclusión educativa, procurando alcanzar ciertas competencias que para el desempeño de las personas en este tiempo histórico. Por tanto, las propuestas curriculares para este siglo XXI se enmarcan en el escenario de

sistemas educativos masificados, que buscan atender el derecho a la educación a lo largo de toda la vida, con un horizonte en el cual se amplía cada vez más la educación obligatoria y que crecientemente reconocen la diversidad del alumnado. Esto último, obliga a reflexionar sobre el nuevo perfil de los profesionales de la educación con competencias y habilidades que les permitan asegurar a todos una educación de calidad, respetando los distintos ritmos y modalidades de aprendizaje, atendiendo nuevas exigencias que parecerían presentarse cada vez con mayor complejidad. (*Eje 1 - CFE - ANEP, 2015, pp. 3-4*)

Por último, cabe mencionar, desde las Orientaciones y Objetivos que se plantea el CFE para el período 2015-2020, lo que propone con relación a las transformaciones de la formación de los docentes y, en sentido amplio, a la formación profesional de los educadores, para *permitir su adecuación necesaria a los contextos cambiantes* (2015, p. 1). En este documento se retoma como punto de partida de la definición de perfil de egreso el establecido en el Informe de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) de mayo de 2010 para elaborar las bases académicas e institucionales para la formación inicial en el marco de una institución universitaria. Se expresa que se

formará a sus egresados para que puedan integrarse críticamente a las dinámicas sociales actuales y para que se desarrollen como personas críticas, reflexivas, transformadoras y con iniciativa. Equipados de cultura general y científica, de una formación académica de calidad, capaces de formular y desarrollar con fundamentos teóricos y flexibilidad su práctica educativa, gestionando la compleja interacción teoría-práctica. (CFE, 2015-2020, p. 2)

Siguiendo con enunciados emanados del documento del IUDE (2010), también aparece una línea discursiva que propone revisar la profesionalización en relación con las prácticas educativas, transformándolas en emancipatorias. El perfil de egreso aspira a lograr educadores

dispuestos a promover la autonomía, el desarrollo máximo de las potencialidades del sujeto de la educación y el mejoramiento de la calidad de vida, desempeñando su práctica educativa profesional desde el respeto de los derechos humanos de todos los ciudadanos [...]. Comprometidos éticamente con su tiempo, con la comunidad en la que trabaja, colaborando activamente en el logro de la justicia social en el marco del desarrollo del país productivo. (CFE, 2015-2020, p. 2)

Estos pasajes también se incluyen en el Mensaje Presupuestal (2015-2019), documento que ratifica al menos en lo discursivo los rumbos de las políticas educativas del país.

Como primera apreciación, se constata en el contenido de estos documentos versiones disímiles acerca del perfil de egreso esperable para los educadores de nuestro tiempo, las que van desde la concepción crítica de un *intelectual*

*transformador* hasta la concepción que propone una profesión acorde a las demandas de las actuales condiciones estructurales.

## **CAPÍTULO 2: En busca de fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares**

### **2.1. En busca de fundamentos de los cambios curriculares**

En este capítulo, se asumirá un posicionamiento teórico que se respalda, por un lado, en las investigaciones que se han venido desarrollado en las últimas décadas en relación con la constitución del campo de currículum —mencionadas en los antecedentes—, y por otro, la introducción de otros conceptos de perspectivas filosófico-pedagógicas que amplían la posibilidad de comprensión e interpretación del tema en cuestión.

Del rastreo de antecedentes se constata que la construcción del campo curricular se sigue configurando en torno a una trama conceptual y metodológica que se inicia en la década de 1990. Si bien se ha dado un pequeño giro en los últimos años hacia el papel de los actores y hacia la inclusión de posicionamientos sociales y políticos en temas curriculares, se siguen dando algunos caracteres:

- la fuerte ligazón entre currículum-reforma que pone en vínculo las soluciones a los problemas educativos con los ámbitos ligados a crecimientos económicos o crediticios, que lo utilizan como la excusa política (Morelli, 2016, p. 93);
- se conforma así un discurso que otorga a la innovación un lugar privilegiado, que lleva implícita la recomendación de elaborar nuevos diseños curriculares que resolverán las preocupantes cifras que surgen en los sistemas educativos que hoy organizan la educación de los países. Se justifica, entonces, la urgencia de las reformas educativas y de los cambios curriculares;
- se propone un currículum por competencias que declara la centralidad del aprendizaje como novedad; se sugiere la flexibilidad curricular, la

educación a distancia y las tecnologías digitales; se integran los temas transversales, el aprendizaje basado en problemas y el modelo tutorial de las prácticas profesionales;

- la evaluación se aborda como un objeto de suma relevancia para el campo del currículum, tema que aparece vinculado al requerimiento de la rendición de cuentas y a los correspondientes mecanismos estadísticos de medición;
- desde la mirada de los actores (profesores y estudiantes), el estudio del currículum cobra estrecha relación con la didáctica. En tal sentido, se evidencia la *satelización* del campo del currículum en torno al de la didáctica,<sup>10</sup> lo que determinó la efectivización de la capacitación docente a maestros, y esto trajo como consecuencia la colonización por parte del lenguaje curricular del discurso pedagógico;
- los nuevos diseños curriculares se abogan la capacidad de atender problemáticas que tienen que ver con todas las áreas de la formación, y esto supone, a su vez, una forma de interpretar y tratar los contenidos curriculares; estos son temas determinados por problemáticas socialmente relevantes que emergen de un determinado modelo de desarrollo (Morelli, 2016, pp. 138-140);
- los lineamientos se hacen presente en los distintos países como un tipo de determinación política procedente de las políticas globales, como las de OCDE y Banco Mundial, y se instala desde debates sociológicos centrados en los modos de conocimiento propuestos por Gibbons (Gibbons *et al.*, 1997), la sociología de la educación y la relación modernidad-posmodernidad, a través de intelectuales como Bauman (2010, 2011) y Lyotard (2004). (Morelli, 2016, p. 15)

Como consecuencia de lo anterior, también se comprueba que las producciones y publicaciones acerca del currículum se dan desde las políticas de producción de

---

<sup>10</sup> Categoría que De Alba toma de Feeney (2007, p.188).

textos de los ministerios de educación o desde las editoriales.<sup>11</sup> Mientras lo académico surge en las cátedras de las universidades, los textos sobre temas curriculares se consagran y divulgan desde otros contextos no universitarios. El liderazgo sobre esta temática ha estado reducido a un grupo de expertos o bien a intelectuales que han asumido el *papel acomodaticio* —expresión integrada por Giroux y Aronowitz (1992)— desde discursos que se adecuaban a las solicitudes de los organismos internacionales de crédito.

El campo de lo curricular es un campo en construcción, pero muy incipiente aún,<sup>12</sup> ya que es escasa la producción sobre esta temática y además es difusa, pues, en las publicaciones bibliográficas existentes, se observa que el abordaje de temas curriculares no tiene identidad epistemológica propia y se entremezcla con la didáctica o bien los temas se dispersan hacia los debates del campo pedagógico o de las políticas educativas, más que hacia el currículum (Morelli, 2016, pp. 176 y 150).

---

<sup>11</sup> Así se destacan trabajos como los de Inés Dussel (2010) «El Currículum», en *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Feldman (2010), *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) o la edición especial de *Novedades Educativas*, año 18, n.º 180, titulada «Currículo, análisis crítico y propuestas» (Feldman y Naradowsky). Este tipo de producción se caracteriza por la brevedad de los artículos, la escasa profundidad de su tratamiento y el mínimo registro de un discurso académico (Morelli, 2016, pp. 162-163).

<sup>12</sup> Silvia Morelli menciona algunas producciones significativas en la década de 1990 tales como *Curriculum presente, ciencia ausente*, compilación de Graciela Frigerio (1991); Serie de Documentos e Informes de Investigación de FLACSO Programa Buenos Aires dirigida por Cecilia Braslavsky (1992-1994), que incluye un relevamiento de prácticas de aula y diseños curriculares de educación primaria y secundaria en distintas provincias; *Apuntes y aportes a la gestión curricular* de Margarita Poggi (1998). Se mencionan producciones fundamentadas en las perspectivas críticas, como *Cultura, política y currículum*, compilado por Gentili, Apple y Da Silva (1997). Se destaca, además, la obra *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* de Adriana Puiggrós (1990), así como también aportes sobre el tema de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1998) y de Roberto Follari (1990).

Poco se ahonda en una teoría curricular propiamente dicha, y sí se pone mayor énfasis en los temas de diseño, desarrollo e innovación curricular. La escasez de debates sobre este campo, la inexistencia de departamentos de publicaciones o de organizaciones académicas específicas dedicadas a este tema, hace que su abordaje no se haya instalado en el campo de las ciencias de la educación de forma sistemática y metódica.<sup>13</sup>

Se evidencia la necesidad de un mayor posicionamiento académico y político sobre el tema y se esbozan algunos esfuerzos que intentan «ensayar romper con la idea de la teoría del currículum como corpus de principios que prescriben a priori el quehacer curricular» (Orozco Fuentes, 2009, en Morelli, 2016, p. 126). Pero también se devela que este esfuerzo contra las determinaciones curriculares con enfoque estructural está presente en los discursos oficiales que exigen cambios institucionales y modificaciones de planes, y que por tanto toman forma de reformas curriculares.

Una reforma articula/yuxtapone elementos relacionados con razones externas, enfoques, políticas, planes de desarrollo, lineamientos metodológicos y prescripciones que, por lo general, hacen explícitas las metodologías y el diseño de los cambios, mediante prototipos y procesos que satisfacen requerimientos funcionales específicos. (Díaz Villa, 2007, p. 68, en Morelli, 2016, p. 128).

---

<sup>13</sup> Vale decir que si bien este debate académico y político ha estado en los ámbitos universitarios —terciarios— en la última década, no es el que más se integra a la construcción del campo de la teoría curricular. Cabe mencionar los aportes que han realizado referentes tales como Alicia de Alba, Frida Díaz Barriga Arceo, Ángel Díaz Barriga, Berta Orozco, Alfredo Furlán, José María García Garduño, Raquel Glazman, entre otros. También reconoce el rico intercambio que se ha dado con académicos extranjeros como Pinar, Althusser, Apple, Baudelot y Establet, Bourdieu, Giroux, McLaren, Passeron y Popkewitz. Y desde América Latina también han abordado el tema Da Silva, Litwin, Puiggrós y Freire desde la pedagogía de la liberación (Morelli, 2016, pp. 99-105).

Se constata que las políticas curriculares comienzan a colocarse en el lugar de las políticas educativas que los diferentes países habían definido como proyecto político y ético.<sup>14</sup>

Por lo anteriormente expuesto, se da cuenta de que la construcción del campo del currículum es un terreno complejo, pues se ha ido conformando desde una cierta ambigüedad conceptual por la confluencia de variadas tendencias. Se ha ido constituyendo como una construcción discursiva y social más que académica y política, que devela una nueva trama conceptual de las relaciones entre currículum y sociedad, entre lo político y la política, entre lo público y lo privado.

Se evidencia la idea de *conversación complicada* —planteada por Morelli— pues persiste la gran tensión entre las macropolíticas de orden internacional y los proyectos políticos regionales, nacionales o locales que participan en la disputa por los saberes, prácticas y valores a colocar en la vida común, en el espacio público.

Desde los antecedentes, se recuperan conceptualizaciones que orientarán el análisis e interpretación de los documentos nacionales e internacionales en relación con la temática curricular y en particular a la formación de los educadores para nuestro tiempo.

En primer lugar, se concibe el currículum como un intento por representar un proyecto político y educativo organizado y legitimado por el Estado (Morelli, 2016). Pero este proyecto que se constituye en torno a relaciones incluidos/excluidos, países ricos / países pobres se liga a la internacionalización de lo curricular. Es así que este currículum que se agenda para el siglo XXI y que emerge de estas contingencias —pobreza, subdesarrollo, desigualdades, el no

---

<sup>14</sup> Esta última apreciación también fue planteada por la pedagoga argentina Alejandra Birgin en su participación en IPES y Udelar, 2018, en Montevideo. En su presentación, delimitó su posicionamiento pedagógico desde la investigación de políticas educativas de la región, deslindando su vinculación al estudio de temas educativos desde enfoques curriculares.

respeto de los derechos humanos— va integrando problemas y temáticas vinculados a tecnologías digitales, construcciones de género, educación ambiental e inclusión social, y deviene un objeto social, ideológico y político global con naturaleza propia.

En segundo lugar, estas presentaciones habilitan a repensar las relaciones entre lo político y la educación, en tanto se dé cuenta de que el currículum puede tener un sentido tecnocrático o un sentido emancipador, dependiendo de hacia dónde se dirijan los fines de la educación.

Más allá de los modelos hegemónicos que impone la economía global y sus actores, se abre la puerta a plantear un currículum como *práctica social pensada* —tal como lo concibe De Alba—, una forma alternativa que implica otorgarle significado y sentido a la vida social, con criterios racionales y en términos de justicia, explicitando que

pensar un currículum es poner a la vista la discusión sobre su función social en cuanto transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, es decir, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y de lucha social, así como de producción cultural. (De Alba, 1995, p. 57)

Dado que «el currículum es un producto de poder y productor de poder» (Figuerola de Kutra, 2009, en Morelli, 2016, p. 136), a modo de reflexión, vale preguntarse: ¿es posible imaginar formas de elaborar currículum desde los sujetos como agentes históricos participando en el debate sobre los rumbos de la educación pública?

## **2.2. En busca de fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares**

La construcción del currículum integra las disputas por los saberes, valores y normas que se configurarán en cada contexto histórico y geográfico con el propósito de que se concreten en prácticas educativas adecuadas.

La constitución de un currículum —tal como lo señala De Alba— se da en un campo en el que pugna lo estructural como intento de imposición hegemónica y

las formas alternativas que generan resistencia a tal dominación. Es, a la vez, el espacio en el que se dan imposiciones, luchas y negociaciones entre diferentes grupos y sectores de la sociedad interesados en definir el tipo de educación que se ha de propiciar a través de un currículum específico.

Diseñar un nuevo currículum para la formación de los educadores puede tornarse una oportunidad para la toma de conciencia acerca de las condiciones contemporáneas sobre las que se estructura la realidad humana, social, ambiental, cultural y política en términos de justicia, libertad, igualdad y diversidad. Por lo que toda decisión sobre cambios curriculares es también una cuestión ética y política.

### **2.2.1. Fundamentos éticos de los cambios curriculares**

Pensar los nuevos currículums en estas primeras décadas del siglo XXI debiera integrar la mirada ética. Esto implica introducir los caracteres propios de la actividad filosófica: solicitar radicalidad, promover pensamiento crítico, examinar los saberes y los valores en juego, así como exigir razones.

La ética como disciplina y como actitud humana conlleva caminos de reflexión, de discernimiento, de argumentación, de interpelación. Como disciplina filosófica —al decir de Adela Cortina—, nos pide respuestas a la pregunta: ¿cómo justificamos, legitimamos nuestros modos de actuar? En tanto actitud, nos demanda consideraciones acerca de nuestro estar en el mundo y de nuestra relación con otros, otros que integran la vida.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> La ética en este trabajo se asume desde una actitud deliberante y beligerante. A través de los referentes teóricos latinoamericanos tales como Cullen, Freire y Rebellato la apuesta es la concreción de sujetos éticos que puedan tornarse sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la opción, y al mismo tiempo, sujetos de la ruptura y de la transformación. En este sentido, se agrega el aporte de Giroux y de McLaren que bregan por desplegar una pedagogía crítica que se traduzca en un currículum que integre el conocimiento liberador, para que este habilite a los sujetos la posibilidad de intervenir en el espacio público, diseñando modos de existir democráticos y justos.

La ética, en tanto actitud deliberante, nos convoca a ser agentes en las acciones y prácticas humanas, desarrollando la razonabilidad e inteligibilidad para discutir razones acerca del bien, de la justicia. Este ejercicio reflexivo habilita a buscar el término medio entre los excesos y los defectos, entre lo posible y lo imposible, entre lo impuesto y lo que acontece. Cullen plantea que en la docencia la responsabilidad ética tiene que ver con incorporar ciertas tensiones: entre las acciones y las pasiones, entre la teoría y la práctica, entre el orden y el deseo. La docencia tiene como misión ética aumentar la potencia de actuar de los sujetos, en tanto sujetos de deseo y sujetos racionales.

Pero para alcanzar el lugar de agentes éticos, se requiere que se asuman como sujetos históricos y culturales, con memorias y utopías. Una memoria que les permita revisar las prácticas sociales en perspectiva crítica, no desde un pasado que condena ni desde un presente que reina. Se trata de que se vuelvan seres de una utopía para proyectarse hacia otros mundos posibles y no resignarse a un único mundo ofrecido.

La educación, en tanto apuesta a la humanización, nos otorga el lugar de sujetos éticos si queda habilitada la posibilidad de la autonomía, la dialogicidad, el respeto de las diferencias, el valor de la vida en cada una de las esferas en las que se desarrolla la existencia. Tal como plantea Cullen, la educación es la forma de acceder al conocimiento para que los sujetos aumenten su potencia de actuar; potencia de actuar que los habilita a distinguir los saberes que les abre el mundo, no como meros instrumentos, sino como partícipes y transformadores de realidades.

**Pensar un currículum en perspectiva ética** es una apuesta a explorar qué lugar ocupan la justicia y la libertad en la construcción del espacio público donde acontece la vida de los sujetos y de los pueblos. Por tanto, la formación humana y la formación de educadores debieran consolidar sus nexos en una nueva propuesta curricular que encierra promesas sobre la mejora de las posibilidades de aquellos que están en condición de menos aventajados.

Al ser la criatura humana un individuo que requiere indefectiblemente de la educación para humanizarse, la formación de los educadores y el diseño de un nuevo currículum debiera habilitar la discusión sobre las diversas dimensiones que intentan definir tal proceso de humanización en términos genéricos, no solo para los menos favorecidos.

Desde el aporte de pensadores latinoamericanos como Cullen, Freire y Rebellato, y seguidores de tales perspectivas como Giroux y McLaren y, se abre la sospecha ante ciertos reduccionismos que podrían identificarse al recorrer documentos, informes y declaraciones que dan cuenta del estado de la educación y la necesidad de los cambios curriculares.

La invitación freiriana es a asumir una postura crítica vigilante ante todas las prácticas de deshumanización (2002), pues la vocación ontológica de todo ser humano es ir hacia la humanización. Dirá Freire que es la vocación ontológica de intervenir en el mundo la que nos constituye en seres éticos y políticos. Es la conciencia del inacabamiento la que nos hace responsables de nuestra presencia en el mundo. Y es la invención de la existencia la que nos exige el despliegue de las dimensiones ética, estética y política.

La interpelación ética aboga por develar las razones por las cuales los sujetos han llegado a tales condiciones existenciales deshumanizantes: pobres, vulnerables, excluidos. La reflexión comprometida con la miseria, el hambre y la injusticia en la que viven muchas personas y pueblos lleva a develar las relaciones económicas, culturales y políticas que han operado y operan produciendo esas situaciones.

Freire afirma:

Hay una inmoralidad radical en la dominación, en la negación del ser humano, en la violencia dirigida a él, que contagia cualquier práctica restrictiva de su plenitud y la hace inmoral también. Inmoral es la dominación económica, inmoral es la dominación sexual, inmoral es el racismo, inmoral es la violencia de los más fuertes sobre los más débiles. Inmoral es el mando de las clases dominantes de una sociedad sobre la totalidad de la otra, que se vuelve para ellos puro objeto. (1996, p. 102)

Podría reformularse este planteo freiriano en esta década y reescribirse: hay una inmoralidad radical en el silencio ante las migraciones, en el aumento del desempleo, en la precariedad de las condiciones laborales, en el deterioro ambiental, en la pérdida del valor de la vida, en la acentuación de la violencia. Desde esta perspectiva, cabría enumerar las inmoralidades que se cometen en nuestra época ante hombres y mujeres que no logran desplegar formas de vida dignas en diversos lugares del planeta.

Hay una inmoralidad radical, diría Rebellato (2000), en la producción de nuevas subjetividades bajo el modelo neoliberal en cuanto se cultivan formas de alteridad amenazante, se generan identidades autodestructivas, se aumentan los modos de quedar excluidos. Vivir en una sociedad de riesgo mundial, que genera desesperanza, inseguridad y destrucción, es un asunto ético.

Por tanto, la exclusión, la pobreza, la vulnerabilidad son realidades antiéticas; son formas que implican la desrealización del ser humano (Rebellato, 1996). Se precipita entonces la necesidad de poner en consideración todo sistema político, económico, cultural que provoque la realización de las personas como subjetividad, como integridad, como ser viviente.

Ser pobre, excluido, vulnerable no es una caracterización sustantiva, pero sí da cuenta de una predicación acerca de aquellos sujetos que no logran materializar su existencia digna ni siquiera en términos vitales.

Por tanto, la educación, en tanto práctica social, nos desafía como profesionales a asumir nuestra condición de sujetos socio-históricos-culturales. Son las condiciones existenciales que generan sufrimientos y sufrientes las que urgen ser puestas en la escena educativa para ser reflexionadas, recreadas, reinventadas.

La educación como tarea humanizadora no es solo una cuestión epocal, es también un *a priori* existencial que implica el reconocimiento de lo humano desde sus principios fundantes: éticos, ontológicos y políticos, que dinamizan la realización de lo humano en el mundo.

La demanda por los cambios curriculares que direcciona las actuales políticas educativas y que recomienda nuevos enfoques en la formación docente es también una oportunidad para develar qué lugar ocupan los sujetos en la reflexión, recreación y reinención de la cultura, la ciencia, la tecnología, la economía y la política, y, por tanto, de la sociedad.

### **2.2.2. Fundamentos políticos de los cambios curriculares**

En una primera aproximación a los **fundamentos políticos** de los cambios curriculares, se encuentra la encrucijada de la política y lo político.<sup>16</sup>

En términos generales, la política es la que propone las formas de organización e instituciones existentes, representa lo instituido; en tanto lo político es lo contingente, lo conflictivo, y cumple la función de lo instituyente (Schmitt, 1932; Castoriadis, 1975, en Retamozo, 2009).

Mientras la política se asume desde su carácter más procedimental y alude a cuestiones más existenciales, gestionando y administrando la convivencia

---

<sup>16</sup> El uso de los conceptos de “la política” y “lo político” son polisémicos. Diversos autores han realizado aportes sobre el tema tales como: Carl Schmitt, Hannah Arendt, Cornelius Castoriadis, Claude de Lefort, Ernesto Laclau y Jacques Rancière, entre otros.

Siguiendo el análisis del investigador argentino Martín Retamozo Benítez, en este trabajo se opta por definir la política como la institución del orden social y lo político como la posibilidad de imaginar e intervenir el orden social para hacerlo más justo.

El currículum en tanto construcción social constituye una forma de establecimiento del orden social en el cual se esboza un proyecto político a instalar en un tiempo y en un espacio determinado. Lo estatal, incluye la política educativa -entre otras- como modo de organización social y establece las instituciones que viabilizarán tales propuestas. Lo político emana como acto dialógico y creativo allí donde brota la injusticia, la desigualdad y toda forma de opresión.

Toda decisión curricular sobre la formación de los profesionales de la educación estará atravesada por nociones que abordan las distintas teorías políticas tales como las de poder, autoridad, libertad y justicia entre otras. En el marco de una filosofía latinoamericana, los autores considerados (Cullen, Rebellato, Giroux) bregan por el retorno al sujeto político que se constituye desde su historicidad, memoria, experiencia y proyectos de vida individual y colectiva. La educación es el terreno propicio para que el poder, la política lo desplieguen la posibilidad de los seres humanos de soñar, elegir y luchar por formas de vida justas y dignas.

humana, lo político es la posibilidad de la emergencia de nuevos sentidos para significar las relaciones sociales de un modo diferente. Si, desde la política, el Estado es quien cumple el papel de tal organización de las instituciones educativas, esto implica una forma de determinación de lo social. En expresiones de Sacristán:

La ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la ordenación social y económica de la sociedad. (2010, p. 128)

El currículum cumple un papel organizador y estructurante de los sujetos en la sociedad, en tanto la estructura a través de sistemas de pensamiento que definen formas de percibir el mundo social y físico y, además, sus modos de actuar en él. Esto es lo que Graciela Frigerio denomina *cercos cognitivos*, ya que el currículum «implica una forma de regular e imponer un determinado corte de saberes y un determinado reparto del conocimiento dentro del sistema educativo» (1995, p. 23). Pero agrega que en el currículum, se puede dar otro rasgo además de delimitar e imponer lo social, lo cual pertenece a la función creativa. En esta última ubica a los educadores como actores que, desde la esfera de lo instituyente, pueden innovar, interpretar, moldear el diseño curricular.

En la construcción de los diseños curriculares se entrecruzan al menos tres niveles de la dimensión política:

- las relaciones entre la política como forma instituida de ordenar la vida social y lo instituyente como formas alternativas de crear otros modos de vida social;
- el currículum como política educativa en tanto se entrecruzan diversos escenarios nacionales e internacionales que pugnan por determinar los saberes, acciones y valores que importarán en las definiciones educativas;
- el carácter político del acto de educar, ineludible a la profesión de educar.

Estos tres niveles integran el supuesto que caracteriza a los seres humanos como *animales políticos* —ya planteado por Aristóteles—. Al respecto, nos recuerda Cullen (2009) que tal constitución demanda un trabajo de formación de la subjetividad política. Es desde el entendimiento y la palabra (logos) que el sujeto participa en la construcción del modo de vida. Modo de vida que implica establecer relaciones de las personas entre sí y que también configura tipos de relaciones con el mundo. Es, por tanto, un modo de vida que se forma socio-históricamente y que nos convierte en ciudadanos. Pero este animal político, además de conformarse como ciudadano, se constituye históricamente como humano.

Por esta razón, es válido incorporar la perspectiva de Freire, quien plantea que el ser humano, desde su inconclusión e imperfección, está inserto en un permanente movimiento de búsqueda, pues es consciente de su finitud. Por su vocación de *ser más*, es a través de la historia que sigue tal dirección. En cambio, cuando se tuerce tal vocación, se dirigirá hacia la deshumanización. Y es precisamente en el dominio de lo político donde se arman y rearmen las estructuras sociales, económicas y culturales desde cierto tipo de relaciones de poder, que originan las distintas ideologías. Es en este terreno donde se concreta la historicidad de las formas que adquiere la condición humana, pero requiere condiciones adecuadas para que no se distorsione la vocación de humanización (Freire, 2002, p. 94).

La formación de la subjetividad y la historia como tiempo de posibilidad implican la integración de la historicidad del conocimiento. Es a través del conocimiento que cada ser humano se inscribe en la condición humana, en la reflexión y en la acción. Conseguir las condiciones adecuadas para que el conocimiento torne la formación humana en un movimiento constante hacia la superación es cuestión de debate en todas las épocas.

Nuestro tiempo también encuentra diversas luchas de poder acerca de la producción y circulación del conocimiento que permita escribir y reescribir las historias de vida de las personas y pueblos. Sin las condiciones necesarias para la

libertad, el sujeto se inmoviliza. Sin las condiciones necesarias para la justicia, el sujeto se desmejora. El conocimiento es una forma de potenciación de la inteligencia y la creatividad para que se movilice transformando las condiciones de existencia que no le permitan humanizarse.

Dirá Cullen, desde la memoria freiriana, que «si la tendencia actual es a transformar el conocimiento en un valor de cambio, en una mercancía, no parece posible que la educación, como práctica de libertad, pueda constituirse» (2004, p. 189). Por el contrario, si la educación es entendida como práctica de libertad, trata de que los sujetos se constituyan y reconstituyan a través del conocimiento, como humanos y ciudadanos, como seres dialogantes y como animales políticos. Es «entonces porque conocen que toman la palabra y asumen el poder para actuar «culturalmente» y, en definitiva, «revolucionariamente»» (Cullen, 2004, p. 189). La educación, entonces, comporta otra nueva encrucijada: situarse en la intersección entre lo ideológico y lo utópico.

### **2.2.3. El currículum como tejido político y ético**

Asevera Cullen que la política es como un telar, requiere desarrollar el arte de tejer, para que el encuentro de elementos no se deshaga. Vale preguntarse, señala este autor: «Qué hilos ponemos en este telar y cómo tramamos, con esa urdimbre de hilos, un tejido» (2004, p. 199).

La dimensión política de la educación nos interpela sobre cómo hilamos el conocimiento en tanto búsqueda de la verdad y deseo de saber, y la dimensión ética nos interroga acerca de cómo asumimos la interrelación con otros en tanto exigencia de justicia.

Y la justicia es lo que conforma el espacio de la interpelación del otro, donde verdaderamente acontece. [...] Ese espacio que se configura en la justicia es, por definición, un espacio *público*, relacional, común. [...] Un espacio público que se constituye éticamente en la interpelación del otro, y que nos responsabiliza. (Cullen, 2004, p. 200)

En esta perspectiva, es posible poner en cuestión el abordaje de la exclusión, de la pobreza y de la desigualdad en el modelo de pensamiento único impuesto por la globalización neoliberal. La existencia de excluidos, pobres, discriminados es suficiente para dar cuenta de la injusticia que provoca este modelo y que luego se describe como realidad. En cambio, la justicia exige que lo humano resista como palabra, como acción, como proyecto de vida a alcanzar. Hay un horizonte de esperanza que despierta el deseo de saber como experiencia singular y la fuerza de la responsabilidad que nos compromete con la justicia y nos constituye colectivamente.

De ahí que las definiciones curriculares no debieran obviar que la educación es una cuestión política y ética trascendente donde se juegan, a través del encuentro con el conocimiento, el compromiso con la libertad y la justicia de personas que están ausentes o presentes en el diseño del espacio público. Importa así indagar cómo se traman estas decisiones acerca del conocimiento para pertenecer a la era global y si logran su conjunción con las historias singulares y colectivas, y especialmente con los hilos de la justicia y de la libertad.

Como recomendación, Cullen (2004) plantea que los educadores no debiéramos de olvidar poner en el telar los hilos de la justicia, el conocimiento y la ética, para aprender a tejer esperanza ayudando a otros a tomar la palabra y a actuar en el espacio público. Por tanto, propone que el nexo entre política y educación sea restaurado para discutir la justicia de las políticas públicas antes que preocuparse por la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos. Asignarle a la educación y a los educadores las tareas de compensación de desigualdades y de reparación de las múltiples formas de exclusión producidas por los sistemas hegemónicos fuera de lo público es también un asunto ético.

La educación es una de las esferas de la justicia y por tanto las políticas públicas en educación debieran respetar el sentido autónomo de la educación como potenciación política y ética de los sujetos.

Porque la educación es fundamentalmente lucha por el reconocimiento del deseo de aprender, desdoblado como del otro, y con el otro, en la producción y apropiación social de conocimientos, y del poder de enseñar, también desdoblado como del otro, y con el otro, en la selección y transmisión social de conocimientos. Esta lucha por el reconocimiento instala lo público como criterio de legitimación. (Cullen, 2004, p. 84)

La educación debiera, entonces, ser el espacio democrático donde se difunda que lo público se instale como el verdadero criterio de legitimación. Agrega que lo contrario ocurre cuando

las reformas educativas actuales no sólo no respetan la autonomía propia de la esfera de la justicia que constituye la educación, sino que tienden a pervertirla en su núcleo de significación social. Esto se relaciona con la confusión entre calidad de la educación y competitividad en el mercado. (Cullen, 2004, p. 81)

En medio de una sociedad liderada por sistemas hegemónicos que provocan injusticia, desigualdad y exclusión, ¿cómo es posible esbozar currículos educativos que promuevan el respeto de la autonomía moral y de la esfera autónoma de la justicia? Educar a los pueblos es una cuestión de Estado y cómo hacerlo es una decisión política, que responsabiliza a quienes toman decisiones acerca de los modelos educativos que posibilitan la vocación de ser más, en sentido político y ético.

Los planteos de Giroux y McLaren (2011) constituyen una invitación a deliberar desde qué modelos pedagógicos se significan las dimensiones éticas y políticas de las propuestas curriculares de las últimas décadas. Colocan la pregunta acerca de qué lugar ocupa lo político en las ciencias humanas, mientras se globalizan las formas de organización política con significación posmoderna y posestructuralista. Estos autores denuncian la tendencia a proponer discursos que denotan «sujetos ya hablados o culturalmente inscriptos por discursos históricamente sedimentados» (2011, p. 13). Abogan por la posibilidad de recuperar la capacidad de resistencia y de intervención humana en el agenciamiento de los discursos que determinan lo social. Por lo que

el currículum debería ser visto como una representación de un proceso de selección y exclusión; y, en este sentido, como una expresión de lucha en relación a las formas de autoridad política, de representatividad, de regulación moral, y de las versiones del

pasado y del futuro que deben ser legitimadas, transmitidas y debatidas en contextos pedagógicos específicos. (Giroux, 2011, p. 68)

Toda teoría educativa y toda teoría curricular implican un posicionamiento ideológico, una decisión acerca de qué incluir y qué excluir en términos de formación. Desde esta postura, cabe discernir, ante una agenda educativa global que induce al diseño de políticas educativas nacionales, qué representaciones acerca de lo político están presentes en la versión de ciudadano y de sujeto que se esperan para los comienzos del siglo XXI.

Giroux brega por una pedagogía crítica, que favorezca el despliegue del conocimiento y el poder de los sujetos que les permita optar por la vida democrática justa y, en tal sentido, propone la elaboración de un currículum educativo que implique el compromiso con las luchas por la democracia y la conformación de un ciudadano activo y crítico ante las estructuras de la sociedad dominante.

Cabe preguntarse, entonces, desde esta perspectiva, si las políticas educativas nacionales podrán escapar a las directrices curriculares hegemónicas, garantizando la formación de seres humanos como *agentes morales* y la formación de ciudadanos como *potencial político* para la constitución del espacio público. Espacio público «como lugar de resistencia a cualquier tipo de predominio, que siempre es injusto y encubre (o manifiesta) una clara tiranía» (Cullen, 2004, p. 85).

#### **2.2.4. Imperativo de los cambios curriculares**

La década de 2010 parece estar signada por el imperativo de los cambios curriculares en la formación de los educadores para acompañar los nuevos tiempos sociales, culturales, económicos y tecnológicos.

La época que corresponde a este período se suele enmarcar desde alguna denominación que intenta ser universalizadora: globalización neoliberal, sociedad del conocimiento, capitalismo global, era digital, entre otras. Algo común en estas

es el lugar que asumen la economía y la tecnología en tanto delimitan los rumbos de la humanidad, configurando un modelo de desarrollo y un sentido del conocimiento. La llamada *sociedad del conocimiento* es, en realidad, una sociedad donde el valor de cambio de la información, y su inserción en sistemas educativos eficaces, reemplaza el valor de *uso* de la palabra y su inserción en políticas educativas justas (Cullen, 2004, p. 188). En esta concepción, el conocimiento solo es pertinente en cuanto aumenta la rentabilidad, acelera el consumo y potencia el capital. Por tanto, se produce el desplazamiento de poder liberador del conocimiento que permite la expansión de la realización de lo humano.

Y es desde estos modelos que se asumen como tareas diagnosticar, valorar y evaluar el estado de situación de la realidad social, ambiental, cultural de las personas y pueblos, así como también el estado de los sistemas educativos de nuestros países.

En términos generales, se expresa la preocupación por la crisis mundial en torno a la ambiental, a lo económico, a lo político, a lo cultural, lo que se materializa como cambio climático, contaminación ambiental, desnutrición, extrema desigualdad, aumento de la pobreza, desempleo, problemas migratorios, atraso tecnológico.

En términos particulares y referidos a la educación, los documentos internacionales dan cuenta del estado de crisis de lo educativo, lo cual se traduce en cifras sobre quienes no acceden a la educación, repiten, desertan, fracasan. Situación que se agudiza si se trata de las sociedades latinoamericanas: los niños y jóvenes no aprenden lo esperado, los educadores no enseñan lo pertinente, la calidad educativa es baja y los resultados de las pruebas internacionales dan negativos. Sistemas educativos, planes y docentes que no acompañan los cambios necesarios a las demandas que estos tiempos requieren.

Por estas razones, tanto la educación de niños, jóvenes y adultos, y muy especialmente la formación de los educadores caen bajo dos mandatos, uno de

carácter ético y el otro de carácter político. El mandato ético parece expresar la responsabilidad de la educación de intervenir ante estas formas de inequidad, discriminación, violencia y demás vulneraciones que viven los niños y jóvenes por su origen social, procedencia étnica o espacio geográfico. El mandato político parece responsabilizar a los Estados, ministerios de educación y demás autoridades de la educación a intervenir presupuestalmente y con políticas educativas acordes a reducir las situaciones de pobreza/inequidad, desigualdad, injusticia social.

Junto con tales mandatos se instala una nueva gramática, al parecer, salvadora y omnipotente, que al modo de orientaciones curriculares alcanzaría los cambios esperados en todas las dimensiones de la vida humana: económica, política, cultural, ambiental y social. Estos discursos incluyen entre otros tópicos: currículum por competencias, el foco en el aprendizaje, la calidad educativa y exigen respuestas en términos de inclusión educativa y acceso al conocimiento.

Ante tales mandatos éticos y políticos parecen situarse las propuestas de reformas curriculares que se delinear en las agendas educativas nacionales e internacionales, especialmente dirigidas a la revisión de la formación de los educadores.

#### **2.2.5. La formación de los educadores en clave curricular**

Nuestro tiempo presenta al mundo como la era del capital financiero y especulativo, de expansión del sistema capitalista y del modelo neoliberal (McLaren-Farahmandpur, 2006). Señalan al respecto que estamos ante un nuevo imperialismo en el cual «las corporaciones transnacionales drenan el capital local de las venas económicas de los países pobres en lugar de aportar nuevas transfusiones de capital» (2006, p. 63). Por tanto, «la educación se considera un producto con resultados apreciables y cuantificables que ayuda al incremento de la eficiencia y la productividad de los trabajadores» (p. 73).

Plantean entonces que es imprescindible que los educadores y estudiantes volvieran a preguntarse: ¿cómo se produce el conocimiento?, ¿quién lo produce?, ¿cómo se asigna?, ¿quién lo consume?, ¿cómo se consume?, ¿en qué sentido es productivo?, ¿en qué sentido es improductivo?, ¿a qué intereses responde? (McLaren-Farahmandpur, 2006, p. 74).

El papel de la pedagogía crítica es incrementar los modos de desarrollar ciudadanía crítica, la potenciación política de los sujetos y el fortalecimiento de la dignidad como fin en sí mismo. Esto supone una deliberación sobre las formas de democracia entendida como maximización de las libertades personales (libertad negativa) con la mínima intervención estatal y la libertad como ejercicio deliberativo y participativo en la construcción de la vida pública. El neoliberalismo aboga por la primera y se despliega hacia formas individualistas sustentadas en el deseo. La segunda exige la argumentación y consensos deliberados, para tomar decisiones que afectan sus vidas y sus comunidades.

Las políticas educativas, en tanto políticas públicas, pueden ser dilucidadas si la forma de organización del conocimiento en contenidos, métodos y planes constituye un modo de domesticación del pensamiento o bien un modo de emancipación crítica.

Ante una infinita lista de documentos internacionales que realizan recomendaciones hacia dónde dirigir la formación de los educadores, entre los cuales se destacan *Metas educativas 2021* (OEI, 2010), *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Cepal, 2017), *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación* (BM, 2018) y la Declaración y Plan Bolonia (1999), estos cuestionamientos volverían a estar vigentes.

Los autores citados analizan el formato posmoderno que ha tomado la política, inserto en un sistema de inteligibilidad neoliberal que envuelve la educación y sus

prácticas en un modo pragmático en el cual el poder del capital invade y subordina todos los aspectos de la vida.

La globalización del capital o *globalonia* ha ocurrido bajo un nuevo imperialismo lleno de falacias: los productores son los dueños del capital privado, quienes compran el trabajo de los que producen (cita a McMurtry, 1999), pero los *productores*, o, mejor dicho, propietarios de las corporaciones, no producen bienes, pues los productores reales son los trabajadores. En esta denominada *economía de mercado libre*, no existe libertad para los productores reales. Las paradojas quedan a la vista, el mercado libre no produce libertad; los productores no alcanzan formas de realización plena (McLaren-Farahmandpur, 2006, p. 175). Las corporaciones y países que son parte de la OCDE definen las relaciones sociales y productivas de la vida de los países, y determinan dos formatos de trabajadores: de servicios muy calificados y bien pagos, y los poco calificados y mal calificados; lidera la ideología consumista que necesita una versión de ciudadano consumidor.

Nueva paradoja, este modelo anuncia la igualdad y genera desigualdad. Promociona la tecnología de la comunicación y de la información como forma de abolir las fronteras entre ricos y pobres, que encubre la privatización. Paradoja de la democratización de la información, que ahora convierte a los sujetos en info-pobres y en masas ocultas que ahora están on-line.

En otras palabras, dirán estos autores, este imperialismo global menoscaba las formas democráticas, propicia «una autodeterminación en los gobiernos que sólo existe cuando coincide con los objetivos de las corporaciones transnacionales» (McLaren-Farahmandpur, 2006, p. 153).

En el mismo sentido, refieren a las políticas educativas que se organizan bajo la influencia del neoliberalismo proponiendo un *plan de estudios común* a través de pautas nacionales. Se entiende que debe borrarse la frontera entre la esfera del trabajo y la esfera de la educación. La enseñanza se ha maniatado a nuevas formas

de encierro ideológico a través de la proliferación de nuevas tecnologías que producen

la administración del nuevo profesionalismo, la planificación del desarrollo de las escuelas, formas mercantilizadas de administración, indicadores basados en rendimiento y resultados, competencias, formación de habilidades [...]. Acciones recientes para transformar la educación en una actividad lucrativa y de bajo costo mediante la mercantilización y el establecimiento de cuerpos centrales de inspección, encajan dentro del imperativo ideológico de la recomendación del Banco Mundial para los países en desarrollo: sus planes de estudio y objetivos deben estar muy ajustados a los parámetros de rendimiento y a la medida de los resultados. (Cole y otros, 2000, en McLaren-Farahmandpur, 2006, p. 256)

Las decisiones curriculares acerca de la formación de los educadores debieran comprender los efectos éticos y políticos que produce la incorporación de una política que sigue los imperativos del mercado y del capital, proponiendo uniformidad cultural para toda la comunidad iberoamericana.

Desde esta perspectiva, la actual preocupación por la formación de los educadores y los cambios curriculares debiera retomar los análisis de la teoría curricular, para esclarecer si las nuevas directrices curriculares constituyen un encauzamiento conductual acorde a las demandas de este nuevo modelo hegemónico o bien habilitan el análisis crítico de las estructuras económicas, sociales y culturales que constituyen los tipos la subjetividad humanizadoras o deshumanizadoras, en, contra y con el mundo.

## **CAPÍTULO 3: Disputas de agendas en torno a la formación de los educadores del siglo XXI**

### **3.1. Entrar en disputa**

En el origen etimológico del término, disputa proviene de *disputare*. Su prefijo *dis* indica separación, expresa lo múltiple, y *putare* significa podar selectivamente, considerar, estimar, pensar. Como sustantivo, *disputa* refiere a la acción de disputar o disputarse. Se trata de provocar alguna polémica o discusión que ventila la oposición o al menos la discrepancia entre dos o más interlocutores. Como verbo, lleva a los términos *debatir*, *polemizar*, *discutir*, *disentir* y *argüir*, así como también a *cuestionar con cierta vehemencia*.

Por tanto, la educación formal, además de un terreno en constante disputa, es un buen territorio para la disputa; es un espacio propicio para incitar a deliberar y provocar la discusión crítica que ponga así a la vista los argumentos de una parte y otra.

Como punto de partida, escogí para la presentación de estas disputas algunos mojones por los cuales apenas iniciar el debate: qué se dice o no se dice sobre educar. Sin pretensión de verdad, pero sí con intención de correr velos, el propósito es comenzar a sacudir estas nociones. No como meras palabras que andan en vuelo, sino como expresiones de una conversación entre interlocutores que salen a escena a defender lo que nuestro presente requiere en términos de educación. Ponerles rostro a los interlocutores es una tarea compleja y arriesgada, pero bien vale contar al menos con la fuente o autor que se arroga la palabra, para indagar desde dónde construye su visión. Una disputa, en tanto contienda entre conceptos, hace pública la discusión; por un lado, expone la deliberación entre algunos, y por otro, tal vez pueda incitar el interés de otros para que se acerquen a la palestra.

### 3.2. Presentación de la disputa

Presentar algo ya implica un acto deliberado acerca de cómo iniciar un escrito sobre un tema. Es asumir el desafío de saber qué nos pasa cuando llegan a nosotros las voces y sentidos de estas palabras tan frecuentemente nombradas en estas últimas décadas.

A modo de abrir la discusión, se seleccionaron tres emisores nacionales y tres emisores internacionales, para desplegar algunos debates, algunas tensiones y algunas grietas.

En primer lugar, se abordarán los siguientes documentos nacionales: Proyecto de Presupuesto de la ANEP (2015-2020); Ley de Educación 18.437, MEC (2008) y PNEDH (SNEP, 2017).

En segundo lugar, se incluirán como documentos internacionales las siguientes publicaciones: *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010); *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos* (Unesco-OIE, 2013); *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (Cepal, 2017) y algunas referencias al Plan Bolonia (1998) como proyecto político y académico para la educación superior con pretensión universal.

### 3.3. Primeros contendientes

Un **primer emisor** escogido es el Proyecto de Presupuesto, en el cual se acuerda la política educativa a seguir en el quinquenio 2015-2020. Se anuncia, entre otros desafíos, «la superación de la brecha social y territorial, y la mejora de la calidad de los aprendizajes». Se aclara que se darán continuidades con respecto a la propuesta del quinquenio anterior, pero también se introducirán cambios en *la agenda país para la educación*. En este sentido, se seguirán priorizando temáticas tales como *educación, democracia y derechos humanos, y educación y desarrollo integral*, y se agregaría para este período

integrar enfoques innovadores en los modos de construcción de la política pública en el campo educativo. Al mismo tiempo que se intenta superar los déficits, debe construirse la educación que se necesita para incorporar el país a la Sociedad y la Economía del Conocimiento que caracteriza el siglo XXI.<sup>17</sup> (2015, p. 123)

A lo largo de este documento se enuncian distintas proyecciones y mecanismos que procuran dar cumplimiento a los principios y fines generales de la normativa vigente y particularmente lo dispuesto en la Ley de Educación. En tanto responsabilidad estatal, son, todas estas, acciones muy pertinentes. Lo que sí despierta curiosidad, en el marco de un Proyecto de Presupuesto para la ANEP, es la densidad conceptual con la que se acompaña este documento. Incluye variadas perspectivas pero con predominancia de citas procedentes de organismos internacionales y sus agencias (OCDE, Unesco, Paemfe). En menor volumen, aparece la expresión de unos pocos intelectuales o investigadores nacionales cercanos o pertenecientes al campo educativo.<sup>18</sup>

En su desarrollo, las ideas de educar deambulan entre unos y otros sentidos. Se enfatiza, desde Savater, el carácter humanizador de la educación y el valor que tiene en sí misma, al no ser «únicamente una herramienta para el crecimiento económico o social», pero también se muestra la preocupación de articularla con el mundo del trabajo y ajustarla a sus demandas. Por otra parte, los contenidos relevantes, los que serán evaluados a través de pruebas estandarizadas, aparecen planteados desde saberes como lengua, matemática y ciencias. Si bien se

---

<sup>17</sup> En la Administración del período 2005-2009, el marco de las políticas educativas desarrolladas estuvo basado en el fortalecimiento de la educación pública: I) a través de una perspectiva de derechos humanos y desarrollo económico y social sustentable e incluyente, II) como estrategia para la integración social, III) como espacio para el ejercicio activo de la ciudadanía y IV) como herramienta imprescindible para el desarrollo productivo, científico y tecnológico que reclama el escenario nacional y mundial (2015, p. 123).

<sup>18</sup> Fernando Savater aparece citado desde un artículo de revista, no desde sus obras; Nylia Viscardi, Nicolás Alonso y Benjamín Nahum son los únicos referentes académicos nacionales que se incluyen, pero están ligeramente mencionados.

mencionan en algunos pasajes los contenidos de las humanidades, no son los que preocupan a ser relevados en tanto aprendizajes.

Un **segundo emisor** puede considerarse la Ley de Educación 18.437 (2008), en la que se define la educación como *derecho humano fundamental* y como *bien público y social* —y no como servicio—, lo que propone otro tipo de racionalidad fundada en los derechos de las personas para su pleno desarrollo a lo largo de toda la vida (arts. 1 y 2). Se agrega que la educación se orientará a la consecución de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto del medio ambiente y el ejercicio responsable de la ciudadanía (art. 3). He aquí un sentido de educar, tarea valiosa en sí misma en tanto proyecto de realización personal y también en tanto permite la calidad de vida de todos los que integran la vida social.

Seguidamente, se enfatiza este enfoque, postulando la «educación en derechos humanos como un derecho en sí misma» (art. 40, apartado 1), el que se complementa con el listado de las denominadas líneas transversales para todo el SNEP. Entre estas se mencionan: educación ambiental, desarrollo humano sostenible, educación artística, educación científica, educación lingüística, educación a través del trabajo, educación para la salud, educación sexual y educación física, recreación y deporte. Estas temáticas aparecen ligadas a propósitos para la educación pública tales como el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad y la percepción, creando universos singulares que den sentido a lo que es significativo para cada ser humano; promover la comprensión y apropiación del conocimiento científico y tecnológico para su democratización; incorporar el trabajo como actividad propia de los seres humanos, integradora de la vida social; la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.

Por último, cabe recuperar, en tanto fines de la educación, la intención de formar personas reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias y protagonistas de

la construcción de su comunidad local, de la cultura, de la identidad nacional y de una sociedad con desarrollo sustentable y equitativo<sup>19</sup> (ley 18. 437, art. 13).

Un **tercer emisor** seleccionado es el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PNEDH, 2017). Este documento se elaboró en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y fue aprobado en 2017. Constituye una política educativa nacional que apuesta —tal como se señala en el prólogo— «al desarrollo de una cultura en derechos humanos, concibiendo a la educación como un derecho fundamental y como el camino para la apropiación de los derechos humanos por parte de todas las personas». Esta definición política está claramente institucionalizada en la Ley General de Educación, 18. 437, que crea el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), conformado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (Udelar) y la Universidad Tecnológica (UTECH).

La educación, en tanto asunto público, aparece definida como política pública, aun sabiendo que *lo público* es un espacio de disputa en el cual los diferentes discursos pugnan por alcanzar su reconocimiento y legitimidad. Se plantea la *educación en Derechos Humanos como política pública* y se asume un sentido de responsabilidad social en cuanto propone «cuidar el patrimonio cultural acumulado, pero también para crear las condiciones de desarrollo de ese paradigma y para transformar las concepciones y las prácticas basadas en relaciones de dominación» (PNEDH, 2017, p. 8).

Se constata aquí un posicionamiento frente a aquellos sistemas de pensamiento o modos de organización de la existencia que se constituyan desde relaciones de dominación, generando formas de opresión a valores, saberes y prácticas

---

<sup>19</sup> Se da cierta ambivalencia y hasta ambigüedad al utilizar las expresiones *desarrollo sostenible* y *desarrollo sustentable* como sinónimas. El análisis de este aspecto nos remitiría a un estudio de los modelos de desarrollo desplegados en el contexto latinoamericano y su vínculo con las políticas educativas. En este trabajo, por razones de extensión, solo se menciona ligeramente.

humanas. Esta política educativa propone desarrollar una cultura de derechos humanos que atraviese todas las organizaciones institucionales y que en muchos casos puede significar crear modos de resistencia ante el orden injusto. Uno de los referentes y participantes en la redacción de este plan nacional expresa que en todas las esferas de la sociedad civil los derechos humanos representan

la expresión de las luchas por recuperar la dignidad humana de los sometidos, es la expresión de la lucha por la desconcentración del poder, de la lucha por su redistribución para que cada quien pueda desarrollar su proyecto autónomo de vida, su propia construcción de sentido. Los Derechos Humanos expresan el conjunto de condiciones que hacen posible ese desarrollo pleno de la autonomía y además extienden la condición humana explícitamente a todos a quienes les ha sido negada desde los discursos de dominación. (Willat, 2003, p. 2)

Las finalidades de este Plan Nacional en Derechos Humanos están dirigidas a los espacios educativos en sentido amplio —tanto formales como no formales—, y a su vez constituyen una invitación a promover, proteger y garantizar el respeto de esos derechos para toda la sociedad civil.

Las políticas públicas, tal como señala Garretón (2004) en este documento, deben ser globales en tres sentidos: orgánicamente, pues comprenden al Estado y no solo al gobierno; temporalmente, por cuanto exceden el período de un solo gobierno; políticamente, por cuanto deben necesariamente contar con la participación de la sociedad civil en su conjunto: organizaciones no gubernamentales, empresas, iglesias, academia, etc. (PNEDH, 2017, p. 16).

Ante los **cambios curriculares** que se vienen proponiendo en el ámbito de la formación en educación, y en vistas a efectivizar el mejor desempeño profesional de los educadores en los distintos escenarios en los cuales se integren, parece oportuno visualizar este marco de referencia. El perfil de egreso para las distintas carreras de la formación en educación en la Propuesta Curricular 2017 del CFE se adjunta como anexo 2.

En primer lugar, se evidencia la necesidad de trabajar en pos de adecuar las perspectivas pedagógicas y didácticas que promuevan efectivamente prácticas

educativas en los distintos ámbitos y niveles en los que se educa, acordes a este abordaje ético y político de la educación.

En segundo lugar, incluye un corpus teórico interesante desde el cual plantear algunas interrogantes y ensayar algunas conceptualizaciones que pueden ser un punto de partida. Entre otros, aparecen como referentes académicos que analizan esta temática: Yamandú Acosta (2013), *Derechos humanos: Perspectivas críticas desde América Latina*; Gustavo Pereira (2013), *Derechos humanos: delimitación conceptual y proyección normativa a través de la educación ciudadana*; Roberto Garretón (2004), *Derechos Humanos y políticas públicas*; Jürgen Habermas (1987; 2010, respectivamente), *Teoría de la acción comunicativa* y *El concepto de dignidad y la utopía realista de los derechos humanos*; Abraham Magendzo (1996; 2008, respectivamente), *Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia* y *La escuela y los derechos humanos*.

En tercer lugar, se sitúa la educación en derechos humanos en el contexto latinoamericano:

En palabras de Abraham Magendzo (2008): «[...] educar en derechos humanos en América Latina significa educar para el ejercicio de los derechos y, en muchas ocasiones, de los que nunca aprendieron a escribir, pero que fueron «alfabetizados en derechos humanos» por haber vivido en carne propia la violación de sus derechos y haber tomado conciencia de esta práctica educativa para luchar contra la impunidad y por un estado de derecho». (PNEDH, 2017, p. 20)

Desde este encuadre, se entiende que educar en derechos humanos «tiene por objeto principal favorecer el reconocimiento, la defensa y la promoción de ellos, considerando al ser humano como sujeto de derechos». Es decir, una formación que reconozca «las dimensiones social, política e histórica de la educación» y que «se funde en el respeto y vigencia de valores, principios y mecanismos de protección relativos a los derechos humanos en su integridad e interdisciplinaria», en estrecha «vinculación con la democracia y el desarrollo» (PNEDH, 2017, p.14).

Este enfoque de la educación pública habilita la posibilidad de integrar la cuestión de los derechos humanos tanto en términos de normas como también de potencialidades. Permite al mismo tiempo agudizar la deliberación acerca de las formas de poder que configuran las distintas relaciones humanas en la organización social a modo de dominación y, particularmente, observar cómo se constituyen las orientaciones de los organismos internacionales que siguen los sistemas educativos actuales.

### **3.3.1. Algunas orientaciones curriculares que emanan del PNEDH**

En el documento del PNEDH (2017) se incorporan algunos lineamientos que pueden operar a modo de *directrices y contenidos curriculares*, que orientan la forma de abordar de modo transversal, o bien como temas a incluir en los planes y programas de las distintas mallas curriculares. Esto supone interpelar las matrices normalizadoras que dieron origen a los sistemas educativos modernos y la consiguiente construcción de la educación pública en torno a relaciones de dominación. Se promueve, en cambio, una *pedagogía participativa* que ayude a pensar los cambios institucionales y la consideración de los estudiantes como actores relevantes en esta nueva construcción, que supone una cultura basada en derechos humanos.

La formación tanto de los educadores que están en ejercicio como de quienes ingresan a la formación en educación está prevista para que tales transformaciones se hagan efectivas. Se entiende por tanto que, en tanto política de Estado, deben crearse los espacios y articulaciones necesarias a nivel del SNEP para la concreción de una educación en clave de derechos humanos. Se propone que se realice a través de la formación académica de grado y posgrado en la temática, integrar con mayor énfasis cursos específicos y ejes transversales en las mallas curriculares de las distintas carreras de formación en educación, así como también incluir la formación sobre teoría, metodología y pedagogía de los derechos humanos (PNEDH, 2017, pp. 32-34).

En el Plan Nacional en Derechos Humanos, surge la importancia de trascender un modo ideal de planificación, así como también el espacio de las aulas, y alcanzar concreciones territoriales de todos sus propósitos. Es muy relevante la meta que propone: propiciar la institucionalización de espacios académicos que integren la formación, la investigación y la producción de conocimiento sobre el tema; la sistematización de las experiencias existentes, la generación de propuestas y materiales didácticos y la elaboración de publicaciones con teorías y prácticas de la educación en derechos humanos (PNEDH, 2017, p. 37).

Esto contribuiría a repensar la lógica de las instituciones educativas, para interpelar las relaciones de dominación y formas discriminatorias que atraviesan los modelos de autoridad, los reglamentos, los edificios y las disciplinas escolares. Al respecto, se expresa que «es necesario explicitar la condena a estos modelos y la búsqueda de una nueva racionalidad» y desde allí

trabajar para construir prácticas inclusivas que permitan educar para la diversidad y garanticen el respeto y defensa de los derechos de todas las personas. En particular, es necesario promover la eliminación de las prácticas discriminatorias arraigadas culturalmente, problematizar el uso del lenguaje discriminatorio, garantizar el derecho a hacer visible la identidad de género y la orientación sexual, generar acompañamiento en los procesos de construcción de identidad y reconocimiento, relevar las diferentes causas de desvinculación educativa y definir estrategias específicas para cada caso, proteger a las víctimas de discriminación, abuso u otras formas de violencia, y crear condiciones habilitantes para las personas con discapacidad. (PNEDH, 2017, p. 27)

A los gobiernos y a las autoridades que lo ejercen se les recomienda crear la obligación moral de respetar los derechos humanos. Los sistemas democráticos son los que pueden garantizar prácticas sociales y por tanto las prácticas educativas que nos permitan

autocomprendernos como personas morales, capaces de acordar con otros las cargas y los beneficios de la cooperación social y de llevar adelante un plan de vida. Los derechos humanos estructuran la identidad práctica de los ciudadanos y las ciudadanas de las sociedades contemporáneas y esa es la razón de su crecimiento normativo a partir de la segunda guerra mundial. (Michelini y Banfi, 2012, p. 34). A su vez, esta fuerza normativa opera como fuente de legitimidad política. (2017, p. 42)

En cuanto al nuevo orden mundial, se toma posición frente al avance de la hegemonía neoliberal y sus efectos sobre la concreción de los derechos humanos a lo largo del planeta. Se menciona en el PNEDH que en la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos en Viena (1993) se enunciaba:

En un contexto de avance de las políticas neoliberales en todo el mundo, la Conferencia implicaba un riesgo de retroceso, pero también era la ocasión de que diversos procesos de acumulación en el marco doctrinario de los derechos humanos, en particular relativas a los derechos económicos, sociales y culturales, pudieran colocar un freno y una nueva orientación global a los procesos políticos. (PNEDH, 2017, p. 53)

El **sentido político de la educación** podría recuperarse al menos en dos aspectos. Primero, la perspectiva de la educación en clave de derechos humanos supone situarse en las condiciones socio-históricas de los sujetos y pueblos e identificar sus luchas en pos de libertad, justicia e igualdad. El segundo, refiere a la «fuerza normativa» de los derechos, en tanto estructura la práctica ciudadana y requiere, por tanto, de «legitimidad política» en un sentido democrático. Es decir, armonizar el logro de la condición de sujeto de derecho con el de sujeto creador de derecho. Se espera así que la contribución de esta perspectiva promueva y habilite

un sujeto de derecho [que pueda] tejer su futuro, autoafirmarse, autoestimarse y situarse como ciudadano o ciudadana comprometido con el bien común y el público, que puede hacer uso de su libertad reconociendo sus límites, reivindicar la igualdad, reconocer la diversidad y desarrollar la solidaridad, la cooperación y el respeto mutuo. (PNEDH, 2017, p. 44)

El **sentido ético de la educación** está expresado en la centralidad que adquiere alcanzar la dignidad para aquellos sujetos a quienes históricamente les ha sido negada su realización. Se aboga por la recuperación de su lugar de agentes, en tanto logren resistir a las viejas formas de dominación y también a las actuales formas de organización global de corte neoliberal.

En síntesis, ante un nuevo escenario histórico, político y económico, con las garantías que ofrece la Ley de Educación 18.437 y con las propuestas del

PNEDH, es posible pensar nuevas formas de racionalidad para alcanzar el ejercicio pleno de los derechos humanos.

Una de las esferas democráticas en las cuales se instala la responsabilidad social de construir estos nuevos valores y prácticas es la educación pública. El análisis de las distintas generaciones de derechos humanos (civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales) en el contexto latinoamericano, y en relación con lo educativo, constituye un gran campo abierto a la reflexión filosófica, pedagógica y didáctica,<sup>20</sup> y por tanto a la concreción de currículums educativos humanizadores.

### **3.4. Segundos contendientes**

Se integran a la disputa los segundos contendientes, a través de algunos documentos que delinear la agenda educativa internacional para la formación de los educadores del siglo XXI: *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010); *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos* (Unesco-OIE, 2013); *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015) y algunos planteos que emanan del Plan Bolonia (1998).

En los pasajes que siguen, se ha optado por presentar una selección de lineamientos y conceptualizaciones con relación a ciertos tópicos que, se entiende, fundamentan los cambios curriculares en dicha agenda educativa internacional. Esto implica presentar un comienzo en el que prima lo descriptivo para abrir luego un espacio de interrogantes que dejan esbozadas algunas tensiones que surgen en relación con los primeros contendientes. Presentar las voces desde las

---

<sup>20</sup> El abordaje de este aspecto y su discusión problematizadora acerca de las tensiones que plantea la educación en clave de derechos humanos fue presentado en el trabajo de investigación realizado en el marco del Año Sabático del CFE (diciembre, 2018). Su título fue *Fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares de la formación de los profesionales de la educación en clave de derechos humanos. Aportes para el debate de propuestas pedagógicas y didácticas*.

fuentes documentales es un modo de constatar la procedencia de los discursos que se generan y circulan en nuestros tiempos, pero es también un punto de partida para habilitar su interpretación y posterior interpelación.

### **3.4.1. Un plan global para la educación**

Muchos documentos emanados de Unesco y organismos vinculados como Cepal, OEI, OIE y OCDE se produjeron en torno a este período (2010-2020), y se referían a la formación de los educadores y a temas curriculares que constituyen, junto con los incorporados aquí, la agenda educativa internacional.

El primer documento que se constata con contenidos relativos a la temática que se viene indagando es *Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (OEI, 2010), que se aprobó en la XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, en el mes de diciembre de 2010, en Mar del Plata (Argentina). Se registran aquí los acuerdos alcanzados por los ministros de educación de muchos países latinoamericanos, en el marco de la conmemoración del bicentenario de la independencia de nuestros países. En este escenario, se creyó significativo impulsar un proyecto colectivo de la comunidad iberoamericana «en pos de ofrecer un horizonte de justicia, igualdad y felicidad a los niños y jóvenes, y muy especialmente dirigida a aquellos que viven la pobreza, la desigualdad y la exclusión social» (OEI, 2010, p. 10).

En su desarrollo se esbozan algunos fines ineludibles para las personas y los pueblos: «Una libertad que debe estar vinculada a la superación de las desigualdades, al buen vivir, a la defensa de la naturaleza, al reconocimiento efectivo de los derechos de todas las personas y al acceso equitativo a los bienes materiales y culturales disponibles» (OEI, 2010, p. 15). Se cree allí en la «*capacidad transformadora de la educación* y se escrituran, a modo de metas, apostar a la concreción de *una comunidad iberoamericana en construcción desde los cimientos de la libertad, la igualdad y el desarrollo*» (OEI, 2010, p. 11).

Por otra parte, se expresa la importancia social de la educación, que debiera contribuir a la «creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia» (OEI, 2010, p. 36). Se agrega a esta meta el desafío de lograr, a través de la educación,

desarrollar la voluntad de enfrentarse, al mismo tiempo, a las demandas exigentes de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporación de las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje, apuesta por la innovación y la creatividad, desarrollo de la investigación y del progreso científico. Era necesario caminar deprisa y con valentía para estar en los primeros vagones del tren de la historia del siglo XXI. (OEI, 2010, p. 10)

En consonancia con esta finalidad de la educación, se asevera:

Los sujetos de la educación valiosos para este escenario de la sociedad del conocimiento son los jóvenes de todos los países en cuanto «constituyen un recurso humano importante para el desarrollo y (son) agentes fundamentales del cambio social, el desarrollo económico y la innovación tecnológica.<sup>21</sup> (OEI, 2010, p. 23)

En continuidad histórica con acuerdos internacionales ya establecidos, el Proyecto Metas 2021 es un eslabón que sigue a otros como el Acuerdo de Jomtien (Tailandia, 1990), en el que los representantes de casi todos los países del mundo suscribieron la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT), con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: toda persona tiene derecho a la educación. Diez años después, se acordó en Dakar (2000) un Marco de Acción para el cumplimiento de las seis metas de la Educación para Todos (OEI, 2010, p. 15).

En tanto, se propone que cada uno de los países establezca sus prioridades con relación a las metas acordadas y fije el nivel de logro al que aspira razonablemente a alcanzar en 2021 (OEI, 2010, p. 29). Se espera que los componentes que se incluyen en las *Metas 2021* y que se acordaron por los países que integran la OEI: 11 metas generales, 27 metas específicas y 38 indicadores

---

<sup>21</sup> Se informa que esta formulación está incluida en el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ), que data de 1995 y sigue manteniendo vigencia en el siglo XXI.

con sus correspondientes *niveles de logro* a alcanzar, se conviertan «en el referente para sus políticas públicas en materia educativa», lo cual implica además asumir un compromiso financiero, así como la disposición al seguimiento y evaluación de su desarrollo y ejecución (OEI, 2010, pp. 25-26).

Por esta razón, «la meta general décimo primera establece la necesidad de evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos y del proyecto Metas Educativas 2021», (OEI, 2010: 29) y para su cumplimiento se ha creado el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas (OEI, 2010, p. 30).<sup>22</sup>

Un segundo documento con recomendaciones específicas sobre cómo llevar a cabo los cambios curriculares se denomina *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: una caja de recursos* (Unesco-OIE, 2013). En este escrito se explicita la intencionalidad de alcanzar la mejora de las prácticas educativas en términos de calidad e inclusión, y se integran nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje.

A modo de ejemplo, se menciona el caso de nuestro país, que ha incluido la especialización para el desarrollo de políticas educativas y prácticas eficaces, y desde 2010 se ha instrumentado el Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular, en la Ucedal (Universidad Católica del Uruguay), en coordinación con la Organización Internacional de la Educación (OIE) de la Unesco. Desde este ámbito universitario privado, fueron ofrecidas varias becas a los docentes de la educación pública para el cursado de este diplomado, varios de los cuales realizan su ejercicio profesional en la formación docente.

Cabe agregar que, coincidiendo con este escenario, en nuestro país se diseñó el MCRN —ya mencionado en los antecedentes—, que entró en vigencia en 2017. Este documento se constituye como un marco conceptual y normativo que asegure y promueva que los niños y jóvenes de los distintos niveles educativos alcancen

---

<sup>22</sup> En nuestro país, se creó en 2012 el INEED (Instituto Nacional de Evaluación Educativa), previsto por la Ley de Educación 18.437.

trayectorias protegidas, continuas y completas. Se pretende garantizar el acceso al derecho a la educación, ofreciendo niveles de calidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del país.

Se destaca de este documento que según Cullen:

La preocupación por lo común sin anular las diferencias, sino desde las diferencias, y en este sentido una comprensión del alcance nacional que no elude lo situado y lo local [así como la presencia de] tres notas claves: la comprensión de la educación como «derecho habilitante» en relación a los derechos humanos; [...] que se trata simultáneamente de un planteo «amplio», no sólo en referencia a los diversos niveles educativos, sino también a los diferentes agentes educativos; [...] y, también de un «planteo flexible», atento a la diversidad de contextos socio culturales que definen la totalidad de la nación. Considera asimismo que es una clave de este documento entender la centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética, [y plantea una] distinción entre una ética del pensamiento, una ética del bienestar y una ética ciudadana. (Cullen en MCRN, 2017, p. 13)

Por otra parte, se afirma que el MCRN cumple al mismo tiempo con funciones de estructuración y de innovación, en pos de los aprendizajes esperados o competencias culturalmente densas a desarrollar, así como a los perfiles de tramo y de egreso vinculados a diferentes campos del conocimiento. Se suman a este compromiso la incorporación de metas tales como la definición de «perfiles (que) refieren a desarrollos y logros de aprendizajes, comprometen procesos de certificación institucional, habilitan el flujo interciclo e interpelan los espacios de formación» (MCRN, 2017, p. 14).

[Se entiende] necesario que la enseñanza se encuentre centrada en el sujeto que aprende desde la perspectiva de una educación de calidad, garantizando la continuidad educativa desde el inicio de la educación formal, en el nivel inicial, hasta el egreso de la Educación Media Superior. (MCRN, 2017, pp. 11-12)

Para la concreción de tales metas se cree pertinente «orientar los sistemas de evaluación de los aprendizajes fundamentales», y revisar los planes y programas vigentes a los efectos de realizar los ajustes o rectificaciones o ratificaciones que se requieran (2017, pp. 11-12)

Este proyecto del MCRN se inscribe en el proceso de cambios de los diseños curriculares que se vienen dando en los distintos países, ya iniciados en países

latinoamericanos, como Brasil, Chile, Colombia, México, Paraguay y Perú, entre otros. En tal sentido, se aspira a «acordar y consensuar determinados principios y lineamientos comunes [...] para lograr una coherencia epistemológica, pedagógica y curricular. Es así como los marcos “se convierten en la base de trabajo para el proceso de desarrollo curricular”» (Unesco-OIE, 2013, en MCRN, 2017, p. 22).

Continuando con el análisis del documento emanado de Unesco-OIE, se expresa en este la intención de desarrollar currículums que se construyan y desarrollen en diálogo constante con variados grupos de interés y teniendo en cuenta lo que ocurre realmente en los centros educativos y en las aulas. Se define el currículum como «una construcción educativa, política y social, de ida y vuelta entre instituciones y actores de dentro y fuera del sistema educativo» (Unesco-OIE, 2013, p. 15).

Por tanto, se afirma la necesidad de la figura de un especialista curricular, que debe acomodarse a los caracteres de la sociedad actual, donde la toma de decisiones es compleja y difusa a la vez. Se afirma que ante condiciones de mayor indeterminación, los sistemas educativos no pueden seguir su organización heredada de la modernidad, sino que deben considerarse abiertos, sabiendo que existen multiplicidad de opciones y muchas veces sin rumbos claros (2013, p. 15).

A comienzos del siglo XXI se propone ir hacia un currículum global, el cual requiere que

los sistemas educativos enfrenten los desafíos de la globalización y de una economía crecientemente basada en el conocimiento y las tecnologías, al mismo tiempo que necesitan apoyar la construcción de una sociedad más igualitaria e inclusiva, fortalecer la cohesión social y alentar a las culturas locales a sostener un sentido de identidad y pertenencia. (2013, p. 15)

Se atribuye como tarea a las autoridades nacionales de educación desarrollar nuevos currículums que «respondan a las nuevas y complejas demandas mediante el desarrollo de habilidades y de competencias relevantes tanto para las necesidades locales como para las globales». Se suman al propósito de la mejora de la calidad de los aprendizajes las metas de la lucha contra la pobreza y la

exclusión social, la promoción de la cohesión social o la educación para el desarrollo sostenible.

Un tercer documento que se escoge para este análisis es la *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible* (ONU, 2015). Está compuesta por diecisiete objetivos, entre los cuales se incluyen: fin de la pobreza; bajar el hambre a cero; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; reducción de las desigualdades; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones sólidas.

Esta agenda con sentido pragmático y con espíritu de colaboración se aboca a mejorar la vida, de manera sostenible, para las generaciones futuras. Para ello, proporciona orientaciones y metas claras para su adopción por todos los países en conformidad con sus propias prioridades y los desafíos ambientales del mundo en general.

Por último, se menciona como componente de esta agenda global para la educación el Plan Bolonia (1998). Este, también denominado Proceso Bolonia, se fue configurando con el fin de constituir un espacio europeo en el que se estima importante afianzar la articulación entre el mundo político-académico y los desafíos del nuevo milenio. Se argumentó la necesidad de reorganizar el sistema universitario a los efectos de unificar los propósitos y promover un espacio común del conocimiento.

Se marcó como evento fundacional el ocurrido el 25 de mayo de 1998 en La Sorbona, en el cual se reunieron los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, y se firmó una declaración instando al desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Posteriormente, se realizó una nueva conferencia que dio lugar a la Declaración de Bolonia, el 19 de junio de 1999, suscrita por veintinueve Estados europeos. En

ella se argumenta sobre la importancia de fortalecer la «Europa de los conocimientos», como forma de apostar al

crecimiento social y humano, elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común. (Declaración de Bolonia, 1999)

La Declaración de Bolonia va sentando las bases para la constitución de un Espacio Europeo de Educación Superior. El foco está puesto en la ocupabilidad de los ciudadanos europeos y en la creación de un sistema de educación superior que sea utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. Las titulaciones, las creditizaciones del saber requerirán por tanto ajustes curriculares. De este modo se van configurando sistemas de créditos, agencias de garantías de calidad, criterios y directrices para la formación y la investigación superior.<sup>23</sup>

En las sucesivas declaraciones se van precisando los objetivos a conseguir y entre ellos se formulan los siguientes: adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral; promover la idea de *educación a lo largo de toda la vida* para generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo; la centralidad del aprendizaje del alumnado; potenciar la investigación en la Universidad, que contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento; formas de financiación tanto pública como privada; asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es «eficaz en relación con su coste» (Díez Gutiérrez, 2009).

Este proyecto de creación de la *Europa del conocimiento* acorde a los desafíos del nuevo milenio tiene la intención de reforzar la conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social y cultural común. Los críticos a

---

<sup>23</sup> Se suceden una serie de encuentros de ministros europeos de enseñanza que evalúan los avances de tal acuerdo e incorporan directrices para garantizar la continuidad del proceso. Entre ellos se destacan Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012).

este modelo lo definen como *capitalismo académico* y entienden que supone una reforma que mercantiliza y privatiza las instituciones educativas (Díez Gutiérrez, 2009; Bianchetti, 2016).

Se preconiza una conexión estrecha entre la universidad y las necesidades del mercado mundial, la presión está puesta en los resultados más que en la formación. Esto constituye un forma de atravesamiento heterónimo de las universidades (Bianchetti, 2016, pp. 71-72), a lo que se suma una descaracterización del proceso de formación humana. De ahí el giro al sentido exclusivamente utilitario del conocimiento, perdiendo de vista el sentido axiológico y teleológico de ser y hacer universitario.

La educación universitaria y superior pierde centralidad en tanto espacio

de confrontación crítica entre las generaciones, un lugar de experiencias múltiples, efectivas, políticas, artísticas, seguramente insustituibles, una oportunidad única de para muchos muchachos y muchachas para vivir, por un tiempo más o menos largo, cualquier cosa que se asemeja a una vida intelectual, antes de entrar de una vez por todas en el orden social. (Bourdieu, 2008, en Bianchetti, 2016, p. 74)

Este espíritu del Proceso Bolonia también llega a las universidades latinoamericanas. En tal sentido, se constata que se han constituido y desarrollado un conjunto de organismos, asociaciones y redes académicas de intercambio y colaboración que dan sustento al espacio iberoamericano de educación superior, tales como la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (Aiesad), la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP), el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), la Escuela Iberoamericana de Gobernabilidad y Políticas Públicas (Ibergob), la Fundación Universitaria Iberoamericana (Funiber), la Guía Iberoamericana de la Cooperación Internacional Universitaria de la OEI, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Programa de Becas Mutis, el Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (Cyted), la Red Iberoamericana de Estudios de Posgrados (Redibep), la Red Iberoamericana

para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Riaces) y la Red Universia (Brunner, 2008).

Estos ecos llegan a través del proyecto ALFA - Tuning - América Latina, que nace de la experiencia previa del proyecto Tuning Educational Structures in Europe. Participan 186 universidades latinoamericanas y se han establecido 19 centros nacionales de Tuning - América Latina, en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.<sup>24</sup>

Se instala en estos documentos la idea cual certeza de profesional flexible para un modelo de sociedad signada como *sociedad del conocimiento*, lo que trae aparejado modelos curriculares específicos y determinaciones acerca de la educación de los niños y jóvenes de esta era planetaria.

En esta agenda educativa internacional es posible rastrear ciertos tópicos en torno a la ciudadanía, a la democracia, al modelo de desarrollo y al conocimiento, que permiten bosquejar los fundamentos éticos políticos que se esgrimen para delinear los requerimientos de la formación de los educadores del siglo XXI y definir los cambios curriculares que se esperan.

#### **3.4.1.1. La formación de los educadores para el siglo XXI**

Los documentos mencionados constituyen junto con otros una agenda global en torno a la educación, delinear un modo de planificar la historia actual e integran una arquitectura de instituciones, agencias y expertos sobre el qué y el cómo hacer en materia educativa.

---

<sup>24</sup> Para mayor información sobre este proyecto en países latinoamericanos, ver sitios webs disponibles en: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>; <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal/>; <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/index.htmj>

En primer término, se encuentran consideraciones que informan sobre la concepción de un modelo de sociedad que se significa desde la información, conocimiento y tecnología, lo cual implica una opción que define una concepción de sociedad dominante en tanto otras no aparecen como posibilidades de organización humana.

La versión de sociedad aquí esbozada se inscribe en la fase de la revolución tecnológica y digital que se incluye en el proceso capitalista que se ha consolidado como *globalización neoliberal* (Rebellato, 2000b), también llamado *imperialismo capitalista* (McLaren, 2006) o *nuevo orden mundial* (Chomsky, 1996).

Esta representación de la sociedad conlleva un nuevo formato de gobierno del mundo que propone versiones de democracia, de ciudadanía y organización social con una peculiar ingeniería política. Por tanto, la agenda educativa se inscribe en este agenciamiento global que establece sus instituciones, sus prácticas y sus valores. Es así que los sistemas educativos de nuestros países están orientados hacia principios de estas lógicas hegemónicas. Se privilegian capacidades, contenidos y procedimientos, se recomiendan reformas educativas más adecuadas que las políticas educativas definidas por los distintos Estados. Ante las problemáticas de la pobreza, violencia y desigualdad social, se argumenta la urgencia de instalar nuevos diseños curriculares en pos de la justicia, igualdad y libertad.

En segundo término, se enuncian una serie de recomendaciones sobre los aspectos relevantes y significativos para el escenario iberoamericano que debe integrar la formación de los docentes. Se asevera que, para enseñar a las nuevas generaciones, los actuales profesores deben alcanzar el dominio de tres competencias fundamentales: preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos, capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento y disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria (OEI, 2010, pp. 135-136).

En este marco, y con similares fundamentos, se inscribe la Propuesta Curricular 2017 del CFE,<sup>25</sup> que integra entre sus premisas fundamentales:

- Una nueva conceptualización de la formación de educadores para el siglo XXI con la invitación a diversas actividades académicas de especialistas internacionales referentes en la temáticas curriculares, como el Dr. Jacques Tardif (Canadá), el Dr. Philippe Jonnaert (Canadá), la Dra. Maili OW (Chile) y el Dr. Cristian Cox (Chile), la Dra. Beatrice Ávalos (Chile) y la Dra. Paula Pogré (Argentina), entre otros. Estos exponentes fueron incluidos en este proceso de cambios curriculares en vista de los vínculos e intercambios generados entre el CFE y ámbitos de Unesco a través de la Asesoría Académica de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular.
- Una concepción de currículum basado en competencias y las actuales tendencias del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en la educación superior. Se derivan nuevas significaciones del conocimiento ligadas a las funciones de investigación y extensión, así como también nuevos enfoques de la didáctica y de la pedagogía para el abordaje de las distintas áreas del saber.
- El perfil de egreso de los educadores se alinea con la *sociedad del conocimiento*, concepto acuñado por Unesco (2009) que incorpora principios como la educación de calidad, el acceso universal a la información y al conocimiento, el respeto a la diversidad y a la inclusión educativa. Se asume el paradigma que pone el foco en el aprendizaje y se enumeran diversas habilidades y competencias que los educadores debieran manejar en esta era de la comunicación y la tecnología. Desde estos fundamentos se configura una nueva organización curricular caracterizada por la flexibilidad, la creditización, la semestralización y la

---

<sup>25</sup> Memoria de Asesoría Académica 2015-2020 del Consejo de Formación en Educación (2020).

navegabilidad en vistas a formar a los futuros educadores desde una propuesta de calidad más autónoma y contextualizada. (CFE, 2020).

Estos enfoques se dirigen como recomendaciones a los Estados para introducir cambios en los sistemas educativos en vistas a dar soluciones a las situaciones de pobreza, desigualdad e injusticia social. Se sugiere un modelo de ciudadanía, una versión de conocimiento, un modelo de desarrollo y los correspondientes ajustes curriculares para alcanzar logros educativos.

Los tópicos que se analizan a continuación se instalan en este diseño global de la educación. Se ofrecen soluciones ante las necesidades de los sujetos vulnerables pertenecientes a naciones pobres que no alcanzan la alfabetización esperada y por tanto no participan en las expectativas de desarrollo esperadas.

#### **3.4.1.2. Educar en la ciudadanía global**

Se atribuye importancia al papel que la escuela cumple al educar *en la ciudadanía*, principio general que no generaría desacuerdo hasta tanto no se profundice en los fines que demandarían a la educación pública.

Por un lado, se proclama que es tarea de la escuela lograr «el desarrollo de la autonomía moral de sus alumnos, el cuidado de sus emociones y la apertura de posibilidades para el ejercicio de un comportamiento moral consecuente».<sup>26</sup> Y, por otro, se propone cultivar de este modo «el carácter de los ciudadanos en un sentido determinado» que permita

---

<sup>26</sup> Se agrega que la escuela debe contribuir a «la integración social de todos los alumnos, el fortalecimiento de vínculos de amistad, el respeto de las diferencias y de los alumnos débiles, el cuidado de la alfabetización emocional, la participación de los discentes en las actividades escolares, el aprendizaje a través de formas de cooperación entre iguales, el apoyo de los más capaces a los que tienen dificultades de aprendizaje, la defensa de la paz, del medio ambiente y de la igualdad de las personas, sea cual sea su cultura, su origen y su género, así como determinadas actividades de trabajo comunitario, son elementos necesarios para construir comunidades escolares basadas en la responsabilidad y en el comportamiento solidario» (OEI, 2010, p. 109).

favorecer unos comportamientos u otros, preferir, en realidad, unos valores a otros, [...] Precisamente por eso es tan importante educar socialmente en una ciudadanía que busque la autonomía desde el trabajo codo a codo con los iguales; es decir, una ciudadanía activa y justa, capaz de preferir lo mejor. (OEI, 2010, p. 109).

Se ofrece una forma peculiar de entender la educación moral tal que

conocimiento de los principios morales y su adecuación a los contextos en los que se desarrolla la conducta humana, [lo cual] no puede estar desligado de la educación de los sentimientos y de las emociones morales. La culpa y la vergüenza, el orgullo, la empatía y el altruismo son algunos de los sentimientos que contribuyen a que las personas controlen sus comportamientos para evitar hacer daño a los otros o para solidarizarse con ellos y ayudarles.<sup>27</sup> (OEI, 2010, p. 108)

En cambio, por otros pasajes se reconoce la importancia de la reflexión y la deliberación como constitutivas de la educación ética y ciudadana, lo cual podría abordarse en una asignatura específica, así como también, de modo transversal, en las diferentes materias.

Por último, se esbozan algunos elementos que podrían fundarse en una ética aplicada basada en la responsabilidad social, en tanto se brega por la formación en valores de los niños y jóvenes para el ejercicio de una ciudadanía solidaria capaz de modificar la actual situación de

auténtica emergencia planetaria, marcada por toda una serie de graves problemas estrechamente relacionados: contaminación y degradación de los ecosistemas, cambio climático, agotamiento de recursos, crecimiento incontrolado de la población mundial, desequilibrios insostenibles, conflictos destructivos, pérdida de diversidad biológica y cultural [...]. Es una situación que aparece asociada a comportamientos individuales y colectivos orientados a la búsqueda de beneficios particulares y a corto plazo, sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones. (OEI, 2010, p. 111)

Por lo expuesto, se advierte una ambivalencia. Por una parte, se declara la instauración de una moral basada en la culpa, en la vergüenza y con un fin adaptativo, y por otra parte, se mencionan temas de importancia ética que

---

<sup>27</sup> Se menciona a Gloria Inés Rodríguez, autora de un texto sobre sentimientos y actitudes en la escuela, que contiene una sugestiva síntesis de esta dimensión moral.

implican debates críticos sobre las relaciones humanas y los valores que las sustentan.

En medio de esta trama conceptual que incluye temáticas referidas a los valores en la educación, educar ciudadanos en escuelas democráticas y solidarias, educación y sostenibilidad, educación artística, cultura y ciudadanía, se instala el entramado estratégico de las nuevas tecnologías en la educación, la jornada escolar completa en primaria y el propósito de elevar las competencias básicas de todos los alumnos así como el cometido de fortalecer la evaluación (tanto del sistema educativo como de las escuelas).

En este vaivén de ideas, se hace necesario ir a otros hilos de esta trama discursiva que develan otros sentidos que toman las dimensiones ética y moral en este documento.

En el contenido de *Metas educativas 2021*, de manera explícita se expresa la *minoría de edad* de nuestros sistemas democráticos y se entiende relevante el énfasis en la formación ciudadana y en el desarrollo de la conciencia democrática, así como en las cuestiones curriculares que refieran a los planes y gestión de las escuelas. Se afirma que los países latinoamericanos, en relación con la democracia como forma de gobierno, «no cuentan con una trayectoria histórica larga, ni con una amplia valoración por parte de su población». De este modo, se justifica la inclusión de una *meta específica*, la número 11, y un programa de acción compartido destinado a potenciar la educación en valores para una ciudadanía democrática activa, tanto en el currículum como en la organización y gestión de las escuelas (OEI, 2010, p. 110).

Luego de estos pasajes, surgen algunas interrogantes para habilitar un espacio de reflexión: ¿esta versión de ciudadanía es compatible con la modalidad de ciudadanía activa y de democracia deliberativa en sentido liberador? ¿Incluye la dimensión cultural y el reconocimiento identitario de los sujetos, así como la posibilidad de autodeterminación de los pueblos? ¿Esta versión de ciudadanía

presentada desde la OEI no constituye acaso la invitación a la adaptación en una sociedad que genera pocos ganadores y muchos perdedores, y que por tanto excluye la posibilidad de la transformación social?

### **3.4.1.3. El conocimiento para el siglo XXI**

La palabra *educación* aparece enunciada en varios pasajes del documento, en términos de educación básica, en acuerdo con el Informe Delors (1997), que indica que es «una preparación para la vida y el mejor momento para aprender a aprender», al ser la escuela «un lugar en el que se haga entrega real y efectiva tanto de conocimientos como de habilidades para desarrollarse socialmente» (OEI, 2010, p. 36). Esta educación ha de integrar «conocimientos básicos y una sólida formación en materias como lectura, escritura y aritmética, que son complementadas con otras asignaturas como historia, geografía, ciencias naturales, música, arte, etc.» (OEI, 2010, p. 41).

La educación básica debe seguir los requerimientos del modelo de sociedad que está definido con relación a «los retos del siglo XXI», el que requiere «una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura», a los efectos de «lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social» (OEI, 2010, p. 24).

Se cree pertinente avanzar en la sociedad del conocimiento y de la información, incorporar las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, diseñar currículums acordes con las competencias que los alumnos van a necesitar para integrarse de forma activa en la sociedad y en el mundo laboral, e incorporar en las escuelas el progreso científico, la innovación educativa y los nuevos significados de la cultura (OEI, 2010, p. 85). Estos requerimientos se mencionan para todos los tramos del sistema educativo y son aún más necesarios en la educación universitaria.

La preocupación está centrada en la falta de sincronización entre los esfuerzos de los sistemas educacionales y las necesidades del mundo laboral (Unesco-Orealc, 2007b), lo que termina por afectar el desarrollo de una educación postsecundaria de calidad, así como a los sectores más vulnerables, quienes al no contar con oportunidades de acceso a estudios posteriores tienden a ingresar en el sistema informal y a incorporarse a empleos con salarios precarios (OEI, 2010, p. 50). Se afirma que «la máxima expresión de vulnerabilidad educativa que acentúa el problema de la desigualdad» está ligada al no acceso al conocimiento, lo que dificultará el acceso a un mejor bienestar (OEI, 2010, p. 60).

Importa que los jóvenes aprendan a desenvolverse en un mundo posmoderno y globalizado, en el cual «las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han ido ocupando un lugar de importancia como recurso educativo de indispensable incorporación en el sistema educativo. Las TIC, y especialmente el acceso al computador y la conexión a internet, son recursos innovadores que han demostrado ser necesarios. [...] Actualmente, la inclusión social se vincula, cada vez más, con el acceso al conocimiento, por la participación en redes y por el uso de las TIC (Hopenhayn, 2002)» (OEI, 2010, p. 71). Es tarea de los sistemas educativos «masificar la conectividad y uso de redes electrónicas». En América Latina es donde se detecta una mayor «brecha digital, vinculada con las diferencias de acceso y uso de TIC dentro y entre los países, se manifiesta marcadamente tanto entre los distintos grupos socioeconómicos como entre generaciones» (OEI, 2010, p. 71).

En muchos pasajes, se afirma que la formación de los jóvenes «representa un beneficio social, en el sentido de tener un capital humano mejor formado [en tanto] afecta los logros a nivel individual puesto que las habilidades y conocimientos adquiridos se vuelven comunes en el mercado laboral» (OEI, 2010, p. 100).

En este escenario de la sociedad global y posmoderna, se entiende siguen vigentes los lineamientos del Informe Delors (1996), que plantea que la educación debe estructurarse

en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (OEI, 2010, p. 104).

Al ser, en la sociedad del conocimiento, «el saber un capital», se espera que la formación de los «nuevos docentes» contribuya a desarrollar su «capacidad de incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento» (OEI, 2010, p. 137).

Nuevamente, surge la interrogación con relación a este modelo de sociedad definido como *era del conocimiento y la información*: ¿quién determina este modelo de organización?, ¿quién se arroga el poder de definir el conocimiento válido para este tiempo?, ¿quiénes se benefician con esta visión del conocimiento?, ¿es posible considerar otras formas posibles de producción del conocimiento?

#### **3.4.1.4. Concepción de desarrollo desde la sostenibilidad**

Se espera, a través de la educación, incidir en el desarrollo económico y social de la región, lograr la formación de una generación de ciudadanos cultos y, por ende, libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas, y que, al mismo tiempo, sea capaz de generar un apoyo colectivo. (OEI, 2010, p.15).

Este camino, se entiende, debe realizarse por el impulso a los

desarrollos tecnocientíficos favorecedores de la sostenibilidad, con control social y la aplicación sistemática del principio de precaución. [...] Se espera que las acciones sociopolíticas contribuyan a la solidaridad, a la protección global de la diversidad biológica y cultural constituyen un requisito imprescindible para una auténtica solución de los problemas. (OEI, 2010, p. 112)

Por otra parte, se afirma que el estado de los países de la región iberoamericana en relación con la producción de conocimiento que favorezca el desarrollo de las naciones es muy débil, y

los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del mundo desarrollado, porque los avances tecnológicos generan dinámicas de exclusión aún mayores que las tradicionales. Es el riesgo de excluir a los más pobres de cada nación, e incluso a naciones completas, de toda posibilidad de participar del desarrollo actual y de adaptar los avances tecnológicos. (OEI, 2010, p. 137)

Ante estas situaciones que requieren medidas rápidas en cuanto a la alfabetización funcional, al desarrollo tecnológico y a la capacidad de innovación, se afirma que el desarrollo de los sistemas educativos requiere de la cooperación internacional en educación. Se recomienda, entonces, la incorporación de personas, empresas y organizaciones al círculo de financiamiento del desarrollo en América Latina, para lo cual «los gobiernos de la región pueden incentivar a los gobiernos de los países desarrollados a otorgar incentivos tributarios a las empresas, personas u organizaciones que estén dispuestas a donar recursos por vía filantrópica» (OEI, 2010, p. 222).

Se afirma, en este discurso, que es fundamental el papel de la OEI asumiendo la

definición y seguimiento de este proceso, en estrecha coordinación con los ministerios de Economía y de Educación de los países iberoamericanos, para lograr de aquellos con mayor desarrollo económico, de la Unión Europea, de las organizaciones y bancos nacionales e internacionales, y de los donantes públicos y privados, los recursos necesarios que apoyen y completen el esfuerzo financiero que realicen los países para alcanzar las metas propuestas. (OEI, 2010, p. 224-225)

En este modelo, se integran premisas tales como:

- la intervención internacional en la orientación y diseño de los cambios educativos para los distintos países que se adhieren a tales acuerdos;
- la injerencia del sector privado en el sector público en la reestructuración de la educación para alcanzar los aprendizajes que permitan el tránsito de la escuela al trabajo en términos de ocupabilidad;

— la construcción de un discurso que valida la democracia y la ciudadanía en términos globales y que instala un lenguaje de la justicia, de la libertad, de la diversidad y de la inclusión desde una episteme dada.

Desde estos supuestos se construye la promesa de que las instituciones educativas, a través de la modificación de sus planes, programas y metodologías, lograrían preparar el *capital humano* para alcanzar la justicia social, la igualdad y la libertad.

Las preguntas que se precipitan para estos planteos son: ¿el modelo de desarrollo que se esboza en términos globales constituye una posibilidad de desarrollo humano para todas las personas y todos los pueblos?, ¿serán coincidentes los valores de la competitividad y de la productividad con la perspectiva universal de los derechos humanos?

Así mismo, el planteo del estado de situación económica y tecnológica de los países se describe desde una dicotomía compleja de resolver por el aumento de la brecha entre estos. Por tanto, cabe preguntarse: ¿la situación de países pobres, subdesarrollados, habilita la tutoría de los países desarrollados en el diseño de sus políticas educativas?, ¿acaso estamos ante una determinación de los fines de la educación desde poderes supranacionales que delinear los rumbos de los Estados nacionales en las distintas esferas de la vida pública?, ¿se admite la posibilidad de pensar críticamente la concepción de desarrollo sostenible ligada estrechamente a un modelo global tecnocientífico?

#### **3.4.1.5. Determinaciones curriculares**

Todo el anterior repertorio discursivo que instala un modelo único de pensamiento: estar en los primeros vagones del siglo XXI, que legitima un modelo único de sociedad: la del *conocimiento* y de la *información*, y que concibe a los sujetos *como recursos humanos*, se traduce concretamente en lineamientos curriculares. Se trata de un modelo de educación particularmente dirigido a los países latinoamericanos dada la situación de sus democracias *incipientes*, con la

promesa redentora de los vulnerados y con la finalidad de lograr una ciudadanía activa, libre y justa.

Todas estas premisas se presentan en el documento *Metas educativas 2021*, a las que se suman párrafos que indican criterios y orientaciones acerca del modelo de currículum a seguir.

De manera explícita, se define procurar la calidad desde parámetros ligados a resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (OEI, 2010, p. 18).

Alcanzar la educación de calidad, según esta versión, implica «la sincronización entre los esfuerzos de los sistemas educacionales y las necesidades del mundo laboral» (Unesco-Orealc, 2007b; OEI, 2010, p. 50).

Se propone un currículum orientado a la adquisición de las competencias básicas, en pos de formar ciudadanos activos y responsables, considerando especialmente la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza y aprendizaje, formar ciudadanos activos y responsables (OEI, 2010, p. 20).

Este posicionamiento también ofrece pautas para que un currículum sea significativo, relevante y pertinente. Significativo se enuncia en tanto conecta con los intereses de los estudiantes y sus experiencias de vida, así como la utilización de las tecnologías de la información, el desarrollo de la educación artística y deportiva en una institución educativa que permita a todos aprender (OEI, 2010, p. 106). Relevante, en tanto genere las «competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros» (Unesco-Orealc, 2008b) (OEI, 2010, p. 105). Y pertinente, en tanto «respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes, no solo reconociendo la diferencia sino también adecuando y adaptando las materias a sus contextos de vida» (OEI, 2010, p. 105).

Quizás nadie estaría en desacuerdo con estos caracteres, pues sus descripciones son genéricas. Lo que sí es un punto para la discusión es que esta significatividad, relevancia y pertinencia se asocie a mejorar la calidad, la eficacia y la eficiencia en tanto se sigan las recomendaciones que ha ofrecido la Cepal y la Unesco (2005), lo cual supone ofrecer el financiamiento y la gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Además, el logro de tales metas se condiciona a la modernización de la gestión de la educación, a profesionalizar y dar protagonismo a los educadores, a otorgar un papel más relevante a la comunidad educativa local y una acción más estratégica a la administración central (OEI, 2010, p. 18).

En la publicación de OCDE (2016) para Uruguay, se propone el desarrollar un marco de competencias para la profesión docente que conlleva un nuevo ordenamiento de la carrera laboral y una nueva forma de ejercicio profesional a través de un sistema de distribución y un contrato acordes al proyecto educativo que se gestione en cada centro (pp. 35-36)

Se integran componentes tales como la descentralización y la incorporación de actores del sector privado a la planificación y gestión de los asuntos educativos. Bajo la responsabilidad de lo territorial se suma el riesgo de la descentralización y la asignación de recursos diferenciada según la disponibilidad local, lo cual acentúa la brecha de las desigualdades (OCDE, 2016).

A modo de reflexión, cabe preguntarse: ¿cómo compatibilizar estos criterios emanados de estas líneas internacionales, que instalan una estructura de gobernanza institucional con los principios rectores de la política educativa nacional enunciados en la Ley de Educación 18.437 (2008)<sup>28</sup> y con los fines de la educación emanados del PNEDH (2016) ?

#### **3.4.1.6. ¿Quiénes orientan estas metas educativas?**

---

<sup>28</sup> No se consideran las recientes modificaciones realizadas a la Ley de Educación 18.437 emanadas de la entrada en vigencia de la ley 19.889 (2020), que incluye cambios significativos en los fines y principios de la educación pública estatal.

Esta interrogante cobra gran relevancia para develar desde dónde se constituyen y validan los principios que orientan los cambios en la educación de los países latinoamericanos de interés particular en este trabajo, aunque también comprenda otros países del denominado tercer mundo.

Se constata que la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es el agente que impulsa y asume la responsabilidad para el cumplimiento de los objetivos vinculados a la Educación para Todos (Unesco, 1990). Este proyecto se muestra como posible en tanto contará con la cooperación de diversos organismos internacionales como Cepal, OEA, Unicef, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) y el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), iniciativa conjunta OEI-IIPPE, para colaborar en los programas comunes, así como los acuerdos adoptados con múltiples organizaciones de la sociedad civil para trabajar juntos en el apoyo a los países para el logro de las metas (OEI, 2010, p. 26).

Los logros educativos que se esperan conseguir se darán desde los parámetros que indican y miden las pruebas estandarizadas;<sup>29</sup> se pone a disposición el Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas (OEI, 2010, p. 30); la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) como instrumento adecuado para acopiar, compilar y presentar indicadores comparables y estadísticas de educación, así como conceptos, definiciones y clasificaciones normalizados (OEI, 2010, p. 41).

---

<sup>29</sup> Los déficits de aprendizaje surgen a través de mediciones estandarizadas (PISA y Serce); Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su nombre en inglés, Programme for International Student Assessment), llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce), llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Unesco (OEI, 2010, p. 68).

Se ha creado también el Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU) como instrumento de dinamización del Espacio Iberoamericano del Conocimiento; se cuenta con un Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) y con un Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad, como herramienta de seguimiento y evaluación de políticas de ciencia y educación superior (OEI, 2010, pp. 241, 260, 261).

Dado que se está abordando en este trabajo la formación de educadores en tanto formación terciaria, vale mencionar el papel del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.<sup>30</sup> Se define como espacio compartido de educación superior y de investigación científica con el fin de «favorecer la generación y distribución del conocimiento relevante, así como para garantizar la formación de profesionales con una visión y una pertenencia iberoamericana [y en clara] articulación con la innovación y con el desarrollo» (OEI, 2010, p. 139-140). Tiene como misión promover y apoyar las redes de investigación y de formación, lo que incluye el soporte a la movilidad de investigadores y estudiantes, experiencia en la cual han participado estudiantes de las diversas carreras de la formación en educación.

En cuanto a la investigación y al desarrollo, se da cuenta de que

en los países de la región iberoamericana en cuanto a programas de I+D es muy débil y los pone en desventaja y en riesgo de exclusión respecto del progreso acelerado del

---

<sup>30</sup> A modo de información, vale mencionar que, en el marco de estos intercambios, en Uruguay se realizaron actividades académicas coordinadas con la oficina de Unesco-Montevideo. En 2018 se realizó la jornada Los Desafíos Formativos para los Educadores del siglo XXI, a cargo de la Dra. Maili Ow y del Dr. Cristian Cox (Chile). En 2019 se realizó el Congreso Iberoamericano de Educación Científica. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias en Debate en la ciudad de Montevideo, en el marco de la Cátedra de Unesco de Educación Científica para América Latina y el Caribe, organizado por el CFE y en colaboración con la Oficina de Unesco-Montevideo. Se generó una publicación con las ponencias presentadas, disponible en <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/312>.

A este dato, cabe agregar que desde 2017 el Consejo de Formación en Educación (CFE) integra esta Cátedra de la Unesco.

mundo desarrollado [...] La falta de financiamiento público, la privatización del conocimiento y el avance tecnológico, son los que han ayudado a que el desarrollo se concentre en pocas manos.

En tanto, es

el sector privado [el que] marcha a la vanguardia en la investigación y en el desarrollo mundial, cuenta con gran parte de la financiación, de los conocimientos y del personal para emprender la innovación. Los gobiernos necesitan promover vínculos entre las universidades y las empresas, y, si es el caso, proporcionar incentivos fiscales a las empresas privadas que realicen tareas de I+D, permitiendo el acceso del Estado a los frutos del conocimiento. (OEI, 2010, p. 187)

Un flujo importante de recursos para el desarrollo de América Latina, y en especial para sus sistemas educativos, proviene de los créditos ofrecidos por los dos grandes bancos que operan en la región: el BM y el BID. Además del aporte financiero, estos organismos ofrecen asistencia técnica a los países de la región, propiciando investigaciones en la materia y promoviendo encuentros internacionales en colaboración con otros organismos internacionales (OEI, 2010, p. 217).

En esta presentación de líneas y estrategias aparecen una serie de aspectos a colocar en el análisis de la temática curricular en el marco de las políticas educativas. Se configura una ingeniería política internacional que conlleva nuevas relaciones entre el Estado y las organizaciones mundiales en la estructuración de los asuntos públicos.

#### **3.4. 1.7. Agenciamiento de las políticas educativas estatales**

En esta nueva lógica global del diseño de políticas educativas, se apela a que el Estado realice intervenciones en materia de currículum, en estrecha articulación con los distintos actores estatales y extraestatales que intervienen en el escenario educativo, para alcanzar un presupuesto educativo acorde.

Se expresa que el currículum es una forma de agenda para estudiantes, docentes, padres, empleadores y otros interesados en los resultados educativos. Pero su construcción supone

un proceso de debate social entre diferentes grupos de interés de la comunidad educativa a niveles locales, regionales y nacionales, porque en tanto potencial arena de confrontación ideológica y de lucha política, el currículo refleja intereses ideológicos, religiosos, profesionales, económicos, corporativos y académicos, entre otros relevantes. (2013, p. 24)

Este cambio curricular conlleva otras medidas, como la creciente participación de los países en evaluaciones internacionales de conocimientos y de habilidades y competencias, lo cual expone al desarrollo curricular a cuestionamientos públicos, lo que agrega un motivo más para que las autoridades propongan la revisión y ajuste de sus sistemas educativos.

Prima una perspectiva internacional comparada que adopta como referencia *buenas prácticas* y políticas, así como estándares internacionales (OIE, 2013, p. 15). Esta constituye un encuadre mental, que da valor a ciertas áreas del saber por sobre otras, un posicionamiento en cuanto a concepciones del conocimiento que se escogen en lugar de otras. En el Proyecto Quinquenal 2015-2019, la ponderación de saberes se encuentra en la lengua, matemática y ciencias.

Desde esta línea argumentativa, se afirma que el cambio curricular coloca el foco en el aprendizaje, se enfatizan los enfoques de aprendizajes aplicados e integrados al contexto y se prioriza la formación centrada en competencias. Se define, entonces, que «una competencia es la capacidad de hacer frente a ciertas situaciones complejas, movilizando conocimientos específicos y recursos cognitivos y no cognitivo» (2013, p. 62).

Se considera que el desarrollo y la presentación de conocimientos se realizan en torno a tareas o resolución de problemas que requieren la demostración de haber alcanzado ciertas habilidades o comportamientos. Esto lleva a la configuración de estándares curriculares que especifican los logros que los estudiantes deberían alcanzar en cada etapa de la escolaridad en una gran variedad de áreas de aprendizaje, detallando e ilustrando cómo y cuán bien los estudiantes pueden demostrar su dominio de los contenidos. Junto con los estándares se diseñan instrumentos típicos de evaluación, alineados y coherentes con los estándares de

contenido y desempeño (2013, p. 64). Para la descripción de competencias que se consideran, ver anexo 3.

En tanto, a modo de argumento para justificar la urgencia de las reformas, se afirma que los sistemas educativos tienen como principal rasgo su carácter conservador, que busca mantener el *statu quo* y que, cuando se intenta un cambio, tiene como resultado una posición defensiva, una aceptación superficial o, en el mejor de los casos, unos espacios de éxito limitado y de corta vida. Buena parte de esta inercia se atribuye al proceso de selección que se usa para reclutar a los docentes y al proceso de socialización que experimentan en los centros educativos, así como a las normas relativamente estables que rigen un sistema educativo.

Se reitera, a lo largo de todos estos documentos internacionales, la constatación de sistemas educativos que califican como obsoletos en sus formatos institucionales, planes y programas, así como la valoración de la formación docente inadecuada en sus prácticas, métodos y saberes a la dinámica de la actual sociedad. Subyace la responsabilización al sistema educativo de las crisis económicas en nuestros países, así como también la culpabilización de la educación pública del fracaso social de los sujetos en términos de progreso y desarrollo.

Esto conlleva a sugerir que la salida está en incorporar la innovación, la que se entiende como un proceso en el cual se aplican de forma planificada unos objetivos o medios nuevos o diferentes de los que actualmente existen en el aula o centro educativo o sistema, con el propósito de mejorar la eficacia de todos los actores interesados. Pero a todo esto se agrega que el éxito del cambio estará supeditado al aporte que el sector privado pueda llegar a realizar (OEI, 2010, p. 45).

En esta cadena argumentativa se declara ineludible hacer cambios acordes a los requerimientos de la sociedad actual, al mismo tiempo que se explicita la concepción de educación que se ha escogido. Se la entiende como

un sector estratégico de la economía que mejora su competitividad, lo que lleva a frecuentes afirmaciones políticas vinculando el desempeño en evaluaciones internacionales y los resultados educativos no sólo con la competitividad del país en el mercado global sino también con los intereses nacionales. (OIE, 2013, p. 25)

Vale instalar algunas sospechas ante este posicionamiento: ¿la educación pública no está colmando las expectativas de las organizaciones económicas y tecnológicas que lideran el mundo global?, ¿no estamos ante un argumento falaz, que declara la incapacidad de los países subdesarrollados de generar políticas educativas *eficaces* en la intervención en problemáticas sociales, de buena *calidad* y *pertinentes* para pertenecer al siglo XXI?, ¿esta nueva organización del poder mundial no constituye una forma de autoridad vertical que obliga a reestructurar la organización política estatal de los distintos países?, ¿estamos ante un nuevo modelo de imposición cultural que pone en jaque el derecho a la producción del conocimiento en cada región, comunidad, país o universidad?

### **3.5. Posibilidad de intervenir en la disputa**

Este plan global ha pasado de una ofensiva ideológica capitalista e imperialista a una importante e inesperada victoria (McLaren-Farahmandpur, 2006). Somos testigos de la radicalización de las orientaciones de este currículum global en las distintas tramas conceptuales que se incorporan a las políticas educativas nacionales. Difícil es entrar en una conversación dialéctica, que ponga en discusión los sentidos de estos rumbos de la educación.

Bien sabido es, tal como lo plantea De Alba, que el currículum es un campo en disputa y la lucha entre los grupos interesados genera disensos y consensos. La posibilidad de intervención en la disputa está atravesada por las nuevas configuraciones de los poderes que regulan la sociedad mundial. Se evidencian desplazamientos que generan este nuevo orden global en términos de democracia, ciudadanía e instituciones.

La conjunción de poderes financieros y poderes tecnológicos establece las formas de agenciamiento de la denominada aldea planetaria. El diseño de las distintas

esferas de la vida humana se confía a especialistas y expertos que, con sentido pragmático y eficiente, aportan las estrategias y recursos para llevar adelante este plan global.

La reflexión pedagógica en su visión humanista-crítica, aún no habilitada a participar en estos debates acerca de la justicia, igualdad, diversidad, no ha cesado en la denuncia de este modelo autoritario y unilateral. Diversos pedagogos, aún sin ser legítimos voceros en esta agenda global, siguen ofreciendo resistencia en el espacio público y abriendo interrogantes tales como: ¿a qué intereses responde esta reorganización mundial?, ¿quiénes se benefician con estos nuevos currículums?, ¿qué ganan y qué pierden los países latinoamericanos en esta posición subordinada?, ¿transformación o reforma de la educación?, ¿qué sentidos adquieren la democracia, la política y la ciudadanía en estos nuevos modelos?, ¿los fines de la educación deben quedar exclusivamente subsumidos a la economía global?

Los actores de la educación, quienes transitan las instituciones públicas, quienes investigan y sistematizan los saberes y prácticas educativas, quienes se dedican profesionalmente a esta tarea, son provocados a hacer uso público de la razón en el sentido kantiano. Poner a la luz los fundamentos acerca de los rumbos a seguir en la educación pública es el desafío a tomar por los educadores, ir a las fuentes y allí indagar los sentidos que se le atribuyen a cada concepto en las tramas discursivas en las que se sitúan.

La formación de los educadores no podría quedarse en un balbuceo de novedosas expresiones tales como: la educación encierra un tesoro, la promesa de la educación, la educación para las generaciones de los bicentenarios, la sociedad de la información y el conocimiento. Entrar en este territorio semántico puede ofrecer a primera vista un vocabulario colorido pero abigarrado de significados. Deambular por tantos sentidos y no explicitar los giros, las tensiones y hasta las contradicciones puede ser una irresponsabilidad intelectual.

La educación sigue siendo un campo en disputa. Quizás sea la incómoda exhortación kantiana: atrévete a pensar, atrévete a hacer uso público de la razón, atrévete a ser docto y a dar razones cada vez que se trata de asumir la responsabilidad en las decisiones. Atrévete a pensar qué implica educar, un medio o un fin, un deber ser o un llegar a ser, un imperativo a través de tutores que reclaman obediencia o bien desplegar la autonomía del pensar.

La educación es también un terreno propicio para deliberar, para argumentar, para explicitar y advertir qué efectos produce sobre nuestras subjetividades este modo heterónomo de pensamiento que presenta la educación como hoja de ruta. La formación en educación a través de las distintas carreras que se ofertan en el CFE también debiera ser parte de la discusión crítica en esta *conversación complicada* sobre el currículum, tal como la ha denominado la mexicana Silvia Morelli.

Por último, agregaría que intervenir en esta disputa se torna una posibilidad complicada, tal como se demuestra ante la producción de varios equipos académicos: unos dentro de la estructura institucional de ANEP y otros fuera del sistema educativo, pero ambos reconocidos por su desempeño profesional en la educación pública.

En el primer caso, se debe mencionar el Plan Nacional de Educación 2010-2030 ANEP-Unesco (PNE), elaborado en 2010,<sup>31</sup> el cual contiene aportes para vertebrar el sistema educativo de estas dos décadas. En este, se afirma la necesidad de contar con un plan nacional de educación como política de Estado y con mirada global con «clara visión crítica de lo que hoy sucede en el todo mundial y regional, a los efectos de buscar los mejores niveles de negociación, en la clave propia que supone un desarrollo humano y social contextualizado» (2010, p. 21). Debería seguir los principios y definiciones conceptuales que promulga la Ley de

---

<sup>31</sup> Participaron en este equipo de trabajo reconocidos educadores de la academia nacional con amplia trayectoria en la Universidad de la República o con desempeño dentro de la ANEP: Mag. Pablo Martinis, Lic. María Teresa Sales, Dr. Nicolás Bentancur, Mtra. Lucía Forteza.

Educación 18.437, donde se garantiza la educación como derecho humano fundamental y bien público.

Este plan, situado ante la coyuntura de este «nuevo escenario histórico de globalización económica, de cambios tecno-científicos y de postmodernidad cultural [asumió] la necesidad de proyectar un modelo de país con horizonte 2030: productivo, social, democrático, innovador e integrado» (2010, p. 8)

El PNE diseñado en la Dirección Sectorial de Planificación Educativa dentro la de la ANEP, enmarcado en el Programa conjunto 2007-2010, «construyendo capacidades para el desarrollo», y llevado a cabo por la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) del gobierno nacional y la Unesco, ofrecía una propuesta con mirada prospectiva para la planificación de la educación del país. Considerando, sí, la importancia de abordar los cambios de racionalidad y su incidencia en la constitución de subjetividades, los modelos de escuelas y los planes que se requieren para alcanzar la apropiación crítica del conocimiento y la construcción de ciudadanía en las sociedades contemporáneas, también proponía pensar la acción educativa como práctica social situada persiguiendo como fin la transformación —no la reforma— de la educación pública. En consonancia con este encuadre, desarrolla aportes teóricos que despliegan la educación como derecho humano y como bien público y social, no como servicio (2010, p. 15-16).

Luego, se diseña el PNED (2017) —ya abordado anteriormente—, que promulga la educación como derecho humano fundamental y declara su abordaje en clave de derechos humanos, tal como lo propone la referida Ley de Educación 18.437. Desde este plan, también surgen varios aportes para alcanzar un diseño curricular que conjugue los intereses y necesidades de las personas y de los pueblos con las demandas de la sociedad contemporánea. Plantea la consideración de las interrelaciones entre Estado, sociedad y trabajo, entre formación, ciudadanía y democracia en perspectiva histórica y con enclave geográfico y cultural, visión que ofrece otros sentidos para pensar las cuestiones de la justicia, la libertad, la igualdad y la diversidad.

En el segundo caso, cabe mencionar el *Plan Nacional de Educación. Aportes al Congreso Nacional de Educación*, elaborado por el GRE, en 2017. Tal como lo menciona su título, es un aporte al Congreso Nacional de Educación, previsto por la Ley de Educación. Se valora la importancia de esta forma de participación democrática a través de los diversos representantes y visiones de los distintos sectores de la sociedad en la definición de políticas educativas.

En este documento, se toma posición respecto a qué se entiende por un plan nacional de educación; debe ser una política de Estado, rechazando toda planificación que tenga el formato de reforma educativa o bien toda política gubernamental que se pliegue a modelos tecnocráticos. Por el contrario, se propone un PNE como forma de alcanzar

una transformación de la Educación nacional asumiendo su complejidad intrínseca, los cambios civilizatorios y las demandas regionales y mundiales, sin aceptar estos últimos acríticamente, sino analizando a qué intereses responden y haciendo opciones *a la luz de los conceptos de persona, de sociedad y de país consensuados como punto de partida para la elaboración del PNE*. Obviamente, ese encuadre antropológico, sociológico y político debe responder a los fines de la Educación que figuran en la Constitución y en el marco programático de la Ley 18.437» (GRE, Documento n.º 9, 2017, p. 5).

La educación es conceptualizada en clave de transformación, situada temporal y espacialmente. Esto implica que se realice una reasignación de los sentidos de conceptos como *calidad, evaluación, información, y conocimientos, saberes y competencias*, entre otros muchos, así como también repensar las relaciones implicadas entre *educación-economía, educación-homogeneización/diversidad; educación y valores; educación - ciudadanía - derechos humanos; educación-trabajo-empleo*, entre otras muchas relaciones a (re)significar «fuera del sentido hegemónico» (GRE, Documento n.º 9, p. 5).

Por tanto, la educación debe ser pensada en su multidimensionalidad de relaciones, construyendo

respuestas consensuadas a las viejas preguntas de corte antropológico (qué persona contribuir a formar desde lo educativo), sociológico (a qué sociedad aspiramos), filosófico-educativo (qué es educar, por qué y para qué) y político (para qué país), que

son fundacionales, pero que sin embargo con frecuencia se obvian porque se dan «por dadas». (GRE, Documento n.º 9, p. 6)

En síntesis, la posibilidad de intervenir en la disputa para delinear las políticas educativas para alcanzar un *Uruguay deseable* y responder al mismo tiempo a los requerimientos globales de la nueva era económica y tecnológica no resulta una tarea fácil. El debate pone a la vista racionalidades diferentes que ofrecen respuestas distintas a las mismas preguntas que buscan proyectar los rumbos de la educación formal en los países de la llamada *comunidad iberoamericana* para ser parte de la *sociedad del conocimiento y de la información*.

## **CAPÍTULO 4: Reflexiones finales**

La indagación acerca de los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares en las distintas agendas internacionales y nacionales en el período 2010-2020 habilita a presentar algunas reflexiones finales, abiertas a la discusión e inconclusas por la amplitud de la temática. Si bien la exploración documental se fue expandiendo, dado el surgimiento permanente de nuevos acuerdos, informes y publicaciones nacionales e internacionales vinculados a la Unesco, OIE, OEI, OCDE, Cepal y organismos financieros vinculados, se optó por el análisis de aquellos documentos que esbozan orientaciones curriculares específicas para la formación de los educadores de este tiempo.

Vale decir que este proceso de construcción de agendas educativas mundiales no es reciente, sino que data de varias décadas en las que se han venido configurando el relacionamiento entre países desarrollados y países subdesarrollados a través de las instituciones y organismos internacionales abocados a la protección y regulación de los diversos temas de la vida social como la educación, el trabajo, la infancia y adolescencia, los derechos humanos, etc. Temáticas que imbrican las relaciones sociedad-educación, educación-trabajo, educación-economía, educación-política, educación-cultura, entre otras.

Este trabajo de exploración e interpretación permitió llegar a algunos hallazgos que se presentan en tres bloques. El primero integra las tensiones que se identifican al planear la educación del siglo XXI y al orientar los diseños curriculares convenientes a la sociedad del conocimiento y de la información. El segundo denota algunas ausencias no dichas ante las urgencias expresadas en muchos documentos en términos de requerimientos de cambios de planes, programas, metodologías y enfoques de aprendizaje. El tercero procura dejar abiertas algunas pistas esperanzadoras para integrar a las nuevas propuestas curriculares de la formación de los educadores de nuestro tiempo, de modo que

estos aporten a su desempeño profesional la posibilidad de imaginar otro mundo más justo, más igualitario y más democrático.

### **Tensiones a visibilizar**

Se entiende que la construcción de un currículum —terreno de disensos y consensos— dirigido a la formación de educadores, en tanto formación profesional hacia la institucionalidad universitaria en las primeras décadas del siglo XXI, no debiera dejar de visibilizar algunas tensiones que surgen al recorrer las distintas agendas educativas. Estas tensiones, planteadas bajo la forma de interrogación pero con rasgos de dicotomías, tienen la intención de ser abordadas como antinomias que habiliten formas de reflexión y acción superadoras. Las tensiones se sintetizan en los siguientes puntos:

1. ¿Agendados o agentes de la educación?
2. ¿Quiénes son los agendados?
3. ¿A qué mundo se aspira que ingresen los niños y jóvenes?
4. ¿Cómo se agenda educativamente la libertad, la justicia y la igualdad latinoamericana?

#### **1. ¿Agendados o agentes de la educación?**

En términos de agenda para la educación, se perciben algunas proximidades pero también algunos distanciamientos entre los discursos de la política educativa nacional (Ley de Educación 18.437, PNEDH) y los que emanan de la agenda internacional (*Metas educativas 2021* y documentos vinculados). Pero también se reconocen algunas posiciones intermedias, como el Proyecto de Presupuesto 2015-2019, que integra conceptualizaciones de ambas agendas, y el MCRN (2017), que incluyó el repertorio de las competencias —*competencias culturalmente densas*— en conjunción con *una ética del pensamiento, una ética del bienestar y una ética de la ciudadanía*.

Se constata entonces que las nociones como *democracia*, *ciudadanía*, *desarrollo* y *conocimiento* adquieren sentidos y significaciones hasta contrapuestos en perspectivas epistémicas diferentes. En tanto, las temáticas planteadas como centrales en estas agendas educativas —la formación de ciudadanos, la educación con enfoque en derechos humanos, la educación integral e integradora, la educación para la democracia, educar para la igualdad y la diversidad— son incuestionables, merecen ser reflexionadas en los escenarios conceptuales que disputan su veracidad. La danza de la justicia, la libertad, la igualdad, la diversidad en torno a lo educativo puede dar figuras muy distintas.

La invitación es a detenerse y agudizar la mirada en las propuestas que estas agendas ofrecen a los educadores y a la formación de los profesionales de la educación de nuestro tiempo.

Vale comenzar con la significación del término *agenda*, el cual proviene del latín *agendum* y se traduce como «lo que se debe hacer». También puede ser analizada desde su raíz indoeuropea *ag* ‘conducir’, presente en la voz griega *ago* ‘yo guío’, ‘yo conduzco’. Estos sentidos dan cuenta de una versión pasiva que implica «cosas que se deben llevar a cabo». Si la educación integra este sentido etimológico, estamos ante una tarea agendada. Por tanto, educar se convertiría en un conjunto de acciones planificadas que definen hacia dónde dirigir las conciencias y acciones humanas de nuestro siglo.

Si una agenda pretende iniciarse en los desvalidos, en los vulnerables, en los pobres, será agenda educativa agendada, pues estos aún no tienen palabra para aceptar o rechazar la intervención paternalista y redentora de distintas instituciones internacionales o estatales preocupadas por su salvación. Serán agendados, no agentes. Serán conducidos, no partícipes de sus procesos de cambio para reagendar derechos y efectivizar libertades que les permitan concretar formas de vida más justas.

La esperanzadora idea de formar una *comunidad iberoamericana* es presentada en los documentos internacionales, desde una unicidad histórica, cultural, económica y social que ofrecería la posibilidad de desplegar un modelo de desarrollo societal.

La promesa redentora produciría el corrimiento de las situaciones de injusticia, infelicidad, desigualdad y exclusión hacia un mejor lugar, que se realizará formando parte de la comunidad iberoamericana, fuente de justicia, libertad y felicidad. Se anuncia que los países pobres recibirán colaboración para llegar a que la educación «contribuya en forma decisiva al desarrollo económico y social de la región, a la formación de una generación de ciudadanos cultos, y por ende libres, en sociedades democráticas, igualitarias, abiertas, solidarias e inclusivas» (OEI, 2010, p. 15).

Los gobiernos participan en esta planificación de las relaciones mercantiles, en tanto la educación se ha vuelto una cuestión de presupuesto y de resultados visibles ante pruebas internacionales, y en cada discurso se reproduce que la educación debe priorizar su misión ante los excluidos, pobres y desiguales.

Ante tan magna tarea, cabe instalar la sospecha ante esta forma de agenciamiento. Parece haberse borrado toda huella colonialista de los procesos independentistas latinoamericanos, que trazó lineamientos sobre la cultura, la educación y el conocimiento en sentido civilizatorio. Parece también omitirse el lugar hegemónico del modelo neoliberal que atraviesa todos los espacios de la sociedad y particularmente define nuevos sentidos para la educación pública. Tras las críticas al Estado como organización social y por consiguiente a los sistemas educativos vigentes, se habilita al mercado la regulación del espacio público.

Otro sentido adquiere la noción de agenda si lo alineamos a la noción de *agencia* planteada por Giroux (2019 ). Ante la imposición de la ideología neoliberal, apuesta a que la educación pueda ser clave en la posibilidad de imaginar el mundo en formas más justas, solidarias y democráticas. El verdadero sentido de la educación está en que los sujetos puedan tornarse agentes en la capacidad de

pensar cómo se configuran las perspectivas sobre el mundo en términos de poder, autoridad e ideología, y posteriormente proyectar un futuro distinto a este presente.

Tanto la Ley de Educación como el PNEDH están alineados en esta posibilidad de agendar la educación pública estatal en su sentido humanizador, bregando por la formación de sujetos críticos protagonistas de su lugar y de su tiempo, sujetos históricos que revisan y resignifican las circunstancias que les han obstaculizado o alentado a construir sus proyectos de vida. Sujetos situados como defensores y hacedores de su identidad. Sujetos activos inmersos en las luchas y conquistas de los derechos que dignifiquen su existencia.

Por último, cabe decir que el sentido de *agencia* —planteado por Giroux—, en diversos contenidos emanados de la Ley de Educación, estaba garantizado al permitir abordar las cuestiones de género, violencia y ambientales, así como la formación integral de las personas en dimensiones que van desde la formación científica a la formación artística, de la formación tecnológica a la formación cultural. Vale aclarar que los cambios que se han introducido a partir de la ley 19.889 implican un acortamiento del abordaje de estas temáticas en perspectivas críticas. Un ajuste a la normativa nacional que llega en sintonía con este reajuste mundial, pero que aún genera muchos debates públicos por las restricciones que incorpora en cuanto a una agenda de derechos humanos ya ratificada.<sup>32</sup>

En el mismo sentido, el Plan Nacional de Educación de ANEP (2010-2030), que bregó por una política educativa coordinada y consensuada con el modelo de país que se definiera, ha quedado relegado como agenda, pero sí se avanzó en el diseño y validación del MCRN (2017), que refiere a la importancia de participar en los

---

<sup>32</sup> No se profundiza en el contenido y alcance de la ley 19.889 en este trabajo exploratorio, por su reciente entrada en vigencia, razón por la cual no constituyó un documento presente en el comienzo de esta investigación.

procesos de cambios curriculares en pos de las demandas que la sociedad del presente exige.

## **2. ¿Quiénes son los agendados?**

En este proceso de exploración, ha resultado ilustrativo identificar los términos con los que se da cuenta de los sujetos a quienes se orienta la educación agendada. La versión predominante es que la educación está dirigida prioritariamente al sujeto de la exclusión. Estos son los sujetos nacidos en el seno de las inequidades, condenados por sus procedencias sociales y culturales; son los de las trayectorias interrumpidas, los proclives a fracasar en el estudio. Los excluidos son aquellos que no propician los niveles de crecimiento y desarrollo económico y social acordes a la sociedad del conocimiento; son los analfabetos funcionales que no tienen competencias para insertarse en el mundo laboral; son los desiguales que no acceden a los parámetros del consumo esperados.

Se presentan las causas de tales infortunios ligadas, además, a las ineficiencias del sistema educativo y a la no pertinencia de los planes de estudio para este tipo de sujetos. Hay problemas en el tránsito educativo de los estudiantes y en la oferta educativa para cada nivel, que trae aparejados los problemas de aprendizaje y la obstaculización de la continuidad educativa. Se explicita que los educadores no están preparados para atender estas situaciones, pues ya están obsoletas sus metodologías de enseñanza y no están capacitados para comprender los estilos de aprendizaje de estos individuos.

Los desafíos para efectivizar el derecho a la educación resultan muy dificultosos. Los resultados de las pruebas estandarizadas los ubican en números preocupantes. Son los que no acceden, los que transitan mal, los que desertan. La preocupación legítima ante estos humanos es lograr la intervención para que ingresen, recorran con fluidez los niveles educativos y, finalmente, logren su inserción en el mercado laboral.

Las metas educativas de estas agendas colocan a los niños y jóvenes como destinatarios principales, y a ellos se dirigen los esfuerzos para que sean incluidos. El énfasis es mayor si empíricamente aparecen como los sujetos de la desafiliación; si se diagnostica su no inserción, su no acceso, su no inclusión.

¿Excluidos, desiguales, pobres?, o bien: ¿excluidos de la cultura y de la historia? ¿Tal vez son desiguales por no compartir el mismo modelo de sociedad? ¿O se les llama pobres por no ser reconocidas sus riquezas naturales, sus modos comunitarios y sus saberes?

Otro sentido de lo humano sería partir de sustantivos que pongan en el centro del debate las discusiones acerca de los sentidos del sujeto, de la persona, del ser humano y de las diversas formas de constitución de la subjetividad. Quizá las dicotomías: incluidos y excluidos, los que acceden y los que no acceden, los que fracasan y los que tienen éxito, pasarían a un lugar secundario, para dar paso a lo sustantivo: la constitución de los sujetos pedagógicos.

Otro sentido de lo humano es partir de la incompletud como potencialidad ilimitada; del inacabamiento que denota el *estar siendo* y la no perfección; de la indeterminación que habilita la libertad y la desobediencia ante lo dado. Diría Freire, es precisamente esta conciencia de su inconclusión la que genera su educabilidad (2002, p. 56).

### **3. ¿A qué mundo se aspira que ingresen los niños y jóvenes?**

La noción *mundo*, por su etimología, deriva del latín *mundus* ‘limpio’, ‘elegante’. Pero el concepto *mundo* se ha ligado también a la noción griega de *cosmos* ‘perfección’, ‘conjunto ordenado’. Mientras en la versión grecolatina se refiere a *creación o acto de establecimiento del orden con relación al caos*.

En un sentido amplio, se utiliza la expresión *concepción del mundo* para referirse al conjunto de las concepciones que el hombre construye sobre la realidad física, social, cultural, política, económica. Mayor complejidad adquiere esta idea si se

piensa en concepciones del mundo o de la realidad definidas desde distintas perspectivas filosóficas, pedagógicas, antropológicas, axiológicas.

Es así que en nuestra contemporaneidad se encuentran múltiples expresiones que intentan presentar nuestro mundo. Algunas de estas lo designan como «era del vacío» (2003) o «tiempos hipermodernos» (2006), tal como lo hace Lipovetsky; otras refieren al «fin de la modernidad» (1987), como lo afirma Vattimo, y al paso al tiempo del «pensamiento débil» (2006), como lo anuncian Rovatti y Vattimo. También se acuña la noción de «aldea global», con Chomsky y Dieterich (1996), y McLuhan y Powers (2003); o bien la de «era de la información», con Castells (1996); la de «era del acceso», con Rifkin (2000). Muchas denominaciones quedan fuera; estas y otras merecerían una descripción exhaustiva acerca de cómo definen al mundo que habitan los humanos, al que pertenecen o aspiran pertenecer. En la reflexión pedagógica y filosófica, estas versiones de sociedad debieran ser interpretadas con mayor profundidad, para comprender las posibilidades o limitaciones que ofrecen a la formación en torno al despliegue de lo humano.

En los documentos analizados, se alude mayoritariamente a la noción de *sociedad del conocimiento* o bien a la *era de la información*, sumadas a la de *globalización neoliberal* y *postmodernidad cultural*. Así lo hacen *Metas educativas 2021*, el Proyecto de Presupuesto 2015-2019 y el MCRN (2017).

Por último, cabe mencionar que estas versiones de mundo, planeta tierra, globo, conllevan matrices paradigmáticas en relación con los modos de concebir el espacio y el tiempo. Bajo la hegemonía neoliberal y el predominio de la lógica del mercado, los *no lugares* han desplazado a los *lugares*; las temporalidades de largo plazo son sustituidas por la inmediatez (Auge, 2008). Pero esto tiene una implicancia mayor; la lógica del mercado está por encima de la lógica del Estado. Y esto nos remite a nuevas interrogantes respecto a qué forma de Estado estamos considerando hoy, en qué modelo de democracia estamos posicionados y cuáles son las organizaciones e instituciones que asumen en este siglo XXI la encargatura

de ordenar el mundo donde transcurre la vida humana y de los demás seres que lo integran.

Los educadores tienen a la vista el desafío de analizar e interpretar desde qué representaciones del mundo se constituyen estas agendas que orientan las actuales políticas educativas. A las históricas formas de pensar la democracia y la ciudadanía en relación con la libertad, justicia e igualdad de las concepciones liberales y socialistas, capitalistas y comunitarias, se agregan las nuevas versiones neoliberales, neodesarrollistas, posmodernas e hipermodernas.

#### **4 ¿Cómo se agendan educativamente la libertad, la justicia y la igualdad latinoamericana?<sup>33</sup>**

Tomando como referencia el documento internacional *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios* (2010), se rastrean los sentidos que se les adjudican a los temas de la justicia, la libertad y la igualdad.

Se constata que el vocablo *justicia* aparece cuatro veces, mientras *injusticia* está ausente. Se menciona a la justicia de diversos modos: como proyección hacia sociedades justas; como razón de justicia para que aquellos que han sido más beneficiados ayuden a los que han tenido menos oportunidades; o bien como deber de justicia de los gobiernos, empresas, organizaciones sociales para alcanzar una sociedad de personas letradas.

En tanto, la palabra *libertad* aparece como deseo, ansias que recorre Iberoamérica desde hace doscientos años y que ahora se concretaría en un mundo globalizado. Otros pasajes refieren al respeto a las *libertades individuales*, a la *libertad de*

---

<sup>33</sup> Gran parte del contenido desarrollado en esta sección fue abordado en la ponencia *La formación de los educadores del siglo XXI*. Diversas encrucijadas de *agenda* en el educar para la libertad, justicia e igualdad presentada en el V Congreso Internacional de Bioética: Neuroeducación y Desarrollo Moral, Valencia (España), del 12 al 14 de noviembre de 2018.

*conciencia*, a la *libertad de expresión*, que podrían enmarcarse dentro de los derechos individuales, pero en cambio no aparecen las libertades vinculadas a los derechos culturales, a los derechos colectivos, o bien a los derechos ambientales. En tanto, no hay mención alguna de las nociones de dominación, opresión, sometimiento como formas privativas de libertad en su sentido más amplio.

La noción de igualdad aparece escasamente y está referida a *igualdad de género*, *igualdad de oportunidades*, o bien como preocupación por *terminar con la pobreza del mundo*. Pero sí incluye la expresión *desigualdad* de manera reiterada, aludiendo a la *desigualdad socioeconómica*, a la *desigualdad en el aprovechamiento del proceso educacional*, respecto al *acceso al conocimiento* o ante el *acceso al uso de las TIC*. En datos se informa que la desigualdad económica se acusa en aquellos países de escaso consumo.<sup>34</sup> Se agrega que a tal desigualdad en los países iberoamericanos se suma el retraso educativo y social, y por tanto hay que compensar el acceso a esas oportunidades.

Por último, cabe mencionar el uso del término *solidaridad*, el cual está tomado como valor a desarrollar *entre individuos*, a la *solidaridad con los más débiles* y a los derechos humanos de la tercera generación, calificados como *derechos de solidaridad*. Pero está ausente el sentido de la solidaridad como reconocimiento y recibimiento del otro en un nosotros.

En síntesis, aparecen referencias rápidas a vocablos como *libertad*, *justicia* e *igualdad*, pero no se definen en tanto fines que podrían orientar los procesos de transformación social de los pueblos iberoamericanos. Podría interpretarse, desde

---

<sup>34</sup> El informe de seguimiento de la EPT en el mundo, publicado en 2008 (Unesco), señala en su resumen dedicado al panorama regional de América Latina y el Caribe que la desigualdad económica, en el conjunto de la región, sigue siendo más acusada que en otras regiones del planeta: en 2004, el consumo del 20 % más pobre de la población solo representaba el 2,7 % del consumo nacional. A esto agrega, cabe decir, que los avances constatados en el ámbito educativo se acompañan de insuficiencias, retrasos y grandes disparidades (véase el recuadro 1.1., en OEI, 2010, p. 18).

perspectivas críticas, que las ausencias y las presencias tienen significación política y ética.

La justicia es sustituida por solidaridad, lo que configura el deber moral de asistencia pero también de subordinación. Subordinación económica, intelectual, cultural, jurídica y también política

La libertad queda atada a las reglas del mercado, del consumo, y supeditada al crecimiento económico. Se visibiliza la libertad como poder para consumir, ligándola al bienestar; pero se invisibiliza que la libertad queda atrapada en la versión de *homo economicus*, de individuo calculador que necesita maximizar las utilidades y los resultados en términos de capital. Quien no está dispuesto o no alcanza este grado de competitividad corre el riesgo de ver reducidas sus libertades.

La justicia, la libertad y la igualdad se configuran en este orden extenso, invisible y espontáneo —al decir de Rebellato— bajo criterios economicistas en relación con intereses privados. La justicia, la libertad y la igualdad quedan fuera del espacio público como lugar de la construcción de lo común.

Defender la educación pública es algo más que equipar a los estudiantes para el lugar de trabajo y que alcanzar aprendizajes relevantes para la sociedad que les ha tocado vivir. La educación, en cambio,

también debería educarlos para cuestionar las desigualdades en ese lugar, imaginar formas de trabajo organizadas democráticamente e identificar y cuestionar las injusticias que contradicen y recortan los principios más fundamentales de libertad, igualdad y respeto hacia todas las personas que conforman el ámbito público mundial. La educación pública es mucho más que aprender a rendir una prueba, prepararse para un empleo o incluso formar una conciencia crítica: tratar de imaginar una sociedad más democrática y un futuro mejor, uno que no se limite a simplemente replicar el presente. (Giroux, 2012, p. 47)

### **Las ausencias ante las urgencias**

Las urgencias declaradas no admiten espacios para deliberar sobre las reglas de verdad de la agenda 2021 ya reeditada como agenda 2030. En este escenario

capitalista neoliberal y neocolonialista, ambientado en una posmodernidad que valida el aquí y el ahora, complejiza la definición y proyección a largo plazo de las políticas educativas en tanto políticas de Estado en el marco de un proyecto político de sociedad. Las políticas educativas se inscriben actualmente en los proyectos de presupuesto de cada país y toman las orientaciones curriculares internacionales. Se instalan a modo de reformas curriculares más que como formas legisladas, delineando los aprendizajes y saberes prioritarios para este mundo configurado en términos de mercado. Ante este posicionamiento ideológico detrás de las urgencias se constatan varias ausencias. Entre ellas, cabe mencionar:

- 1) la no presencia de los sentidos de la libertad, de la justicia y de la igualdad en clave de derechos humanos,
- 2) el estrechamiento del espacio público como ámbito político,
- 3) el repliegue del Estado como rector y garante de las políticas educativas públicas,
- 4) la exclusión del conocimiento como puerta de emancipación y
- 5) el reduccionismo pedagógico en la formación de los educadores.

### **1. La ausencia de los sentidos de la libertad, de la justicia y de la igualdad en clave de derechos humanos**

Se instala una cadena discursiva que liga la libertad a la felicidad entendida como bienestar; la justicia se relaciona con acceso a los recursos y bienes de esta era; la igualdad queda reseñada como inclusión y diversidad. Libertad, justicia e igualdad se instalan en este núcleo lingüístico que torna mesiánico al mercado.

Es en el marco de un orden extenso que el mercado genera sus esquemas normativos heterónomos, no elegidos por los hombres; el orden jurídico y moral que regula las instituciones sociales no surge de la deliberación ni del acuerdo racional de los ciudadanos que habitan los mundos concretos. Se entiende que la humanidad ha alcanzado este grado de evolución civilizatoria y, por tanto, se

acepta y se respeta. La esfera económica es la que regula las demás esferas de la vida humana, y se la entiende como objetiva, y al mercado se lo ve como institución perfecta (Rebellato, 1995, p. 24).

En esta perspectiva, según el autor, se producen varios desplazamientos: de las necesidades a las preferencias, del sujeto de la corporeidad al *homo economicus*; de la cooperación a la competencia. Se niega, entonces, al sujeto como corporeidad viva, refiriéndose a Assman (1993), que se constituye como «ser de necesidades y de deseos, como cuerpo necesitado y como cuerpos anhelantes», mencionando a Roig (1995, p. 26).

En este modelo ideológico que totaliza el mercado, solo se requiere adhesión, por lo que las situaciones referidas a la miseria, el desempleo, la marginación, la destrucción del medio ambiente son considerados efectos no intencionales del sistema. Ante una ética militante y combativa —así referida por Rebellato—, la justicia, la libertad y la igualdad quedan ligadas a una pluralidad de metas individuales. No es posible pensar otros cánones de justicia, felicidad y libertad fuera del propio mercado, por lo que la versión de sujeto histórico tras la utopía de construir un mundo más humano está replegada. El mercado establece sus propias reglas de juego al modo de *mano invisible*, y como juego habrá *ganadores* y *perdedores*; quien pretenda intervenir será tildado de arrogante e ignorante, en términos de Hayek (Rebellato, 1995).

Rebellato cierra este capítulo titulado *Un mercado sin justicia*, afirmando, con el economista John Galbraith, que se ha constituido una «religión del capitalismo transnacional», «su mensaje es el de las competencias» (Rebellato, 1995, p. 36).

En términos curriculares, instalarse en este discurso de la racionalidad instrumental lleva a naturalizar y a apropiarse de una semántica que propone sujetos emprendedores, innovadores y creativos, y los envuelve en una utopía salvífica que promete el crecimiento económico de los países y la realización de los individuos si siguen las hojas de ruta de este diseño. Pero en término de logros

educativos, *muchos son los llamados y pocos serán los elegidos*. Una educación que quede solo conectada a la esfera económica fragiliza la vida de los sujetos en el despliegue de otros derechos humanos.

## **2. El estrechamiento del espacio público como ámbito político**

La fuerza de la agenda internacional trae aparejada la intervención en el espacio público de actores que tienen el poder simbólico y económico para erigirse en versiones únicas de pensamiento. Se minimiza la posibilidad de intervenir activamente como ciudadanos en estos debates desde otras versiones de verdad.

Estamos ante la reducción de lo público como lugar de lo común. Lo público, por oposición a lo privado, es el espacio donde se deliberan y conforman los principios democráticos como reguladores y normatizadores de la vida social. Es en el espacio público donde desde la pluralidad de pensamiento se discuten y consensuan los rumbos de un país en sentido republicano. Es en el espacio público donde se constituyen las personas como ciudadanos partícipes de la vida comunitaria en términos de libertad, justicia, igualdad y diversidad. Y es aquí donde la educación pública cobra relevancia en la conformación del baluarte simbólico de los ciudadanos para la vida democrática.

Pero cuando la ideología dominante se erige por encima de la utopía, no es posible denunciar el presente para proyectar un futuro diferente, es decir, ensayar la política como el arte de lo posible.

## **3. El repliegue del Estado como rector y garante de las políticas educativas públicas**

La figura del Estado como rector y garante del cumplimiento cabal de los derechos humanos en su totalidad —por encima de las distinciones de credo, ideología, etnia, condición social o género— queda fuertemente enmarcada en una concepción que enaltece las versiones del *homo economicus*, del *homo technologicus* y del *homo consumens*.

Por esta razón, es dable afirmar que se minimiza el rol del Estado como garante del derecho a la educación como bien público y social en pos de la formación integral de las personas. En tanto la educación queda librada a un modelo gerencial que procura la consecución de metas establecidas y la medición de logros en términos de productividad y competitividad, se estrecha la posibilidad de bregar por alcanzar una educación en clave de derechos humanos. Quedarían ausentes otras versiones que comprende la condición humana como *homo complexus* —en el sentido de Morin—, que le permitan escapar a cualquier tipo de determinismo y que lo impulsen a trascender todo tipo de condicionamiento reduccionista.

Ante personas que han perdido su capacidad de poder, que se reconocen sin posibilidades, que no alcanzan la formación, que no acceden a la información y que se sienten limitadas en este mundo, se habilita y se cede el poder del mundo a expertos que sí tienen las estrategias y recursos para tejer y direccionar el rumbo de esta aldea planetaria. Como fondo, suceden hechos cargados de destrucción y violencia, dando como descripción el cambio climático, la alteración de los ecosistemas, los conflictos bélicos, el aumento de la pobreza, el analfabetismo, entre otras penurias. Pero el Estado como forma organizativa de la vida social toma un rol paliativo y asistencialista ante tantas dificultades humanas, siguiendo acuerdos y pactos internacionales que le aportan asesoría y mecanismos para abordarlas.

En tanto las políticas educativas nacionales se alineen a exigencias internacionales que demandan sujetos aptos y eficientes en cuanto alcancen competencias, valores y prácticas para el modelo de economía global, el papel vigilante y garante de los Estados se modifica. En tanto la política educativa, como también la política en sentido amplio, queda subsumida a la lógica binaria de *ganadores* y *perdedores* de una arquitectura política imperialista, no queda demasiado espacio para que la ciudadanía ejerza su poder político denunciando y resistiendo ante las formas

depredadoras de corporaciones y empresas que se atribuyen el poder y ejercen el gobierno global.

Por tanto, la determinación de los poderes supranacionales sobre los nacionales, la relevancia de las agendas globales por sobre agendas locales, la imposición del poder del capital sobre los poderes que emanan de la cultura, de los pueblos, de los votos de los ciudadanos da como resultado una nueva configuración de los Estados ante este escenario de organización mundial.

#### **4. Del conocimiento como puerta de emancipación**

Por lo antes expuesto, se evidencia que los sistemas educativos quedan inscriptos en esta expansión de los intereses privados, que estrechan el sentido de educar al relevamiento de datos, a la aplicación de indicadores de rendimiento, al sometimiento de niños y jóvenes a pruebas estandarizadas que no se discuten y que responden a lógicas cuantitativas del capital humano. Se renuncia al sentido político de educar, prescindiendo de saberes y conocimientos que habiliten el despliegue del ser humano hacia formas de vida social más justas, solidarias y democráticas.

La mercantilización del conocimiento incluye la apropiación de sus formas de producción y circulación, así como la centralización internacional de las instituciones, editoriales y especialistas que lo divulgan. Es así que el conocimiento relevante adopta las formas instrumentales que esta nueva era requiere, muy distante de la función emancipatoria que abre puertas hacia la transformación de la vida social presente en otro mundo posible.

#### **5. Reduccionismo pedagógico en la formación de los educadores**

Dada la incorporación de expertos internacionales en la conceptualización acerca de lo educativo desde una visión tecnocrática, se debilita la complejidad del acto educativo en sus dimensiones éticas, estéticas, epistemológicas, antropológicas y políticas. Por igual razón, se evidencia que la interacción entre teoría y práctica educativa se constituye desde una mirada funcionalista y pragmática del hecho

educativo, resolviendo sus relaciones desde un paquete de competencias o habilidades requeridas para alcanzar aprendizajes.

Quedan definidos un saber ser, un saber hacer, un saber vivir juntos, un saber aprender a aprender desde un entramado ideológico global. La formación pedagógica, en cambio, cumple un papel central en la conformación de la identidad docente aportando el análisis de relaciones fundamentales que se configuran entre Estado - sociedad - instituciones educativas, educar-enseñar-aprender, fines-procesos-saberes, entre otras.

La ausencia de la reflexión y deliberación pedagógica en estas agendas globales privaría a la formación de los educadores de la comprensión de la educación como proceso histórico en tanto entramado ideológico, político y cultural. En un perfil ligado a metas direccionadas, se pierde la importancia de generar espacios y tiempos que habiliten la criticidad para develar la tríada saber-poder-verdad que fundamenta el ejercicio profesional de la docencia en nuestro tiempo.

### **Algunas posibilidades esperanzadoras**

En tiempos de presencias poderosas y de ausencias ante las urgencias, resulta imperioso seguir deliberando los horizontes y las fronteras que se esbozan para la formación de los educadores.

Sería muy ambicioso, y hasta quizás iluso, creer que desde la esfera pública de la educación se pueda enfrentar al sistema hegemónico para frenar sus pretensiones dominantes. Pero al menos debemos permitirnos ejercer la capacidad de deliberar en lugar de resignarnos ante los dilemas humanos que se agudizan en la reorganización del sistema capitalista global.

Tal como se mostró, el diálogo entre las agendas educativas nacionales e internacionales integra entre otras temáticas el diseño de los currículums para la formación de los profesionales de la educación. Indagar los fundamentos ético-políticos de los cambios curriculares conlleva por un lado la tarea de identificar

los entramados epistémicos que se encuentran en estas agendas, pero también tiene implícita la apuesta a la posibilidad de participar al menos desde el pensar fundado en los debates sobre el tema.

Aún ante las numerosas tensiones que se constataron ante modelos disímiles para agendar la educación de los países y de las personas, ante las ausencias presentes en estos modos de planificar la educación, se ensayan algunas posibilidades esperanzadoras para intervenir en la disputa sobre hacia dónde se debería dirigir la educación de estos comienzos de siglo.

La formación de los profesionales de la educación no puede quedar exenta de sus funciones crítica y humanizadora ante las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas que lideran la sociedad global. El papel del Estado y la incidencia de las corporaciones multinacionales requieren ser puestos en análisis, para entender el entretejido de las actuales políticas educativas. El nuevo orden mundial juega un papel preeminente en los nuevos diseños curriculares y los educadores críticos deben tener coraje para asumir responsablemente este cuestionamiento de hacia dónde se dirige la educación formal de los niños y jóvenes.

Se alberga la fe en que los diseños curriculares —aun siendo un campo en disputa— sean posibilidades de modificar las lógicas irracionales que generan exclusión de vidas, de culturas y de saberes en certezas posibles y realizables. Pasar de un modo de concebir la historia linealmente y determinante a cursar una historia movida por utopías transformadoras de la vida humana. Por eso, como educadora, como profesional de la educación, creo posible defender en las nuevas propuestas curriculares *la educación como proyecto político* y *la educación como inevitable acto ético y político; el incalculable valor de la educación* (Cullen, 2007). La educación como proyecto político en el marco de políticas educativas públicas que breguen por el reconocimiento de las personas, la participación ciudadana y la construcción de cultura democrática sustentada en los derechos humanos. La educación como inevitable acto ético y político enfatizando la

libertad, la justicia y la igualdad como fines impostergables de toda praxis educativa.

El incalculable valor de la educación potenciando a los sujetos como agentes históricos, capaces de desear, hacer y abrir otros mundos desde la dimensión sapiencial del conocimiento. Salir de la fatalidad arrogante, de la unicidad del pensamiento y de toda vulneración de derechos para proyectar y construir lo común responsablemente.

Se aspira a que un diseño curricular para los educadores del siglo XXI se despliegue en instituciones educativas inspiradoras de alegría y esperanza a partir de la rabia justa, y aumente la potencia de actuar de niños y jóvenes que tienen nombre y rostro, capaces de imaginar proyectos y trayectos con sentido humanizador.

## Referencias bibliográficas

- BIANCHETTI, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación*. Buenos Aires: Clacso. Archivo Digital: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161202031638/ElProcesoDeBolonia.pdf>.
- BRUNNER, J. (2008). «El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades», *Revista Educación*, número extraordinario 2008, Instituto de Evaluación, Ministerio de Educación, pp. 119-145. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2008.htm>.
- CHOMSKY, N. (2013). *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica. Primera edición, en Austral 2013, primera traducción de Carmen Castells, en 1996.
- CORTINA, A.; Martínez Navarro, E. (1996). *Ética*. Madrid: Ediciones Akal.
- CULLEN, C. (2004). *Perfiles éticos políticos*. Buenos Aires: Paidós.
- CULLEN, C. (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- DE ALBA, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Ediciones Nuevomar.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, J. (2009). «El capitalismo académico y el Plan Bolonia», *Eikasia, Revista de Filosofía*, año IV, 23, Universidad de León (marzo 2009). Disponible en: <http://www.revistadefilosofia.org>.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI (2.<sup>a</sup> edición; Argentina, 2008).
- FREIRE, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Editores Miño y Dávila Editores.
- GENTILI, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GENTILI, P. et al. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- GIROUX, H. (2012). *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Montevideo: Criatura editora. Primera edición.
- GIROUX, H; MCLAREN, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Segunda edición.

- MCLAREN, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta - Colección Pensamiento crítico.
- MCLAREN, P; FARAHMANDPUR, R. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Popular.
- MORELLI, S. (2016). *Las tensiones del currículum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. Primera edición.
- REBELLATO, J. L. (1995) *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo. Conflicto Norte-Sur. Liberación*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- REBELLATO, J. L. (2000a). *Ética de la liberación*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- REBELLATO, J. L. (2000b). «Globalización neoliberal, ética de la liberación y construcción de la esperanza», en Rico, A., Acosta, Y. (Comp.): *Filosofía Latinoamericana, globalización y democracia*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- RETAMOZO BENÍTEZ, M. (2009). «Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social», *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. 51, n.º 206. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en:  
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcyps/article/view/41034/37330>.
- RIVAS, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-Natura-Instituto Natura.
- SACRISTÁN, J. (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- TABA, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Traducción de Rosa Albert. Buenos Aires: Editorial Troquel. Fecha de edición en inglés: 1962.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel. Primera versión en inglés: 1949.

### **Fuentes consultadas | Webgrafía utilizada**

- ANEP (2015). Proyecto de Presupuesto 2015-2020. Disponible en:  
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/comunicadosyllamados/tomo%201%20-%20exposicin%20de%20motivos%20anep.pdf>.
- ANEP (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. Disponible en:  
<https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>.
- ANEP-CFE (2008). Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008). Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>.
- CCEPI (2014). *Marco curricular para la atención de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Disponible en:

- <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>.
- Cepal (2017). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Disponible en:  
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>.
- CFE (2005). XII Asamblea Nacional Ordinaria de Docentes de Formación y Perfeccionamiento Docente (marzo de 2005, Carmelo, Uruguay). Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/XII\\_atd.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/XII_atd.pdf).
- CFE (2015). *Orientaciones y objetivos del Consejo de Formación en Educación 2015-2020*. Disponible en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/orientaciones-y-objetivos-del-cfe-2015-2020>.
- CFE (2015). XXII Asamblea Técnico Docente Nacional (mayo de 2015, Carmelo). Disponible en:  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/xxii\\_atd\\_mayo\\_2015.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/xxii_atd_mayo_2015.pdf).
- CFE (2020). *Memoria de Asesoría Académica 2015-2020 del Consejo de Formación en Educación*. Disponible en:  
<https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/802>.
- CFE-ANEP (2015). *Eje 1 - Identidad y perfiles de egreso (2015)*. Disponible en:  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/eje1.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf).
- CFE-ANEP (2015). *Eje 2. Organización curricular (2015)*. Disponible en:  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/eje2.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje2.pdf).
- CFE-ANEP (2015). *Fundamentación Presupuesto 2015-2019*. Disponible en:  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos\\_aprobados\\_cfe/Fundamentacion\\_Presupuesto\\_2015-2019.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/Fundamentacion_Presupuesto_2015-2019.pdf).
- GRE (2017). *Plan Nacional de Educación. Aportes al Congreso Nacional de Educación. Grupo de reflexión sobre educación. Documento n.º 9, setiembre de 2017. Montevideo*. Disponible en:  
[https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=104429](https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=104429).
- INEED (2016). OCDE, *Revisión de Recursos Educativos-Uruguay*. Disponible en web: [www.ineed.edu.uy](http://www.ineed.edu.uy).
- MEC (2009). *Ley General de Educación n.º 18.437*. Editado por IMPO. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.
- MEC (2015). *Políticas hacia el sector docente. Estudio Analítico Multipaís. Tomo VI. Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay*. Disponible en:  
[https://www.ineed.edu.uy/images/Pol%C3%ADticas\\_hacia\\_el\\_sector\\_docente\\_Estudio\\_anal%C3%ADtico\\_multipa%C3%ADs\\_Tomo\\_VI.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Pol%C3%ADticas_hacia_el_sector_docente_Estudio_anal%C3%ADtico_multipa%C3%ADs_Tomo_VI.pdf).
- MEC (2017). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Disponible en:  
[http://pnedh.snep.edu.uy/wpcontent/blogs.dir/22/files/2017/08/Libro\\_SNEP\\_web.pdf](http://pnedh.snep.edu.uy/wpcontent/blogs.dir/22/files/2017/08/Libro_SNEP_web.pdf).

- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid, España. Disponible en: <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Biblioteca Digital Unescodoc. Disponible en: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa).
- UNESCO-ANEP (2010). Plan Nacional de Educación 2010-2030. Componente ANEP. Aportes para su elaboración. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>.
- UNESCO-OIE (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular*. Ginebra, Suiza. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org>.

## **ANEXO 1: Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente (SUNFD, 2008)**

### **1. Fundamentación**

Los procesos de globalización han profundizado la fragmentación social y cultural. El aumento de la pobreza y de la concentración de la riqueza se vinculan de forma compleja y profunda con la ruptura del entramado social y el desdibujamiento de los factores identitarios de nuestra sociedad.

La sociedad, sometida a un sistema económico globalizado y excluyente que promueve la competitividad y fragmenta la comunidad, está divorciada de valores como justicia, solidaridad y cooperación y ha ido generando un sujeto individualista con pérdida de confianza en los proyectos colectivos.

La relación entre las políticas y los modelos económicos, las políticas y los modelos educativos y culturales ha sido siempre compleja, conflictiva y ha respondido a las condicionantes de cada momento histórico.

Entre las funciones de la educación se destacan la de formación, articulación y cohesión de ciudadanía. Nuestro sistema educativo, que tradicionalmente había jugado un importante papel en la integración social, ha constituido, sin embargo, en los últimos años, un factor de consolidación de los procesos de fragmentación mencionados anteriormente y esto se puede observar en los efectos que las reformas, en sus sucesivas etapas, han producido.<sup>35</sup>

Esta dinámica social ha modificado profundamente el rol docente y genera la necesidad de repensar su definición a la luz de la complejidad y la fragmentación que caracteriza el escenario del Siglo XXI. Los procesos de cambio en lo político, lo económico y lo cultural han alterado profundamente no solo las condiciones del

---

<sup>35</sup> ATD de Formación Docente (Montevideo 2004 y Carmelo 2005).

trabajo docente, sino también la percepción que de estos profesionales tiene la sociedad y las que tienen los propios docentes sobre su rol y su estatus.

Las inadecuaciones entre la realidad social/ laboral y las prescripciones emanadas de las tradiciones y del imaginario generan desde la sociedad cuestionamientos y demandas hacia la docencia; y en los docentes, frustración y malestar. Ni las reformas educativas ni las escasas reivindicaciones logradas por los profesionales de la enseñanza han dado respuestas efectivas a estos problemas.

Sin embargo, no se duda de que los docentes constituyen uno de los factores claves en la determinación de la calidad de la educación y, por tanto, la formación de las nuevas generaciones y las posibilidades de desarrollo de la sociedad.

Corresponde pensar, pues, desde la Formación Docente, la redefinición del rol y plantear la propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los distintos contextos en que le toque actuar. Esta propuesta tiene que producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados.

A efectos de ordenar el análisis se considerarán las dimensiones: socioprofesional, académica y ética que hacen al ser docente.<sup>36</sup>

### **Dimensión socioprofesional**

La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones socioeconómico-culturales del país. El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio. Esto lo posiciona como un actor privilegiado, por su compromiso con el estudiante real y con su formación. La acción social es en primer lugar una tarea de

---

<sup>36</sup> IX ATD Nacional de Formación Docente. La Paloma, julio de 2001.

concientización para que cada educando se reconozca como sujeto histórico e identifique las condiciones de su entorno para luego trabajar en su transformación.

Frente a la situación de segmentación de la sociedad uruguaya “urge la construcción de un modelo educativo incluyente [...] que colabore a revertir rápidamente esta situación y concrete un modelo de desarrollo humano integral”.<sup>37</sup>

En esta construcción los profesionales de la educación deben convertirse en protagonistas, no como simples ejecutores de políticas educativas sino como los que discuten, elaboran y contribuyen a definir los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita.

La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colectivamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática”.<sup>38</sup>

### **Dimensión académica**

El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica-tecnológica y primaria.

Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la

---

<sup>37</sup> XII ATD Nacional de F. Docente. Carmelo, marzo de 2005.

<sup>38</sup> XII ATD Nacional de F. Docente. Carmelo, marzo de 2005.

formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas.

La formación de grado deberá generar en el futuro docente la conciencia de que la profesión es una construcción continua. Esta dimensión en el plano personal, debe evidenciarse en mantener la curiosidad, el deseo de aprender, la actualización permanente en el conocimiento a enseñar, el análisis de su práctica en el sentido planteado por las distintas corrientes del campo de la investigación educativa. Esto es posible en el marco de una propuesta institucional que aborde la formación como un proceso continuo, globalmente planificado, que abarque cursos de grado, posgrados y actualizaciones, con metodologías participativas y un currículo flexible que permita crear y desarrollar una comunidad académica fuerte en la que se integren docentes en formación, formadores de formadores y egresados estableciendo vínculos fluidos con otros ámbitos de la cultura y con otras instituciones de nivel superior.

En resumen, en la articulación de un nuevo enfoque se requiere una formación académica superior que permita interpretar la complejidad del fenómeno educativo e intervenir con solvencia en la formación de sus estudiantes y en la comunidad a través de tareas de extensión educativa.

### **Dimensión ética**

La praxis docente implica:

- La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar.

En esta perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables.

- Un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva.

## **2. Perfil de Egreso del Profesional Docente**

La definición del perfil de egreso del profesional docente parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión.

### **Ser docente supone un profesional:**

- Que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico.
- Creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva.
- Con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol.
- Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos.
- Protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita.
- Comprometido con la formación integral de sus estudiantes.

- Consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis.
- Formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales.
- Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (Actitud investigativa, reflexiva y creativa).
- Consciente de la necesidad de la superación de las contradicciones teoría/práctica, producción/reproducción del conocimiento, así como conocedor de los procesos intelectuales y manuales, capaz de trabajar pensando y pensar trabajando.
- Que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: “saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña”.

## **ANEXO 2: Perfil de egreso de los educadores en Propuesta Curricular 2017, CFE**

La formación inicial de los educadores es entendida como el primer eslabón formativo en un proceso de desarrollo profesional, que integre las formaciones a lo largo del ejercicio de la profesión y los postgrados. El perfil de egreso de los profesionales de la educación se configura a partir de la relación dialéctica entre educación y transformación social, enmarcada en los fines institucionales, integrando la enseñanza, la investigación y la extensión.

Independientemente del perfil específico de las diferentes carreras, existen un conjunto de competencias complejas que la formación de educadores debe desarrollar. Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas. Por lo tanto, la formación inicial de los educadores propone facilitar caminos para que los futuros profesionales sean capaces de:

- Demostrar un compromiso ético con la educación como derecho y trabajar por el continuo mejoramiento de su quehacer educativo.
- Dominar un conjunto de saberes organizados y ponerlos en acción para la toma de decisiones y la acción transformadora.
- Poseer, y poder poner en acción, saberes didácticos, pedagógicos y disciplinares.
- Problematizar sus conocimientos de modo de reflexionar sobre las prácticas educativas y profesionales, analizarlas académicamente y plantear alternativas superadoras.
- Trabajar colectivamente y en equipos interdisciplinarios dentro y fuera de la institución donde se desempeña como profesional.

- Implicar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje e implicarse y participar activamente en la gestión de las instituciones en las que se desempeñe.
- Solucionar problemas de acuerdo a la realidad y necesidades del contexto en que se desempeñe.
- Hacer un uso creativo y con sentido de las tecnologías digitales y de las nuevas tecnologías aplicadas en la educación.
- Analizar e interpretar las situaciones en las que actúa y reflexionar sobre sus acciones y sobre sus pensamientos.
- Ser lectores críticos de productos de investigación y poner en acción herramientas básicas de investigación educativa.

## **ANEXO 3: Herramientas de Formación para el Desarrollo**

### **Curricular:**

### **una caja de recursos. Unesco - Oficina Internacional de Educación (Unesco-OIE, 2013)**

En este documento se incluyen dos tipos de formulaciones curriculares en cuanto al desarrollo de competencias: Competencias específicas, Capacidades transversales

#### **Competencias específicas**

Una competencia puede definirse como la habilidad de movilizar de manera integrada un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos adquiridos, habilidades, capacidades y comportamientos, etc.) y no cognitivos (valores, actitudes, etc.) a fin de lograr una meta como completar una tarea compleja o resolver un problema, normalmente específico y vinculados a un tema. Una competencia se puede evaluar mediante la calidad del desempeño en una tarea basada en un tema.

#### **Competencias transversales**

Una capacidad es una aptitud, destreza o habilidad de corte transversal y se puede utilizar en diferentes asignaturas y a diferentes niveles de desarrollo.

Una capacidad sólo se demuestra en contextos específicos, pero puede utilizarse en una amplia gama de contextos diferentes. Las capacidades se desarrollan a medida que se aplican en distintas situaciones y se pueden combinar o interactuar. Dado que son independientes del contenido y la asignatura, son más complejas de evaluar.

## **ANEXO 4: Nuevos diseños curriculares según la OIE-Unesco**

En la temática específica del currículum la Unesco cuenta la Oficina Internacional de Educación (OIE). Constituye un centro mundial de excelencia que cuenta con expertos y asesoramiento en cuestiones curriculares. De su página web surge la siguiente información:

- Su misión es: reforzar las capacidades de los Estados Miembros para diseñar, elaborar y aplicar currículos que aseguren la igualdad, la calidad, la pertinencia para el desarrollo y la eficiencia de los recursos en los sistemas educativos y de aprendizaje.
- Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
- Entiende el valor integral del currículo en el apoyo a la adquisición de las competencias esenciales más amplias que los ciudadanos deben poseer para asegurar el desarrollo en los planos nacional, regional y mundial.
- Este enfoque considera el currículo como uno de los instrumentos más eficaces para mejorar y democratizar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, específicamente como un habilitador esencial del cuarto objetivo de desarrollo sostenible, relativo a la educación. Constituye una forma de democratizar el aprendizaje y crear oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos.
- Reforzar la innovación en el currículo y el aprendizaje: el currículo es uno de los instrumentos más eficaces para reducir la brecha entre la educación y el desarrollo. Sin embargo, existe poca o ninguna orientación normativa en cuanto a qué constituye un currículo equilibrado y con capacidad de respuesta en los distintos niveles educativos.

- Promovemos y apoyamos el diálogo normativo y técnico informado sobre este enfoque renovado del currículo. A través de la promoción y el diálogo mundial, también apuntamos a reforzar nuestras redes y asociaciones que fortalecen la cooperación internacional, regional, subregional en las esferas del currículo, el aprendizaje y la evaluación. [...] Promueve y sustenta reformas curriculares nacionales.
- La OIE establece las normas y directrices sobre qué debe considerarse como un currículo de calidad. Para que los países se beneficien del verdadero valor de desarrollo del currículo, debemos mirar más allá de las concepciones tradicionales, en las que el currículo se considera simplemente un conjunto de programas de estudio, planes de estudio y libros de texto.
- La OIE es un líder intelectual a nivel mundial en este sentido, ya que promueve y apoya continuamente el diálogo político y técnico sobre un entendimiento renovado del currículo.
- Nuestro apoyo consiste en trabajar con los países para formular y poner en práctica currículos eficaces, así como para reconocer y abordar los obstáculos críticos en sus sistemas educativos que puedan socavar la eficacia de sus currículos. Además, proporcionamos apoyo a los países en la elaboración y aplicación de intervenciones receptivas para hacer frente a los obstáculos críticos y colaboramos en la supervisión y evaluación de los progresos a largo plazo.
- Se pone en marcha la décima edición consecutiva del Diploma en Diseño y Desarrollo Curricular, liderado por la OIE-Unesco y en asociación con la División de Enseñanza, Aprendizaje y Contenido de la Unesco, la Universidad Abierta de Tanzania (OUT), la Universidad Católica del Uruguay (UCU), y con el apoyo del Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award for Distinguished Academic Performance. La sexta edición para

América Latina y el Caribe se inicia el próximo 31 de agosto. Cuatro ediciones ya se han llevado a cabo en África.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Objetivo del Diploma: «fortalecer las capacidades de los países - principalmente dirigido a decisores de política, desarrolladores y especialistas curriculares, supervisores, directores/ apoderados de centros educativos, formadores de formadores y oficiales encargados del aseguramiento de la calidad de la educación — para diseñar, desarrollar y evaluar un currículo de calidad para todos.

## ANEXO 5: Tendencias internacionales sobre diseños curriculares

De la enseñanza	al aprendizaje
De Hacia De la transferencia de hechos	A la construcción del conocimiento por parte del alumno
De la memorización de información	Al análisis, síntesis, evaluación y aplicación de la información
De la concentración en los conocimientos	Al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes
De la evaluación acumulada del logro académico	A una evaluación formativa y genuina de competencias
Del aprendizaje de memoria	Al aprendizaje aplicado/aprendizaje en contexto
Del conocimiento categorizado (materias tradicionales)	Al conocimiento integrado (áreas de aprendizaje más amplias)
De la escolarización	Al aprendizaje a lo largo de toda la vida
Del foco en los insumos	Al foco en los resultados y procesos
De la enseñanza dirigida	A los enfoques centrados en actividades de participación y metodologías interactivas

Del supuesto de que existe un único “estilo de aprendizaje”	Al reconocimiento de que existen “estilos de aprendizaje preferidos”
Del currículo como producto	Al currículo como proceso y producto

Fuente: *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: una caja de recursos*.  
Unesco-OIE (2013), p. 48.