Problematizando algunos elementos de la propuesta «La Educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva»

Eduardo Sánchez, Anabela Paleso

Introducción

La «Fundación 2030» presentó en marzo de 2014 un proyecto educativo para 2015-2030, titulado «La Educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva», bajo el equipo de trabajo de F. Filgueira, M. Pasturino, R.Opertti y R. Vilaró. Los primeros aspectos que llaman la atención del documento son sus presupuestos conceptuales, premisas, juicios , caracterizaciones que son presentadas como verdades únicas y aceptadas, desde donde despega una serie de propuestas de reformas en educación que traen consigo las «soluciones» al sistema educativo. Allí aparecen una serie de enunciados y afirmaciones que urgen ser analizadas, discutidas, problematizadas y criticadas. Esos serán los objetivos de este trabajo:

1. «La educación media atraviesa tal vez la peor crisis en el marco de un sistema educativo que en su conjunto enfrenta importantes desafíos» (pág 8)

2. «Uruguay corre el riesgo de convertirse en una sociedad que deja de creer en la posibilidad del aprender colectivo. En líneas generales, su educación formal, refleja, trasmite y reproduce esta creciente sensación de futilidad» (pág. 8)

3. «Una mirada atenta a la relación entre sociedad y educación nos indica que estamos asistiendo a un cambio de época».

4. La otra cuestión a interpelar es el significado de «educación genuinamente inclusiva», analizando la propuesta desde el concepto de curriculum para Inés Dussel.

La importancia de su análisis radica en que es un documento de una Fundación que tiene por objetivo «imaginar el Uruguay que queremos tener en 2030, (...) desarrollando líneas de acción para poder alcanzarlo» (Sendic EN «El espectador», 2013). La materialización de esos imaginarios en el documento «La Educación prioridad de país...», intenta formar parte de políticas educativas de largo aliento tomando como premisas enunciados sin fundamentos y postulados educativos que, en algunos casos, ocultan intenciones de mercado. La intención de esta ponencia es desentramar algunas de esas premisas , postulados y sobre todo problematizar afirmaciones absolutistas.

Algunos de sus planteos: un ordenamiento conceptual tautológico

El primer enunciado que pretendemos problematizar, desde distintas interpretaciones, es la afirmación «la peor crisis de la educación media». Ésta será abordada: 1) Como un «hecho social» del discurso. 2) Como una crisis de la «matriz selectiva» 3) Como productora de la «ideología de la escuela».

1) «La peor crisis de la educación media», por lo menos es, una afirmación presentista y ahistórica, no hay allí un estudio comparativo y estructural de la educación media uruguaya, cuando dice «es peor», es necesario decir en relación a qué tiempo. ¿A qué tiempo dorado se refiere? ¿Esta crisis es peor en relación a qué crisis de la educación media?. Tan sólo se considera como «una verdad» sin discusión, un artilugio del discurso hegemónico, que se ha caracterizado por cargar a la educación pública de signos negativos, es «sentido común» en la acepción gramsciana o un «hecho social del discurso» como lo entiende Marc Angenot: «parece adecuado como reflejo de lo real puesto que todo el mundo ve lo real, y a través de él el momento histórico, más o menos de la misma manera. Representar lo real es ordenarlo y homogeneizarlo» (2012: 64).

Esto lo hemos escuchado en cada campaña electoral por lo menos desde los 90. Parecería desde este lugar una retórica electoral recurrente que ha logrado escalar posición en la agenda de la sociedad y hoy junto con el tema de la seguridad ocupa las principales «preocupaciones» de los uruguayos.

¿Qué significa pensar la «la crisis de la educación» como una construcción del discurso social? En primer lugar, poder entender los niveles de aceptación en la sociedad que tiene el enunciado y las dificultades que se presentan si se quiere plantear otras temáticas u otros enfoques. «Hablar del discurso social será describir un objeto compuesto, formado por una serie de subconjuntos interactivos, de migrantes elementos metafóricos, donde operan tendencias hegemónicas y leyes tácitas(…) producen la dominancia de ciertos hechos semánticos que sobredeterminan globalmente lo enunciable y privan de medios de enunciación a lo impensable o lo 'aún no dicho'» (Angenot, 2012:25-29). Establece los límites de lo aceptado en cada tiempo histórico, en este sentido ha penetrado en los poros de la sociedad el «léxico del desastre» (Diker,2010: 131), el discurso apocalíptico que refieren a la «terrible» crisis en la educación.

Tan sólo a modo de ejemplo presentaremos a modo de titular algunas referencias en los medios: Emiliano Cotelo en radio el espectador abordaba así a la Consejera Ema Zaffaroni:

> La crisis de la educación pública uruguaya no es una novedad. Los informes más recientes, por ejemplo el de Propuesta Uruguay 2030, vinculado a Raúl Sendic, o el de la Fundación Propuestas, del sector de Pedro Bordaberry, hablan de índices de deserción altísimos, demasiados días de clase perdidos, alumnos que pasan de año sin conocimientos mínimos, programas que estarían obsoletos y jóvenes criados en contextos críticos sin las herramientas

> para interactuar en el sistema educativo. ¿Qué están haciendo las autoridades para enfrentar algunos de esos problemas? (http://www.espectador.com, Cotelo, 2013)

Un artículo en El País, titulado «Economistas hacen foco en crisis educativa», Ignacio Munyo señala:

> La educación está empezando a ser cuello de botella para el crecimiento del país. Uruguay históricamente tuvo una mano de obra calificada, pero la crisis en el sistema educativo en los últimos 15 años ha hecho que se empiece a terminar esto", (…) Por su parte, el economista Javier de Haedo, afirmó que "siempre hubo economistas que hablaron de educación", pero entendió que ahora "hay una conciencia general de que la educación tocó fondo"(…) porque el sistema educativo empeora año a año de acuerdo a los resultados y el sistema se va deteriorando cada vez más. (www.elpais.com.uy/23/ 24 de junio 2013)

El diario El País, a partir del informe de INEEd , titulaba así un artículo sobre educación: «Crisis educativa. Uruguay acentúa el rezago educativo. Uruguay ha acentuado su rezago educativo en los últimos años. Además, en América Latina es de los países con mayor brecha entre estudiantes de contextos muy favorables y los de más bajos recursos» (www.elpais.com.uy, dic 11 2014).

Desde el partido nacional, Gonzalo Aguirre que fuera Vice-presidente de la República (1990-1995), plantea lo siguiente:

> Nuestro país enfrenta una crisis sin precedentes en su educación pública, que es a la que asisten con escasa regularidad , por razones económicas obvias, la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes. Íbamos a escribir estudiantes, pero no lo hicimos porque los más de ellos estudian poco, muy poco o nada. Desde las aulas escolares hasta las universitarias el descalabro es mayúsculo. Lo confirman las evaluaciones PISA objetivas y de nivel internacional y lo reconocen tirios y troyanos. Incluido el gobierno. No es cuestión de criticar a éste ni al que le precedió, porque con ello nada se gana, sino de tener claro que, con nuevas generaciones muy mayoritariamente ignorantes, nuestro Uruguay no podrá salir adelante ni superar quizás por décadas un retroceso intelectual y cultural que ya es notorio (Aguirre, 2011:108).

Desde el propio gobierno frenteamplista, «Desde que asumieron, e incluso antes, el presidente José Mujica y el vicepresidente Danilo Astori han sido especialmente duros en sus diagnósticos sobre la situación de la educación» (Brecha, 11de febrero 2011:2)

Por último, el rector de la Universidad Católica del Uruguay (UCU), Eduardo Casarotti, también comparte el diagnóstico de crisis de la educación, centrada en la enseñanza media, según él representa un «cuello de botella para el desarrollo del país». (http://www.elobservador.com.uy,11 de Agosto 2012)

Podríamos seguir realizando una larga lista de citas con este tipo de caracterizaciones sobre la educación uruguaya, no es la intención, lo que se busca es reflejar el funcionamiento del discurso social hegemónico que como tal tiene la capacidad de colocar la crisis de la educación como un hecho histórico, constituye un entramado subjetivo que atraviesa los distintos partidos políticos, los medios de prensa, a los propios actores docentes, estudiantes y padres. Todos parten de la misma premisa la «educación está en crisis», más allá de a quienes se atribuye esa crisis, los partidos tradicionales dirán que son los sindicatos: «que no dejan gobernar», los padres: «los docentes que faltan y no enseñan», los docentes: «a la familias que no acompañan a sus hijos en proceso de aprendizaje», los estudiantes: a las «clases aburridas» o «a la falta de sentido» en cuanto a la perspectiva para qué estudiar, los sociólogos: a la herencia familiar , etc.

El discurso de «época» marca un acuerdo, la educación, está en crisis, el «léxico del desastre» se hace presente, como lo observamos en el discurso de Aguirre: «Uruguay no podrá salir adelante ni superar por décadas un retroceso intelectual y cultural que ya es notorio» (2011), o como lo platea Filgueira: «Uruguay corre el riesgo de convertirse en una sociedad que deja de creer en la posibilidad del aprender colectivo. En líneas generales, su educación formal, refleja, trasmite y reproduce esta creciente sensación de futilidad» (2014: 8). Este discurso tiene «eficacia social y públicos cautivo» (Angenot, 2012: 21). Pero es necesario parar la inercia con la que marcha triunfante este discurso, pensar y describirlo, como muy bien señala Diker, una de sus características es la «absoluta imprecisión cronológica», se da por entendido que en algún momento «mítico», «dorado», la educación no estuvo en crisis, por lo tanto, se realiza «un uso deshistórizado y normativo del pasado» para establecer el grado de deterioro de la educación en relación con el distanciamiento con la norma (Diker,2012: 129). Esta actitud de refugiarse en un «pasado mítico» conlleva en sí mismo una degradación permanente de lo educativo, a impresionismos apocalípticos y también podríamos señalar a modo de Hipótesis que implícitamente este tipo de discurso favorece la constitución de bases para proyectos disciplinarios neoconservadores.

La intención de plantear esta interpretación no es la de eludir una discusión sobre lo educativo sino desnaturalizar el consenso sobre la «crisis de la educación», intentar trascender los límites del discurso social sobre lo educativo, generar rupturas y potenciar otros abordajes de lo educativo. En este sentido, una posible brecha al discurso social hegemónico sería como lo plantea Diker «recuperar el pasado [especialmente el de la educación] en su dimensión histórica» (2012: 131).

2) Otra interpretación posible a la afirmación de la «crisis de la educación media» es plantearlo, en otros términos, podemos hablar de **crisis de matriz selectiva** en la educación media. Esto conlleva

a otras apreciaciones, que tiene que ver en todo caso con la democratización de la educación media básica. Este hecho debería mirarse desde un punto de vista ciudadano y desde los derechos humanos como un avance, sin embargo no aparecen este tipo de caracterizaciones en el documento, como tampoco ningún elemento comparativo que permita definir con precisión el tipo de crisis que hacen referencia.

En este sentido recurrimos al trabajo sobre «Educación» de Caetano y De armas, en «Nuestro Tiempo» , en el capítulo sobre la educación Media, donde ellos construyen un cuadro de Asistencia a la educación en niños y adolescentes entre 6 y 17 años de edad, en el Uruguay, por nivel educativo al que concurren entre 1963 y 2011 en porcentaje. Arroja datos que permiten relativizar y cuestionar la afirmación drástica de Filgueira.

> En 1963, y aún más en las décadas anteriores, los adolescentes que estaban matriculados en la educación media, ya sea secundaria o técnica, representan un porcentaje muy bajo dentro de cada cohorte de edad: apenas 21.3% entre los de 12 años, 37,8% entre los de 13 años; 42.8 % entre los de 14 y 39,5 %, 30,2 y 22%, respectivamente, desde 15 a 17 años. De hecho, entre los adolescentes de 12 y 13 años de edad el porcentaje mayor correspondía a los que aún asistían a educación primaria, lo cual revela la magnitud que tenía en ese momento el rezago escolar o extra-edad y , por lo tanto, la baja eficacia interna del sistema. Los mismos datos permiten apreciar que la mayoría abrumadora de los adolescentes de 15 a 17 años ya había abandonado la educación: entre 60,5 % y 78% (Caetano y De armas: 30,2013-2014).

Continúan «Estos datos contribuyen a desmitificar la idea de que en el Uruguay de los años ciencuenta y sesenta del siglo pasado (esa suerte de edad «de oro» de la educación pública uruguaya) todos o casi todos los adolescentes, y por lo tanto todas las clases sociales, podían acceder a la educación media. Asimismo, estos datos muestran los problemas de extra-edad o rezago que la educación primaria tenía en ese entonces, a consecuencia, principalmente, de las muy altas tasas de repetición que tenía la escuela pública: 26,1 % en 1963. Más adelante «podría concluir al comparar los datos de 1963 y 2011 que en el presente casi todos los adolescentes uruguayos logran acceder a la educación media **(básica**) mientras que en el pasado accedían casi exclusivamente los de los quintiles de más altos ingresos. En suma, el cotejo con el pasado muestra que la educación media ha vivido en las últimas décadas un cambio cuantitativo y cualitativo muy relevante: la llegada de los sectores populares a sus aulas, aulas que, de facto, estuvieron cuasi reservadas- quizás también pensadas- para sectores de ingresos altos y medios (Caetano y De Armas,2013/14: 31).

En la actualidad hay una mayor cobertura en educación para los adolescentes en relación al año 1963: 26 % más a la edad de 14, 41 % más a la edad de 15 años, 41 % más entre los 16 y 17 años de

edad. De este incremento 25 mil estudiantes lo han hecho en los últimos 10 años, familias que acceden por primera vez a la educación media en nuestro país. Si pensamos en términos de extensión o de democratización del acceso a la educación media básica, estamos hablando de una transformación significativa del sistema educativo uruguayo, rompiendo con una matriz que reservaba estos espacios para los sectores medios y altos de la sociedad, que operaba por lo tanto de modo selectivo y elitista. En todo caso cuando se habla de crisis, se debiera ser en referencia a esta matriz selectiva; crisis de una matriz educativa que ya no consiste por lo menos en la educación media básica de seleccionar, sino de universalizar la experiencia educativa. Lo que se podría observar son tensiones entre dos modelos: uno democratizador «el nuevo» en marcha en el Ciclo Básico y otro selectivo /elitista «viejo» en el Segundo Ciclo; también problemas estructurales inherentes a la democratización, relación presupuesto estudiante que se expresa en la demanda: de más instituciones, más recursos, más profesores, más equipos multidisciplinarios, mejor salario, menos carga horaria, etc. También una discusión para llegar acuerdos de para qué y cómo educamos, es una discusión política y filosófica que debemos realizar todos los trabajadores de la educación.

3) El tercer abordaje acerca de la «crisis» que queremos compartir, se trata de un análisis clásico del aparato escolar, pero con una gran potencia interpretativa, realizado en la década del 70 por Baudelot y Establet. Ellos entienden que la «ideología de la escuela» es funcional al capitalismo y se auto-representa como unitaria y unificadora a través de dos imágenes centrales: la línea de grados y la pirámide escolar, abarcando desde el pre-escolar hasta la Universidad. «La escuela figura siempre como un edificio único compuesto por diversas partes solidarias…la base homogénea…La pirámide nos hace ver simplemente que se realiza una selección…Los abandonos son explicados, y aún justificados…se relaciona con la desigualdad de aptitudes, recursos, causas exteriores a la escuela» (Boudelot y Establet,1984:77-78). En este sentido opera la «ideología de la escuela», asumiendo la necesidad de reformas que realicen plenamente sus principios democráticos, de igualdad, gratuidad y unidad. De este modo la ideología de la escuela «tiene como función el representar las realidades de la escuela ocultándolos» (Boudelot y Establet, 1984: 82-83).

Baudelot y Establet , son muy críticos de estos discursos reformistas de la educación, lo consideran interminable como inútiles, «pues en ellos se conduce simplemente a nuevos y vastos proyectos de ´reforma de la enseñanza´, en la que se realiza plenamente la ideología de la escuela» [y por lo tanto se] «desconoce la base real sobre la que funciona la escuela…sus condiciones materiales de existencia en el seno de un modo de producción determinado» (Baudelot y Establet, 1984:82-83-

84). Desde esta óptica los autores señalan acabar con la ideología de la escuela, esto significa no considerar la repetición y sobre todo la deserción como una «crisis» o una contradicción del aparato escolar. Pretenden quitar el velo democrático que envuelve a la institución. Concluyen «la escuela no es continua y unificada, más que para aquellos que la recorren en su totalidad: una fracción determinada de la población, principalmente originaria de la burguesía y de las capas intelectuales de la pequeña burguesía» (Baudelot y Establet, 1984 :85).

Desde esta visión las «crisis» y las «reformas» forman un binomio constitutivo de la propia dinámica de la ideología de la escuela dentro de un marco institucional liberal y burgués. Esta visón setentista de los autores pone en relieve la relación entre escuela y lo socio-económico, en este sentido dejan al descubierto los dispositivo de selección que están implícitos en la misma y explícitos en sus resultados. Los que realizan todo el trayecto educativo formal hasta la licenciatura son los sectores ubicados en los quintiles de mayor ingreso.

Para finalizar con esta interpretación consideramos importante realizar algunas precisiones y ajustes que permitan clarificar nuestra postura con respecto a los autores. En la actualidad Baudelot ha revisado su visión setentista en relación a la nueva situación mundial, no espera en lo inmediato una revolución, aunque señala con firmeza que «cada vez que hay un avanzada [en la democratización de la educación] , se crea una nueva desigualdad, van a la Universidad lo que antes no podían hacer, pero fracasan y es un problema de abandono o deserción universitaria, ese mecanismo lo encontramos en todos los niveles» (Baudelot ,2012). Inclusive el autor daba un ejemplo de cómo los estudiantes se distribuían en las distintas facultades según las desigualdades sociales, los de mayores ingresos con mayor capital social reciben su licenciaturas en ingeniería, mientras los sectores populares estaban accediendo a las facultades: de Humanidades, Psicología, Sociología, etc. Podemos observar que a cada avance democrático se modifica el operativo de selección que garantiza o perpetua determinados lugares privilegiados en la sociedad.

En segundo lugar, la denuncia de los autores demanda transformaciones estructurales de la economía que alteren el orden desigual de las relaciones sociales. Esto es alterar la relación entre los que generan y los que poseen la riqueza, es pensar la riqueza en términos sociales y no individuales. Transformando las relaciones sociales de producción y acumulación de la riqueza generará efectos directos sobre la institución escolar en términos generales. En este sentido no se puede exigir a la escuela que termine con las desigualdades sociales, si se mantiene una estructura económica capitalista que funciona y naturaliza las desigualdades sociales.

La tercer precisión, denunciar la «ideología de la escuela», es decir su carácter selectivo, no significa para nosotros no trabajar en la contradicción que genera la propia «ideología de la

escuela», entre sus ideales de igualdad y justicia y sus resultados a lo largo del trayecto educativo. No significa abandonar la disputa por otra escuela, al contrario, visualizando los resultados demandar otros cambios en el interior de la escuela, por ejemplo, volviendo al actual Baudelot, el plantea «el problema ya no es seleccionar una elite. El problema es otro, sino que todos esos chicos que son considerados como flojos, que ellos sean considerados ricos de potencial, y que el problema de la escuela es que ese potencial emerja, es utópico quizás, pero es un objetivo respetable» (2012). Colocar esta dimensión conceptual en la discusión sobre políticas de inclusión educativa permitiría superar construcciones fijas y estigmatizantes, abriendo otras posibilidades al campo de la educación.

¿«Educación genuinamente inclusiva»?

Los enunciados -sin fundamentos- sobre la «peor crisis de la educación» y el «cambio de época», tienen como finalidad justificar la propuesta que supone una educación «genuinamente inclusiva». La educación genuinamente inclusiva supone, según el documento:

> Descubrir, entender y facilitar el potencial de aprendizaje de cada uno de los estudiantes implica efectivamente incluir y darle a cada alumno una oportunidad efectiva personalizada de aprender. Una educación genuinamente inclusiva no se reduce a garantizar el acceso a la educación, a proveer más insumos y mejores condiciones para enseñar y fortalecer los aprendizajes y a aumentar el número de alumnos matriculados sino que también implica diversidad de estrategias curriculares y pedagógicas a medida de cada alumno, que promuevan su participación como protagonistas y reguladores de sus aprendizajes e igualen en la calidad de los resultados. (2014: 7).

La inclusión entendida como el acceso al sistema educativa y la incorporación de conocimientos (Aguerrondo, 2008), develan el significado de exclusión que tiene de trasfondo, concepto sometido a varias críticas entre las décadas del 80 y 90. La «lucha por la inclusión puede legitimar una sociedad que produce la exclusión» (Redondo, 2013: 73), entendiendo que el acceso al conocimiento está disociado al desarrollo del capitalismo y a las fracturas que el mercado produce (Redondo, 2013). La cuestión que nos planteamos es: según la propuesta de largo aliento, ¿cómo pretende lograr la inclusión? ¿qué devela el modo de incluir que plantea?

En la propuesta «La Educación prioridad de país…» se sostiene que las grandes transformaciones se deberían dar en:

> una renovación sustancial en la gestión del sistema educativo a sus diversos niveles, para que se conciba y opere como sistema; un marco curricular nacional que impulse y viabilice una

> educación genuinamente inclusiva; una concepción de centro educativo que asume un rol propositivo y creativo en la concreción del marco curricular nacional, abriendo espacios a la diversidad, desterrando la homogeneidad mutilante de la innovación y el cambio, e insertado y relacionado local y globalmente (el currículo como la intersección entre la mirada global y el aterrizaje local); y concebir el perfil y rol docente así como la formación docente y el desarrollo profesional docente requeridos para sustentar la transformación propuesta bajo el entendido que el docente lidera los procesos que facilitan a cada alumna/no una oportunidad real de aprender. (2014: 16)

La revisión del sistema educativo para superar el fraccionamiento entre los distintos niveles de la educación obligatoria (Ed. Inicial, Primaria Básica, Ciclo Básico de Educación Media, Educación de Jóvenes), la creación de un Marco Curricular Nacional (MCN) y un Plan Curricular del Centro (PCC) por parte de los docentes de cada institución que permita un abordaje «glo-local», así como cambios en el perfil y formación docente, son los planteos presentados por la Fundación 2030 para lograr «la educación genuinamente inclusiva».

El MCN es:

> Un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional que habilitan y apoyan el desarrollo de diversidad de ambientes de aprendizaje y ofertas educativas, así como facilitan la implementación del currículo en el marco de los proyectos curriculares y pedagógicos de centro conectado con las realidades y los desafíos locales en el marco de una mirada abierta al mundo y a la sociedad nacional en su conjunto (2014: 19)

El objetivo general del mismo es desarrollar una educación centrada «en la acción de cada alumno, en el trabajo interdisciplinar, la resolución de problemas y el trabajo por proyectos, favoreciendo el desarrollo de competencias de vida y ciudadanas transversales a áreas de conocimiento y disciplinas» (2014: 19). Teniendo en cuenta las orientaciones generales del MCC, «El Centro Educativo elabora su Plan Curricular de Centro, lo elevará a la Dirección de Educación Básica o de Jóvenes (según corresponda) y lo hará público. La Autoridad Educativa monitoreará y evaluará la gestión del Centro Educativo y brindará los apoyos necesarios a su gestión profesional» (2014: 30). Cada centro elaborará su propuesta según la territorialidad; el centro como una comunidad abierta que elabora su propio curriculum. Si bien a simple vista parece ser tentativo y de interés para los sujetos de la educación, la interrogante radica en ¿quién define el curriculum?. Siguiendo la conceptualización de curriculum en sentido de Dussel, ¿Quién define ese «documento público» que expresa una síntesis de una propuesta cultural?

En sentido dado por Dussel, el curriculum se basa en tres pilares: «su carácter de documento o texto público, la operación de formulación o traducción educativa, y la participación en la producción de

una autoridad cultural» (Dussel, 2014: 4).

El curriculum como autoridad cultural supone una selección de la cultura que se constituye al momento de autorizar ciertos saberes y deslegitimar otros (Dussel, 2014). En términos de Foucault, la educación es la «ritualización del habla», «una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan», «una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes» (Foucault, 1973: 38-39). La selección, ordenamiento y jerarquización del curriculum, así como de la escuela en general, supone la legitimación de ciertos saberes, valores y prácticas culturales, al mismo tiempo que descalifica otros. Por tanto, «Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva, o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales» (Dussel, 2014: 4). En este proceso de selección cultural se traducen distintos elementos en juego: políticas culturales, mandatos políticos, cuestiones sociales, demandas económicas y desarrollos científicos que se traducen en dispositivos de enseñanza y aprendizaje. No es ni ha sido una traducción homogénea a intereses de grupos o un espejo de la sociedad, sino que históricamente se reorganizan saberes y posiciones (Dussel, 2014: 5).

La importancia de un curriculum que tenga su carácter de documento público, en sentido de que «permite objetivar contenidos y relaciones, y volverlos objeto de contestación por varios sujetos, aún aquellos no directamente implicados en las prácticas escolares» (Dussel, 2014: 5). La existencia de un curriculum que sea «res-pública», que puede ser objeto de debate y de contestación por una comunidad (Latour EN Dussel, 2014).

Teniendo en cuenta esta conceptualización nos interrogamos, con la propuesta del MCC y PCC ¿se logra la genuina inclusión o la propuesta devela exclusión educativa? Sin duda que la inclusión significa acceso a la educación y al conocimiento que circula en los medios de enseñanza; de acuerdo a lo presentado en la primera parte del trabajo, la universalización de la enseñanza se ha logrado en comparación a décadas anteriores. La cuestión radica en: ¿Qué cada centro elabora se propio proyecto se logra la «genuina inclusión»? Sin lugar a dudas que el curriculum debe ser sometido a discusión, y los sujetos deben participar en su elaboración y transformación, pero entenderlo como un documento público significa someterlo a debate y discusión. La dificultad presente es que «la propia noción de *lo público* está siendo equiparada a la de público espectador y fragmentada en múltiples *públicos* o audiencias consumidoras que ya no conversan o discuten en torno a la misma *res- pública*». (Dussel, 2014: 5).

Velando el papel de los docentes, el documento los presenta como intelectuales que elaboran el PCC

para su centro guiándose de los planteos generales (MCN), pero el éxito o fracaso del Programa depende de su responsabilidad y compromiso, así como los resultados de sus estudiantes. La función docente es desarrollar las competencias de los sujetos de la educación: el proceso de enseñanza y aprendizaje se «evidenciará en la medida del éxito o logro del alumno en el abordaje competente de la situación problema. Solo de este modo es evaluable el logro de una competencia» (2014: 22). No sólo la función docente sino la estigmatización de los centros: La puesta en marcha de las transformaciones se tendrá en cuenta un proceso participativo y respetuoso de los docentes: se «clasificará» en centros cuyos docentes deseen participar voluntariamente en la implementación del MCN; centros que se crearán poniéndose en marcha el MCC y los centros que deseen mantener sus prácticas actuales. Para éstos últimos, monitoreando sus indicadores de desempeño para evaluar sus resultados anualmente (2014: 26).

Para evaluar las competencias de cada estudiante, plantea rever las evaluaciones:

> Las mismas nunca evalúan la memoria del contenido, sino la movilización y apropiación creativa del mismo. No se evalúa si el estudiante recuerda la regla sintactiva tal o cual, sino si logra entenderla en la comprensión lectora o en la producción de textos. Es irrelevante evaluar si el niño recuerda el tercer afluente del Missisipi, pero es sí relevante si logra plantearse la solución de un problema de transporte por vía fluvial, entendiendo el rol y características de los afluentes en los ríos» (p. 22)

Plantear que el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio de las competencias demuestra la finalidad de la educación para los niños y jóvenes de nuestro país; las mismas han sido críticas de Giroux a la actual educación norteamericana: el sistema educativo tiende a preparar para el mercado y no para los valores del sistema político democrático (Giroux, 2012). Podemos decir que esto estimula a que la noción de «res-pública» se devalúe o pierda sentido para los niños y jóvenes, cayendo en el error de transformar posibles espectadores de «lo público».

El tema de la evaluación queda definido en el MCN pero de todas formas se plantea que cada centro en función a sus mallas curriculares habilitará sus capacidades. Más allá de los que surjan en cada institución a partir del PCC, se sostiene que,

> Los recursos aportados por el Plan CEIBAL, las plataformas, los programas adaptativos y la evaluación en línea, facilitarán la atención a la medida de cada alumno/na promoviendo espacios y oportunidades para el desarrollo de las competencias de vida y ciudadanas, y un abanico de estrategias de evaluación formativa. (2014: 22)

> El Sistema de Evaluación en Línea (SEA), desarrollado exitosamente por la ANEP, aporta una propuesta de evaluación formativa alineada con las metas programáticas a alcanzarse a mitad

> de año. Se ha construido un software de evaluación de aprendizajes que permite aplicarlas a escala nacional, en una computadora con conexión internet y que los docentes puedan utilizarlo autónomamente. Se dispone de una evaluación formativa de la gestión en cada centro y a nivel nacional que permite reflexionar colectivamente sobre aspectos centrales del aprendizaje. Comprender el lugar de esta evaluación es crítico para el éxito de este proceso. La incorporación de referentes objetivos de aprendizaje que dialogan con la evaluación de proceso que realiza el docente, claramente no la sustituye, sino que permite romper el aislamiento del aula y discutir desempeños y modalidades de enseñanza entre aulas y grados en cada centro educativo. Un desafío complejo pero necesario para avanzar hacia un sistema educativo que no puede estar ausente de la principal revolución tecnológica que ha sido la informática en todos los órdenes de la vida. (2014: 24)

Las evaluaciones en línea como herramienta potente para la construcción, el seguimiento y la evaluación de metas curriculares alineadas con los ejes pedagógicos y el perfil de egreso, planteadas por la Fundación 2030, presenta grandes limitaciones: muchas veces esa formación se centra exclusivamente en el dominio de programas, proponiendo la confección de secuencias aisladas y tiene un eje exclusivo en los problemas de motivación y atención de los alumnos (Dussel, 2014). A su vez, «esas políticas tienen poco en cuenta la circulación de saberes horizontal que se está produciendo en foros y redes docentes transnacionales, muchas veces impulsados por empresas privadas, que constituyen importantes agentes de la formación docente, y que se organizan con los mismos criterios de las redes sociales: la popularidad, la 'gamificación' de la participación en los debates, entre otros problemas» (Dussel, 2014: 16). Por tanto, estas limitaciones pueden generar una tendencia a la privatización de la educación, que prepara al individuo para competencias en el mercado y no para los valores del sistema político.

Por tanto, analizando los planteos de la Fundación 2030 según el marco teórico abordado nos interrogamos ¿«desuso» del curriculum universal y la evaluación de competencias para el mercado son dos elementos que «solucionarían» la inclusión educativa?

Balance para repensar…

¿La peor crisis de la educación media?... ¿La necesidad de un cambio de época para lograr una educación genuinamente inclusiva? Forman parte de un discurso social y político que coloca como hecho histórico un «pasado mítico», un imaginario colectivo de que «todo pasado fue mejor». Este discurso presente en partidos políticos, medios de prensa, inclusive en docentes, estudiantes y padres, legitima ese imaginario perdiendo de vista de la democratización del acceso a la enseñanza media, en la que se superó la «matriz selectiva» propio de décadas anteriores.

Los postulados tautológicos de «la peor crisis de la enseñanza media» y la necesidad de «un cambio de época» para justificar una reforma educativa que lograría una «real» inclusión educativa, plantea mecanismos de elaboración curricular que pueden sesgar una nueva forma de exclusión. La elaboración de un PCC por parte de cada institución educativa perdiéndose de vista el currículum como un «documento público» (en sentido de Dussel) que legitima la «autoridad cultural» de una época, puede generar nuevos mecanismos de exclusión, acentuado por la evaluación de competencias. La Fundación 2030 prioriza la atención de competencias, olvidando los valores para la participación del sistema político.

Consideramos necesario recuperar el pasado de la educación en su dimensión histórica, en sentido propuesto por Diker, para superar ese imaginario colectivo de que «todo pasado fue mejor». También, la necesidad de dejar de visualizar al curriculum escolar como espectadores o consumidores a-políticos, para someterlo a discusión como «documento» que forma parte de la «res-pública». Un proyecto educativo que valore las competencias para el mercado, no posibilitará la creación de nuevos sentidos o imaginarios, sino que creará más sujetos espectadores o consumidores y no constructores de un lugar común.

Fuentes

Aguirre www.mdn.gub.uy/.../10__crisis_en_la_educaci_n_aguirre_pdf_4f98e77..
Brecha, 11de febrero 2011:2
El Observador: (http://www.elobservador.com.uy, 11 de Agosto 2012)
«Economistas hacen foco en crisis educativa» www.elpais.com.uy/23/ 24 de junio 2013)
Programa Perspectivas.Emiliano Cotelo en radio el espectador entrevista a la Consejera Ema Zaffaroni (http://www.espectador.com, Cotelo, 2013)

Bibliografía

Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. Revista Perspectivas. vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008
Angenot M. El discurso Social. Siglo XXI. Buenos Aires. 2012
Baudelot Ch., Establet R. La Escuela Capitalista. Cuaderno de Educación. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela.1984
Caetano G. Educación . Nuestro Tiempo. IMPO. Montevideo 2013/2014.
Dussel, I. (2014). ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. EN: archivos analíticos de políticas educativas. Volumen 22, Número 24.
Filgueira y otros. «La Educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva . Fundación 2030.
Frigerio G.,Diker G. Educar: ese acto político. Fundación La Hendija. Colección Del Estante. Paraná. 2010.
Foucault, M. (1973). «El orden del discurso». Barcelona: Tusquets
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, 2012.
Redondo, P (2012). «Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación». Buenos Aires: Paidós, 2013.
Romano A. De la reforma al proceso. Ediciones Trilce. 2010
Conferencia: Baudelot C. Desigualdades sociales: el efecto de la educación: https://youtu.be/RtX6fhfT20sHYPERLINK "https://youtu.be/RtX6fhfT20s 21/09/2012"_HYPERLINK "https://youtu.be/RtX6fhfT20s 21/09/2012"21/09/2012 AP (Asuntos Públicos)