



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2022-2024

Las percepciones docentes sobre la transformación curricular integral para educación secundaria en el primer año de su implementación en dos contextos: un liceo urbano y uno rural de un departamento del interior del país

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

Presenta:

Raquel Conde Moreira  
Tutor: Facundo Álvarez

Montevideo, febrero 2024



*A todos los docentes inspiradores; en especial, al que me  
hizo conocer la profesión desde niña: mi padre*



## Agradecimientos

Agradezco a todos quienes acompañan mi camino profesional, tanto desde los espacios en los que me desempeño como docente como en las distintas experiencias académicas que he transitado. A todos mis compañeros de trabajo y de estudio, muchos de ellos amigos y compañeros de vida, ¡gracias!

A todos aquellos docentes que colaboraron con este trabajo. A las direcciones de los centros que me abrieron las puertas y a los profesores que brindaron parte de su tiempo libre —que siempre escasea—, tanto para escucharme como para responder la encuesta o participar de las entrevistas.

A los que, desde mi casa, han estado intensificando las tareas cotidianas para liberarme tiempo de estudio y escritura, han respetado mis espacios, mis ansiedades, mis angustias, y han compartido también mis alegrías y satisfacciones en todo este proceso de la maestría.

A Anaclara, que ha crecido viendo a su mamá trabajar y estudiar casi de forma permanente —sé que algunos momentos juntas habremos tenido que resignar, sin duda; pero confío en que he mostrado con acciones el valor del esfuerzo y la constancia—.

A quienes acompañaron este recorrido puntual de la maestría. Fueron muchos quienes intercambiaron sobre el tema: Martín, Ana, Euge, Carla. Otros, como Nati, hicieron el chequeo periódico del grado de avance, con la famosa pregunta “¿cómo vas con la tesis?”. Luego, en las etapas más arduas, el seguimiento efectuado desde la Flacso Uruguay me resultó indispensable y, en particular, el trabajo de Facundo que, desde la tutoría, me ha sabido acompañar y guiar, pero ha sumado a ello la tarea más memorable que involucra el ser docente: ha sabido motivar e inspirar.

A mi *famiglia di origine*, que me ha enseñado a levantarme cada vez que fue necesario, a perseverar y a ser libre e independiente. En especial, a mi padre, docente vocacional y comprometido, que partió antes de lo previsto, pero hizo que cada día compartido valiera un aprendizaje, aprendizajes que me han guiado en muchos momentos de mi vida y que, en particular, en el perfil humano de la tarea docente, han sido mi faro.



## Lista de abreviaciones

AAM	Actividades Adaptadas al Medio
ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
APE	Acompañamientos Pedagógicos Específicos
ATD	Asamblea Técnico Docente
CERP	Centro Regional de Profesores
CFE	Consejo de Formación en Educación
Codicen	Consejo Directivo Central
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
EBI	Educación Básica Integrada
EMB	Educación Media Básica
Fenapes	Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria
IAVA	Instituto Alfredo Vásquez Acevedo
INEED	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
OREALC/UNESCO	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
REDE	Reglamento de Evaluación del Estudiante
TCI	Transformación Curricular Integral





## Contenido

Resumen .....	11
I. Introducción .....	13
Consideraciones iniciales .....	13
El tema en relación con áreas de interés .....	14
Problema de investigación .....	14
Objetivos .....	15
Objetivo general .....	15
Objetivos específicos .....	15
Justificación.....	16
Factibilidad.....	17
Supuestos.....	17
A modo de cierre de esta introducción.....	12
II. Capítulo teórico .....	19
La crisis educativa y sus alternativas de solución en el diseño de políticas públicas ..	19
Propuestas reformistas en educación en América latina y Uruguay .....	20
Conceptualizaciones presentes en la propuesta educativa 2023 .....	22
Docentes como actores fundamentales de las transformaciones.....	26
Dos de los contextos de implementación de la propuesta educativa 2023: liceos rurales y urbanos .....	32
III. Capítulo metodológico .....	37
Del problema a la metodología .....	37
Criterios de selección de la muestra.....	41
Abordajes metodológicos para cada objetivo planteado .....	43

IV. Capítulo analítico .....	45
Introducción .....	45
Análisis.....	48
Prácticas en clave de competencias.....	49
Nuevas pautas de evaluación .....	53
Propuestas de formación para docentes sobre TCI .....	60
Participación docente en torno a la TCI.....	61
Misma propuesta, diversos contextos .....	63
Climas institucionales ante la transformación: malestar docente.....	68
Rol e identidad docente frente a la transformación.....	71
V. Conclusiones .....	73
Bibliografía .....	81
Anexo I: Fotos.....	85
Anexo II: Menti.....	87
Anexo III: Encuesta.....	93
Anexo IV: Entrevistas .....	103
Pauta de entrevista para docentes del liceo rural.....	103
Pauta de entrevista para docentes del liceo urbano .....	105

## Resumen

En Uruguay, el año 2023 estuvo caracterizado por la implementación de una nueva propuesta educativa, denominada Transformación Curricular Integral (TCI). En toda transformación en educación, están involucrados múltiples actores; no obstante, entre ellos, cobran un rol de gran relevancia los docentes. De allí ha partido el interés por estudiar la percepción docente sobre la TCI una vez iniciada su aplicación; en particular, en relación con cuatro dimensiones: la perspectiva de competencias en las prácticas áulicas, la nueva propuesta de evaluación, los cursos de formación planteados para esta reforma y la participación docente en las diversas etapas de la TCI. Se partió de la idea de que las percepciones podrían no ser uniformes y estar atravesadas por realidades, experiencias previas y contextos diferentes. Por esto, resultó de interés para la investigación analizar las percepciones docentes en dos contextos liceales: el urbano y el rural. Las percepciones docentes en relación con estos aspectos fueron estudiadas a partir de entrevistas en cada centro, precedidas por otros abordajes que orientaron su diseño y la selección de la muestra: recopilación de opiniones individuales anónimas y encuesta (ambos aplicados a todo el equipo docente de cada institución en cuestión). Esta investigación es una invitación a pensar lo educativo en relación con lo social y las políticas públicas en educación, repensar aspectos de la identidad, la posición docente, el ejercicio del poder, la conflictividad y su variación en dos contextos con características distintas.

Palabras clave: educación, transformación curricular integral, educación rural, conflictividad, rol docente



## I. Introducción

### Consideraciones iniciales

El Uruguay del 2023 se caracteriza por la implementación de una nueva propuesta educativa. Cabe preguntarse por qué se necesitaría una transformación educativa, cuál es la relevancia que revisten los diversos actores en los procesos de políticas públicas en educación, en especial los docentes, y qué percepción tienen estos últimos sobre los procesos una vez avanzada su aplicación.

Experiencias previas, realidades y contextos diferentes suponen reacciones diversas en torno a este cambio educativo. El nuevo plan está destinado a todos los centros educativos del Uruguay y, en este país, la educación secundaria comprende liceos urbanos y rurales. Resulta de interés para la investigación analizar dichas percepciones docentes en estos dos contextos diferentes.

En esta investigación interesa analizar la percepción docente sobre la incidencia de la nueva propuesta educativa en dos centros, uno rural y otro urbano, en cuanto a cuatro dimensiones centrales que se desprenden de los propios documentos de la TCI. Dos de ellas han sido elegidas porque se perciben como los núcleos de cambio que intentan ser más contundentes en la TCI, y se trata de, en primer lugar, las prácticas docentes, con su énfasis en las competencias, en el “saber hacer”, en la conexión con el medio y en las situaciones problema como punto de partida, entre otros aspectos, y en segundo lugar, de las nuevas directrices de evaluación, con su nueva mirada en torno a las instancias de examen, su laxitud en cuanto al pasaje de un grado a otro, la nueva escala propuesta, entre otros elementos. Las otras dos dimensiones se han seleccionado porque tienen fuerte incidencia en la identidad y en el rol docente y, por tanto, es esperable que influyan en la percepción de estos actores, aspecto que se pretende investigar. Se trata de las propuestas de cursos de formación sobre la TCI brindadas por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), por un lado, y de la participación o no de los docentes en las diversas etapas de la transformación.

Por otra parte, el abordaje de estos puntos en el liceo rural introduce un nuevo aspecto que se relaciona con qué tan pertinente se visualiza la aplicación de la TCI en contextos que *a priori*

parecieran tan diferentes. En ese sentido, conviene precisar que el hecho de que un liceo contenga el Plan Rural, no implica que sea una institución ubicada en un medio rural. Por ello, en esta investigación se tiene especial cuidado en seleccionar un centro que, teniendo Plan Rural, además se encuentre inserto en un contexto de ruralidad.

### **El tema en relación con áreas de interés**

Dentro del área de la educación, las percepciones docentes sobre la transformación curricular integral para educación secundaria en los contextos urbano y rural establecen relación con lo social, en tanto todo intento de cambio educativo impacta en la sociedad en la que se inserta, propone nuevas formas de estructurar lo cultural y económico, nuevas miradas en cuanto a qué se debe valorar como aporte a transmitir a las nuevas generaciones, entre otros aspectos.

Por tratarse de una propuesta que se instala a nivel nacional, que aplica a toda la educación inicial, primaria y media, tanto pública como privada, ser un mandato del Poder Ejecutivo, previamente parte de un programa de Gobierno y contar con el respaldo político del oficialismo, el tema se encuentra vinculado fuertemente al área de estudio de las políticas públicas en educación.

Por otro lado, el tema de investigación se relaciona con aspectos de la identidad y la posición docente, en tanto la transformación modifica el escenario en el que actúan quienes participan del proceso educativo. Este cambio puede acarrear tanto resistencias como experiencias de acomodación, o quizás ambos a la vez; pero en uno y otro caso, interesa abordar las posibles causas de esas conductas y su variación en dos contextos con características distintas: lo urbano y lo rural.

### **Problema de investigación**

La implementación de una nueva propuesta educativa en el año 2023 ha despertado conflictividad desde el momento de los primeros anuncios al respecto y desde las publicaciones preliminares referidas a su diseño. Durante el año 2022, alumnos y docentes explicitaron sus opiniones y, el segundo grupo en particular, efectuó movilizaciones gremiales y expresiones de desacuerdo a través de los espacios de asambleas técnico-docentes, que se plasmaron también en algunas declaraciones públicas. El año 2023, por su parte, presentó también múltiples expresiones de conflictividad y desacuerdo.

Se parte de la premisa de que los docentes son actores clave en las políticas que refieren a educación y de ellos depende en gran porcentaje el futuro de toda propuesta de cambio. De allí la relevancia de examinar la percepción docente en torno a la TCI una vez iniciada su aplicación.

La TCI plantea un nuevo plan, el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) que se aplica en todos los centros educativos del Uruguay. Dado que dicho país cuenta con realidades muy diversas a lo largo y ancho de su territorio, es posible desconfiar sobre la pertinencia y aplicabilidad de un plan general en contextos que a veces pueden llegar a ser muy diferentes entre sí, como por ejemplo, los liceos urbanos y rurales. Esto hace que resulte de interés conocer, en especial, la percepción de los docentes de ambos contextos.

Dado que la *percepción* puede resultar un concepto un tanto amplio, es de utilidad enmarcarla en ciertas dimensiones: incidencia de la nueva propuesta educativa en las prácticas, nuevas formas de evaluación, formación ofrecida por la ANEP respecto al nuevo plan y miradas hacia la participación docente en las diversas etapas de implementación.

En relación con lo expuesto, surge la siguiente pregunta: a pesar de lo reciente de esta propuesta de reforma, en una primera instancia, ¿qué percepciones surgen de los cuerpos docentes de dos centros educativos, uno rural y otro urbano, de secundaria en relación con la propuesta educativa 2023 en la segunda mitad del primer año de su implementación en cuanto a las prácticas, la evaluación, la formación y la participación?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

Analizar la percepción de los docentes de dos liceos, uno de contexto urbano y otro del entorno rural, sobre la TCI en la segunda mitad de su primer año de implementación en la enseñanza media básica en cuanto a las prácticas, la evaluación, la formación y la participación.

### **Objetivos específicos**

I. Examinar el grado en que las prácticas docentes de este primer año de implementación han estado atravesadas por una perspectiva de competencias en liceos urbanos y rurales y cómo son percibidas dichas prácticas por los docentes.

II. Indagar sobre cómo se valoran las nuevas directrices de evaluación que explicita el Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) en los liceos de ambos contextos.

III. Describir qué peso ha tenido en el proceso de implementación la formación sobre la TCI para los docentes de uno y otro centro educativo.

IV. Explicar qué apreciación existe acerca de la participación docente en el proceso de diseño, implementación y evaluación de la TCI en los dos grupos a estudiar.

### **Justificación**

El problema es abordable desde la base contextual del programa académico de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de la Flacso, puesto que involucra áreas como la educación y su relación con la sociedad y las políticas públicas en educación. Se relaciona con aspectos de la identidad y la posición docente, al proponer un nuevo escenario, nuevas condiciones a las que habrá que reaccionar.

Analizar las repercusiones de la implementación de un nuevo régimen educativo puede ser un aporte para ahondar en los aspectos del diseño que no se cristalizan en la práctica u ofrecen dificultades. Permite también el análisis de posibles conflictos, tensiones o malestares y tiene como finalidad contribuir en la generación de conocimiento aplicable al diseño de políticas públicas en el ámbito de la educación.

El estudio está delimitado a educación secundaria. Se optó por un liceo urbano y otro rural, ambos de un mismo departamento del interior del país. La elección del departamento se hizo en función del interés en torno a un liceo rural en particular que tiene notoria presencia en el ámbito educativo: ha obtenido premios en la órbita de ANEP, presenta una cultura institucional vinculada con el “aprender haciendo”, en él se realizan actividades adaptadas al medio y se encuentra en un entorno francamente rural (como ya se ha planteado, es de destacar que existen liceos catalogados por la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) como rurales que presentan condiciones muy similares a la de los urbanos).

El abordaje de dos liceos de características tan distintas se fundamenta en que las variaciones de contextos, experiencias previas, identidades docentes, perfiles docentes, climas escolares, etc. pueden hacer variar las percepciones docentes acerca de esta nueva propuesta educativa.

El asunto es de interés en cuanto la implementación de una TCI requiere de la mirada de los docentes como actores principales, quienes ofrecen la visión del campo a partir de sus propias experiencias y de su sentir. Los aciertos tanto como los errores, las incomodidades tanto como las satisfacciones deben ser analizados para que sea posible caminar hacia un sistema educativo



que funcione en beneficio de las generaciones futuras, lo cual compromete a la sociedad toda. Indagar en estos aspectos puede arrojar luz sobre cuáles serían los caminos que posibiliten una transformación (esta u otra), que favorezca acuerdos, haga efectiva su implementación y disminuya la conflictividad; ahondar, en términos de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000, p. 15), en torno a “lo que ocurre en el encuentro entre las políticas establecidas y los actores”.

En esta investigación no se pretende evaluar la política pública, pero sí aportar en cuanto al grado de aprobación y desaprobación en los dos casos estudiados de ciertos aspectos que, al conocerse, puedan servir en futuros intentos de cambio educativo.

### **Factibilidad**

La investigación implica el acceso a dos colectivos docentes de liceos de un departamento del interior del país, en los que se cuenta con posibilidades de reuniones previas al inicio de la investigación, acceso a datos y posibilidades de desplazamiento hasta el lugar.

Por otro lado, el conocimiento de los aspectos vinculados a la transformación curricular y al funcionamiento de centros educativos de secundaria hace que sea factible la elaboración de un diseño aplicable.

### **Supuestos**

En el plano de la aplicación de políticas educativas en educación, todo cambio educativo o reforma dan lugar a respuestas de los actores involucrados. El cariz que adquieren estas percepciones docentes incide en la implementación. En particular, al focalizar en la TCI, se visualizan percepciones de los profesores de aula que pueden clasificarse en dimensiones en relación con los aspectos específicos de la reforma que las motivan: prácticas, evaluación, formación y participación. Estas pueden variar entre docentes de centros urbanos y de centros rurales por aspectos ligados al contexto, la cultura institucional, la experiencia previa, entre otros.

Los docentes de liceos rurales, por contar con un plan y una propuesta específicos, se han enfrentado a cambios (Plan Rural; y luego, conversión en Centro María Espínola) que implicaron modificar sus prácticas, planificaciones y evaluaciones, entre otros, en años anteriores a la transformación curricular integral. Por otro lado, algunas de las prácticas educativas de estos liceos se encuentran próximas a ciertos aspectos de la mirada competencial. Por lo dicho antes,

estos centros podrían presentar una mayor aceptación o una mejor adaptación a la nueva propuesta y, por tanto, un menor énfasis en el malestar docente y la conflictividad.

### **A modo de cierre de esta introducción**

Se han explicitado el problema de investigación y los objetivos y supuestos que la guían. A continuación, se desarrollarán tres capítulos en los que se dará cuenta de diversos aspectos teóricos sobre el tema, las características del abordaje metodológico y el análisis de lo obtenido a través del trabajo de campo. Se finaliza con un apartado de conclusiones en las que se retoman los supuestos de investigación planteados.

## II. Capítulo teórico

### **La crisis educativa y sus alternativas de solución en el diseño de políticas públicas**

En coincidencia con la mirada de Tenti Fanfani (2018), teórico referente en el análisis de políticas educativas en América Latina, puede afirmarse que existe una crisis percibida en torno a las instituciones educativas, estas se encuentran siempre “bajo sospecha”, recae sobre ellas cierta indignación y una mirada centrada en problemas que no resulta fácil definir ni explicar en profundidad. Este fenómeno puede percibirse desde los discursos de las autoridades, hasta en la opinión pública.

En Uruguay, el resumen ejecutivo del documento *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020b, p. 5) trasmite el enfoque que da nacimiento a las nuevas políticas educativas en materia de educación. A continuación, se especifica parte de los principales problemas que se identifican desde la ANEP y, con ello, la crisis percibida por esta administración que estaría haciendo imprescindible una transformación:

Se parte de la idea de que los principales problemas a los que se enfrenta la política educativa son, precisamente, la existencia de niveles de aprendizaje insuficientes para gran cantidad de estudiantes y significativos signos de inequidad educativa que comprometen la construcción de una sociedad justa e inclusiva, así como la capacidad de los sectores más desfavorecidos de integrarse a la misma, desarrollarse en la vida adulta, cuidarse a sí mismos y a los demás, y en definitiva, ejercer su libertad y generar proyectos de vida que tiendan a su felicidad.

Por otro lado, el enfoque de los actores docentes también cobra relevancia y se refleja, por ejemplo, en la consulta realizada en el mes de julio del año 2022, en la que se recogen como principales preocupaciones de los profesores la desmotivación de los estudiantes, la desarticulación entre primaria y educación media y la insuficiencia de aprendizaje (ANEP, 2022a, p. 19).

Frente a estas afirmaciones que se fundan en miradas diversas (algunas centradas en el rezago, otras en la deserción, otras en resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, entre otros), se analiza la educación como un campo que reviste múltiples problemas que es necesario reconocer y describir. En palabras de Aguilar (2010; citado en Ricardo y Bresciano, 2015), las

políticas públicas, al buscar solución a un problema, suponen el reconocimiento o la definición de este, y esto implica un juicio de valor. Tras reconocer el problema, los Estados inician procesos de políticas públicas tendientes a atender aquello que habría para mejorar.

Como plantea González Burgstaller (2019, p. 16), parafraseando a Parons (2007):

Cuando surge una política pública (*policy*) implica que antes se reconoció un problema público. Qué asuntos se convierten en problemas públicos, y cómo se definen, depende de un conjunto de factores, entre ellos, de la forma en que los diseñadores de políticas busquen aproximarse al asunto.

En Uruguay, la idea de crisis educativa se pone, a menudo, en el centro de la campaña electoral de cara a las elecciones nacionales. Una vez que se produce el recambio de la fuerza política gobernante, se inicia un proceso de reforma educativa que comienza a aplicarse en el mes de marzo del 2023.

Es conveniente tener presente que, si definir un problema educativo supone un juicio de valor, esto estará atravesado por aspectos ideológicos y políticos, entre otros. Así, no siempre el problema estará del todo definido o claro e, incluso, puedan interpretarse estas definiciones como la instalación de relatos apocalípticos en torno a la educación a partir de miradas en algún punto sesgadas.

Por otro lado, la definición de ciertos problemas educativos involucra una determinada concepción de la enseñanza, lo que traza líneas en torno a qué aspecto atender de la educación media (por ejemplo, inclusión, deserción, nivel académico) y qué es importante para la formación de las nuevas generaciones de un país en un momento dado (como ser, que posibilite el ascenso social, que forme para la universidad, que genere competencias para el mundo del trabajo, entre otros).

### **Propuestas reformistas en educación en América latina y Uruguay**

Si se inicia el recorrido en un eje temporal posterior a la apertura democrática en Uruguay, puede verse que, en el escenario regional, varios países de América latina habían comenzado iniciativas tendientes a modificar la educación. Esto puede rastrearse en la década de 1980 (años marcados por la restauración democrática y el agotamiento del modelo desarrollista y de industrialización). Como ejemplo, puede tomarse el surgimiento del Proyecto Principal de

Educación 1980-2000, a cargo de la Oficina Regional de Educación para América latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) (Razquin, 2015).

En el Uruguay postdictatorial, los intentos reformistas, que tienen como inicio los años 1985, 1995 y 2005, marcaron tres momentos históricos y políticos distintos que propusieron tres formas de aplicar reformas o transformaciones en la educación. Todos estos intentos suscitaron diversas valoraciones y distintos grados de conflictividad en los actores involucrados. El primer hito, el de 1985 en plena reapertura democrática, estuvo enfocado en la “reconstrucción y mitigación de los derechos vulnerados en el pasado” (MEC, 2014, p. 48). La reforma educativa iniciada en nuestro país en 1995 a cargo del sociólogo Germán Rama tuvo cierta aceptación en sus etapas iniciales en cuanto se visualizaba por los docentes (gremios y asambleas técnico docentes) que esta contemplaba ciertos reclamos históricos, tomaba como lemas las nociones de equidad y calidad. No obstante, los comienzos de la ejecución de la reforma generaron diversos nudos de tensión con estos colectivos y con otros (también los estudiantes se movilizaban fuertemente) que ya empezaban a manifestarse en contra de la creación de los centros regionales de profesores (CERP), de la creación de liderazgos tecnocráticos que desplazaban la mirada docente, del financiamiento externo, entre otros aspectos (Lanzaro, 2004). Esta reforma se valió de la discusión preelectoral sobre educación, de la ascensión del nuevo gobierno (segunda presidencia de Julio María Sanguinetti) y de la instalación de la idea de que una transformación en educación era urgente. El impulso reformista de 2005, por su parte, en el marco de un gobierno progresista, se enfocó en desarrollar estrategias para promover la equidad y mejorar la calidad educativa (MEC, 2014).

Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000, p. 6) definen “las reformas educativas como actos de gobierno, esto es, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación”. En ese sentido, toda reforma educativa implica que se identifiquen problemas, que se coloquen en la agenda estatal y que se tracen mecanismos de resolución. Toda política pública en educación requiere de la participación de sus diversos actores. Según los autores, una reforma educativa

asume nuevas perspectivas de la educación [...] tiene la intencionalidad de lograr cambios significativos en la dinámica de todo el sector educativo, lo que implica modificar los mecanismos de desempeño de los que están en condiciones de convertir en

acto, “de actuar” y por lo tanto de llenar de significado a una reforma. Esto es, los docentes.

Entre los actores involucrados, suelen generarse tensiones. Los docentes, por su parte, pueden asumir diversas posturas frente al cambio, pueden involucrar un posicionamiento político al respecto, evidenciar malestar o bienestar en torno a estas propuestas, adaptarse más o menos; posturas estas que serán vitales para cualquier transformación en educación.

En el Uruguay, las divisiones en torno a los procesos de cambio educativo y la discusión acerca de la importancia de la participación docente en estos son históricas. En este pasaje de la tesis, se ha tomado la reforma de Rama como ejemplo de estas vicisitudes, pues es posible notar hoy la reiteración y coincidencia de ciertos procesos, prácticas y decisiones que podrían anticipar un futuro similar para la actual transformación curricular liderada por Robert Silva<sup>1</sup>.

### **Conceptualizaciones presentes en la propuesta educativa 2023**

Algunos años antes del inicio de la transformación, en el *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020b, p. 5), ya se establecían algunas premisas para un cambio futuro. Con énfasis en la centralidad del estudiante, el documento plantea los siguientes lineamientos estratégicos para la política educativa reformista:

1. Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad.
2. Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social.
3. Adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos.
4. Fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje.
5. Diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo.
6. Transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios.

Manteniendo cierta concordancia, más tarde, en el *Marco Curricular Nacional* (ANEP, 2022b, p. 11), se enumeran como los principales desafíos los siguientes:

1. la persistencia de los elevados niveles de extraedad y rezago en el sistema,
2. los niveles de no aprobación,
3. las bajas tasas de egreso,
4. la imperiosa necesidad de

---

<sup>1</sup> En octubre de 2023, Robert Silva se comenzó a perfilar como precandidato a la Presidencia de la República por el Partido Colorado, por lo que se alejó de su cargo de presidente del Codicen.

mejorar los aprendizajes, 5. la formación y condiciones de trabajo de los docentes, 6. la inequidad en las oportunidades de aprendizaje, 7. la influencia de las condiciones de origen socio cultural de los estudiantes, 8. la escasa autonomía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de los centros educativos en territorio, entre otros.

En particular, en lo curricular, se sostiene una afirmación contundente: “La propuesta curricular vigente es un factor de expulsión de miles de estudiantes en la Educación Media” (ANEP, 2022b, p. 12). Es conveniente anotar que en este párrafo se desarrollan otras apreciaciones que se acompañan de un dato estadístico o similar que actuaría como fundamento; pero en el caso de esta afirmación sobre lo curricular, no figura un argumento que la sostenga.

Se plantea que esta propuesta de transformación es una respuesta a la necesidad de mejorar los aprendizajes y disminuir las diferencias en los logros, adecuándose al siglo XXI y haciendo foco en el estudiante como centro (p. 23).

Desde lo que definen como una visión ética que incorpora seis principios (centro en el estudiante y sus aprendizajes, inclusión, participación, flexibilidad, integración y pertinencia) el documento se encamina a incorporar la concepción de aprendizaje de la que se parte (ANEP (2022b, p. 30). En primer lugar, el aprendizaje es entendido como incremental y respetuoso de los ritmos propios de los estudiantes. Por esto, se plantean las progresiones de aprendizaje que dan cuenta de los avances que el joven logra en cuanto a las competencias establecidas. A su vez, se propone que el enfoque sea puesto en aquellos aprendizajes que “tengan sentido”, que representen un desafío, que se relacionen con la vida y el entorno de los estudiantes, que propongan la resolución de una situación problema.

Las competencias irrumpen en el escenario educativo a escala internacional en las últimas décadas. En la actualidad y en nuestro país, ha tenido lugar el debate en torno a la dicotomía que algunos suelen visualizar entre los contenidos y las competencias. Sobre esto, algunos autores vienen arrojando luz desde hace muchos años. Ya en el 2010, Sharipov (citado en Bell, 2017, p. 97) planteaba un desplazamiento desde los conocimientos hacia las competencias, entendiendo que, para un perfil profesional, las segundas son tan importantes como los primeros. A su vez, en el 2006, Perrenoud (citado en Bell, 2017, p. 97), autor que es mencionado en el marco curricular

de la ANEP, se refiere a la importancia de los conocimientos teóricos a la hora de movilizar las competencias<sup>2</sup>.

En el documento de la ANEP (2022b), las competencias se mencionan en relación con los saberes, habilidades y comprensiones necesarias para resolver situaciones complejas.

En el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022b) se establecen las competencias generales a contemplar, los perfiles de egreso esperados, y orientaciones de enseñanza que derivan en orientaciones para la evaluación y para el desarrollo de materiales educativos. Como documentos conexos surgen, más tarde, los referidos a las progresiones de aprendizaje y los perfiles de tramo, los planes y los programas.

Las competencias generales abarcan a todo el trayecto educativo y se definen en el documento de la siguiente forma:

Ser competente significa actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos. (ANEP, 2022b, p. 38)

El marco define diez competencias agrupadas en dos dominios: por un lado, pensamiento y comunicación y, por otro, relacionamiento y acción. Para el primer dominio, establece las siguientes competencias: comunicación, pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento científico, pensamiento computacional y metacognitiva. Para el segundo dominio, presenta: intrapersonal, iniciativa y orientación a la acción, relacionamiento con los otros, ciudadanía global y digital.

El documento sobre las progresiones de aprendizaje (ANEP, 2022c) describe cómo evoluciona el desarrollo de cada competencia a lo largo del trayecto educativo. Busca colaborar en el diseño de la enseñanza y de actividades de aprendizaje y la evaluación en relación con las progresiones.

De las progresiones de aprendizaje se desprenden los perfiles de tramo, es decir, lo que se espera del estudiante en determinados momentos de su trayectoria que responden a los tramos.

---

<sup>2</sup> El abordaje del debate en torno a las competencias es vasto y complejo y excedería los propósitos de esta investigación. No obstante, dicho debate se retomará en el capítulo analítico a través de las percepciones docentes.



El documento en el que se concreta el Plan EBI (ANEP, 2022d) define la centralidad del estudiante, reafirma la idea del currículo orientado por competencias e identifica el cambio de ciclos como un nudo crítico del sistema. El Plan EBI corresponde al tercer ciclo y comprende los tramos 5 y 6.

El diseño de lo curricular se basa en tres componentes: alfabetizaciones fundamentales, lo técnico tecnológico y la autonomía curricular de centros. Con base en estos componentes se organizan las unidades curriculares en la malla general.

Desde esta perspectiva, se piensan y diseñan los programas, en los que se establecen metas, aprendizajes esperados, contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación: “Los programas definen la forma en que los contenidos aportarán al desarrollo de las competencias establecidas en el Marco Curricular Nacional” (ANEP, 2022b, p. 30). Esta conceptualización puede no resultar del todo clara y puede dar lugar a la pregunta sobre qué es lo nuevo en estas consideraciones. Explorar las percepciones a partir de las prácticas durante el año 2023 permite conocer si existe una visión de cambio e innovación a partir de estas propuestas de la TCI. Los programas de cada unidad curricular son competenciales y organizan los contenidos en función del desarrollo de estas. A partir de las competencias generales, establecen competencias específicas de cada unidad curricular.

La evaluación (ANEP, 2023) es entendida como formativa y orientada a valorar el desarrollo de los estudiantes en sus progresos competenciales. Debe ser contextualizada, multidimensional, dinámica, integrada, acompañada e informada. Presenta como particularidades las siguientes: pone énfasis en los descriptores conceptuales (juicios personalizados que el docente elabora para expresar el nivel de avance de los aprendizajes de los estudiantes); propone diversas formas de evaluación (por ejemplo, listas de cotejo, rúbricas); plantea la continuidad de las evaluaciones diagnóstica y semestral, pero la eliminación de la prueba final; establece una nueva escala (pasa del 1 al 12 a ser del 1 al 10); brinda la posibilidad de acreditación de las unidades curriculares de cursos anteriores durante el año y a través de tareas; elimina el fallo de repetición en séptimo grado; propone la desaparición del examen en el formato dado hasta el momento y, en su lugar, propone la prueba de acreditación con el docente de la unidad curricular (sin tribunal) para unidades curriculares que no tengan correlativas; disocia las reuniones de profesores a la entrega de boletines, e incorpora apoyos pedagógicos especiales en diciembre y febrero con posibilidad de aprobación de la unidad curricular. Si bien se insiste en la protección

de trayectorias y se pone énfasis en el control de asistencia, puntualizando la importancia del seguimiento y las acciones de revinculación; no obstante, flexibiliza los fallos finales de manera que no existe repetición por inasistencias, sino que solo recursa el grado aquel estudiante que acumule 30 inasistencias y tenga más de seis unidades curriculares insuficientes (esto si la asamblea de profesores no vota la habilitación para realizar las APE).

La TCI se incorpora a la educación nacional en su totalidad. La modalidad rural, formato que atañe especialmente a esta investigación, está contemplada también en los documentos y, en particular, en el REDE (ANEP 2023, p. 26) se explicita la incorporación de 12 horas de Actividades Adaptadas al Medio por centro en la malla curricular.<sup>3</sup>

### **Docentes como actores fundamentales de las transformaciones**

En este trabajo, se dará relevancia a los actores docentes y sus percepciones puesto que, como sostiene Vaillant (2009, p. 132), en un texto en el que estudia las políticas docentes en relación con aspectos del sindicalismo, “los maestros y profesores están en el centro del ‘problema educativo’, pero también son el factor estratégico de su solución”. El problema educativo, entendido en toda su complejidad, involucra a todos quienes participan del acto educativo, los cuerpos docentes no escapan a ello; y son fundamentales a la hora de, aun implicados, ofrecer miradas que aporten ideas y ensayen respuestas.

Del mismo modo opina Fullan (2006), citado en un texto de Ricardo y Bresciano (2015, p. 29): “los procesos de cambio tienen que gestarse voluntariamente y los involucrados deben participar constantemente en el proceso y elaboración de políticas”.

A su vez, es válido preguntarse si las transformaciones, en tanto imposiciones o decisiones inconsultas, terminarán guiando o no el quehacer docente. Así, autores como Gómez y Niño (2015, p. 195) plantean que los docentes toman como fuente de sus decisiones otros aspectos (por ejemplo, la vida de los estudiantes, sus contextos, entre otros) antes que las obligaciones legales. Plantean que

la modernidad se ha de entender en un plano institucional, pero los cambios procurados por las instituciones modernas se entretienen directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo. [...] Por más que se actualicen las propuestas curriculares y se

---

<sup>3</sup> El Ciclo Básico del área Rural proponía en sus orígenes la necesidad de incluir actividades productivas y seis horas en cada grado de la asignatura Actividades Adaptadas al Medio.

implementen programas para la equidad, calidad y universalidad, si no se reconoce en los docentes el factor central del cambio, este no tendrá lugar.

Además de que, es de esperar que frente a una reforma con escasa participación docente los cambios no se cristalicen, puede preverse, también, que se genere en torno a esos intentos de transformación, cierto malestar y conflictividad. Por más que deba ajustarse a la norma y cumplir con la política educativa delineada, el docente adopta una postura que tiñe su tarea de aula y, así, conlleva el éxito o el fracaso de la propuesta de transformación. En tal sentido, Gómez y Niño (2015, p. 189) expresan que “la actividad del profesor, como conjunto de acciones mediadas por la política, implica que a pesar del gobierno normativo e institucional al que se somete al maestro, él puede ser capaz de un posicionamiento político”.

Así ha ocurrido históricamente, en que la conflictividad mencionada ha estado presente ante intentos reformistas, tal como lo señala Vaillant (2005), por ejemplo en los años ochenta y noventa en América latina, en la que la oposición de las organizaciones sindicales representó un serio obstáculo para la implementación. Uno de dichos intentos se ha comentado en otros pasajes de este capítulo teórico.

Ricardo y Bresciano (2015), por su parte, retoman algunas de las ideas de Fullan (2006) para agregar otros aspectos que hacen al rol del educador en el cambio. Este último habla también de cierto agotamiento que rodea la tarea docente (la “presión de las aulas”) que limita la reflexión y conlleva a cierta indefinición entre si cambiar o no, dado que “la innovación precisa de dedicación, de tiempo y de energías” (p. 30).

El estudio de la conflictividad docente en América latina que realiza Palamidessi (2003, citado en González Burgstaller, 2019), incorpora los diversos rasgos de las situaciones de conflictividad: conflictos económico-corporativos, político-corporativos y político-ideológicos. Con más o menos énfasis en uno u otro rasgo de los presentados en la tipología, cada uno de los intentos de reforma en la educación uruguaya, según el autor, ha atravesado dificultades y, en particular, interesan aquellas que se relacionan con la posición docente frente a la transformación. Si bien la conflictividad es un fenómeno muy presente en los escenarios de cambio educativo y se relaciona con las resistencias esperables (y según el estudio mencionado, tuvieron como factores destacados aspectos vinculados con la participación docente, las implicancias salariales, los aspectos ideológicos subyacentes o las condiciones de trabajo), interesa no restringir la mirada a este aspecto, sino contemplarlo junto con otras perspectivas que

pueden surgir de esas percepciones docentes a partir de la implementación de una nueva propuesta educativa.

Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000), a partir de su estudio de intentos reformistas en México, analizan el rol docente en estos escenarios. Se preguntan por qué los docentes no logran una centralidad en cuanto actores, sino que suelen convertirse en meros ejecutores y, por tanto, tienden a rechazar o ignorar las reformas. Entre las causas, reconocen cuatro que se consideran de utilidad para tomar como base: a) no comparten las tesis centrales de la reforma (los autores plantean la incidencia de lo generacional en este punto, dado que quienes se encuentran formados para los nuevos planteos en cuanto a cómo enseñar son las nuevas generaciones, que aún están en formación); b) falta de estímulo y valoración profesional, la reforma conlleva una reducción del gasto en educación; c) no se comparte cosmovisión de la educación, perspectiva de competencia; d) la reforma cambia los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar.

Como se adelantó, la base del problema parece radicar en que el rol del docente en las reformas tiende a quedar reducido al de ejecutor. Según los autores mencionados y también a partir del análisis de Murillo y Krichesky (2014), este aspecto tiende a generar conflictividad y los cambios impuestos, al fin y al cabo, no redundan en beneficios para los aprendizajes ni llevan a la mejora de los centros. Los autores trabajan la idea de mejora en la educación con un enfoque hacia la justicia social. Realizan una mirada retrospectiva hacia intentos de innovación y reformas en lo educativo con diversos resultados. De todos ellos es posible extraer lecciones que orienten experiencias futuras. En su investigación, toman elementos que también serán de interés: a) materiales diseñados por expertos; b) no inclusión de los profesores en los procesos, c) desconsideración acerca de que la capacidad de innovar y mejorar requiere procesos de desaprendizaje y reaprendizaje; d) direccionamiento del centro a la periferia, de afuera hacia adentro, de arriba hacia abajo; e) desatención del contexto; f) desconsideración de las cualidades de los docentes. Entre otros elementos, se debe considerar también la sensación de mayor presión laboral que supone una reforma. Murillo y Krichesky (2014) se refieren a estos aspectos señalando cómo las reformas han significado la intensificación de las tareas de los docentes.

En tal sentido, un estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) sobre salud ocupacional plantea que

los docentes deben asumir, por un lado, un conjunto de demandas que surgen de las tareas inherentes al rol para el que fueron formados. Por el otro, un conjunto cambiante de

demandas provenientes de la gestión de la enseñanza en los centros en general (INEEd, 2020, p. 13-14).

Alonso y Flores García-Rivas (2017, p. 150 y 151), quienes se dedicaron a estudiar el malestar docente en centros educativos de México, agregan algunos factores de malestar que pueden incidir en el desarrollo de una propuesta de transformación educativa. Los entrevistados de las escuelas mexicanas estudiadas expresaban:

1. Lo que más me molesta es que todo está politizado [...] 2. Lo que más me molesta es que entre en vigor la reforma sin importar si los maestros saben computación, si cuentan con internet, etcétera. 3. En algún momento los cambios producen resistencia. 4. La llamada reforma educativa no es así, es una reforma laboral para los maestros. 5. Siento que el actual sistema educativo no promueve la excelencia en el alumno, por el contrario, se da tanta flexibilidad que el alumno no se esfuerza por dar lo mejor de sí.

La síntesis que presentan los autores resulta útil a la hora de recabar las percepciones docentes sobre factores que atraviesan la implementación en las aulas. En el contexto uruguayo actual, esto se evidencia también en ciertos discursos de representantes de fuerzas políticas:

La izquierda emitió una declaración en la que manifiesta “su profunda preocupación ante las políticas educativas que el gobierno lleva adelante porque no resuelven los problemas de la educación pública, no son producto de amplios acuerdos sociales y políticos y desconoce e interrumpe los avances de los años anteriores” (Subrayado [en línea], 21 de noviembre de 2022).

Del mismo modo, se advierten visiones similares durante el año 2022, pero protagonizadas por otros actores. Los estudiantes, tanto de educación secundaria como del Consejo de Formación en Educación (CFE), protagonizaron marchas y ocupaciones (Subrayado [en línea], 3 de noviembre 2022). Los docentes efectuaron movilizaciones gremiales y expresiones de desacuerdo a través de los espacios de asambleas técnico-docentes en las que se expresó el rechazo en más de un 80 % (Subrayado [en línea], 30 de noviembre de 2022), que se plasmaron también en algunas declaraciones públicas.

Los diversos colectivos docentes, tanto en los ámbitos gremiales como en los espacios de asambleas técnico docentes, tras analizar los documentos de la TCI, han hecho explícito su malestar. En el contexto gremial este se ha expresado a través de paros, ocupaciones, declaraciones públicas, entre otros. Las asambleas técnico docentes, por su parte, pronunciaron

su rechazo respecto a la TCI por diversos motivos; entre ellos, participación y reclamos laborales.

Estas respuestas resultan habituales, tal como expresa Torres (2000), quien estudia el rol docente en las reformas de América latina y El Caribe, y señala: “El desencuentro entre reforma y docentes ha sido un desencuentro crónico en la historia de la reforma educativa a nivel mundial” (p. 1). Estos desencuentros se expresan de diversas formas, pero plantean un escenario de difícil consecución de cualquier transformación y tienen como factor protagónico del descontento la modalidad en la que esta se ha pensado y diseñado:

Estamos de acuerdo con Aguilar (2017, p. 33) cuando afirma que: La comunicación del gobierno con la sociedad comienza a tener lugar antes de elaborar la política y durante su elaboración, y que la comunicación se desarrolla con un mayor o menor número de sectores según la naturaleza del asunto público y según el grado de interés e involucramiento de los ciudadanos en el asunto. La comunicación ya no ocurre únicamente después de la política decidida sino antes del proceso de decisión y a lo largo del proceso (Fuenmayor, 2017, p. 56).

En el intento de anticiparse a estos eventuales malestares docentes, aparece con fuerza desde el discurso oficial la idea de la incorporación a los procesos de los diversos actores. En el *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020b, p. 14) ya se planteaba la necesidad de consultar a los involucrados en el proceso. En el documento *Transformación Curricular Integral: hoja de ruta* (ANEP, 2021, pp. 8-10), se propone un mapa con los diferentes actores, sus roles y los momentos y duración de su participación. Ahora bien, en la enumeración de los actores involucrados en el proceso de diseño, se definen, en primer lugar, ocho equipos, en los cuales no se explicita la incorporación de docentes (tampoco se descarta), pero se puede leer entre líneas la prevalencia de perfiles técnicos por sobre los docentes. La presencia explícita de docentes figura recién en el penúltimo apartado, titulado “Otros actores institucionales”, en el que se nombran, en primer lugar, a los inspectores; luego a los docentes de didáctica y pedagogía de CFE; a continuación, directores y, por último, docentes en general. Para el caso de estos últimos, no se clarifica cómo serán convocados: “se convocará a diferentes actores, en momentos específicamente definidos para conocer necesidades, informarse de los procesos y aportar experiencias, necesidades o ideas” (p. 11). Luego, se hace referencia a las asambleas técnico docentes (ATD): “participarán como órgano consultivo [...] en las distintas etapas, ya sea a

través de la Mesa Permanente o de asambleas generales [...], se les solicitará informe y sugerencias sobre los documentos que se les presenten” (p. 11). Así, el 28 de abril de 2022 se efectuó una ATD en la que las autoridades compartieron el documento del Marco Curricular Nacional ya elaborado, más allá de que se presentaba como una versión preliminar. Por último, se refiere a los sindicatos: “serán convocados en diferentes etapas para brindar aportes específicos en lo relativo al ámbito laboral y a las condiciones de trabajo” (p. 11). En junio de 2022, la Fenapes lanzó su campaña denominada *Transformación de terror*, en la que expresaba su rechazo a la reforma, la cual entendía como un recorte encubierto. En una publicación en el sitio web del 29 de junio, sustentan además su rechazo haciendo referencia a las expresiones docentes vertidas en las ATD:

Las Asambleas Técnico Docentes [ATD] de todos los subsistemas de ANEP se han expresado en contra del Marco Curricular que sustenta la reforma educativa propuesta por el actual gobierno de la educación. Las actuales autoridades de la ANEP promueven una pseudoparticipación, realizan consultas cuyos resultados no son tomados en cuenta en la toma de decisiones, tratando de involucrar a los docentes en la defensa de valores y principios que no responden a la “razón pública” sino a los intereses de ciertos sectores hegemónicos de la sociedad. En el diseño de planes y programas, los docentes que entran cada día a las aulas no pueden ser sustituidos por “expertos” ajenos al sistema educativo que se pretende transformar. (Fenapes [en línea], 29 de junio de 2022)

La imprecisión con que, desde las autoridades y a través de los documentos, se planteaba esta propuesta de participación se hizo carne en los meses posteriores. No aplacó el malestar ni la conflictividad en tanto apuntaba a pedido de aportes específicos, pedidos de informe, sugerencias, etc.; es decir, aspectos que se parecían más a instancias de comunicación de decisiones que a intercambios de genuina participación.

También en torno al reconocimiento de los docentes como centrales en este proceso, se busca instalar un proceso de incorporación de los contenidos incluidos en la TCI. Ya en el *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020b, p. 14) se hablaba de generar “instancias de profesionalización docente”. En efecto, se generan cursos para inspectores, directores y docentes en general. Todos ellos son propuestos a través de la plataforma Edux Ceibal, son completamente virtuales y con evaluaciones entre pares o formularios que se autocorrijen virtualmente. La propuesta de formación para los docentes en general se constituyó por cursos de

sensibilización y otros referidos a la planificación y evaluación, todas propuestas cuyos contenidos se encontraban enmarcados específicamente en el contexto de la TCI. La pretendida obligatoriedad de estos cursos —las autoridades hicieron referencia a este punto, pero la obligatoriedad nunca se cristalizó en ninguna normativa— y los momentos en los que se propuso su cursada —en principio, se solicitaba que los docentes lo realizaran en períodos de receso— fue variando y no fue del todo claro. Estas instancias de formación también dieron lugar a fuertes críticas y malestares entre los docentes, como puede leerse en el artículo de prensa del 1 de noviembre de 2022, en el que el dirigente de Fenapes, José Olivera, expresaba: “Este supuesto curso de formación es un insulto al cuerpo docente. Uno puede prever que el rechazo va a ir en aumento y cada vez con mayor cantidad de fundamentos” (Teledoce [en línea], 1 de noviembre de 2022).

Los supuestos espacios de participación y de formación para docentes sustentaban su existencia en el objetivo de minimizar o hacer desaparecer cualquier malestar: hacer sentir al docente partícipe y convencerlo a través de cursos de sensibilización parece una estrategia pertinente. Las respuestas de los colectivos, no obstante, dejaron en claro que tal malestar permanecía intacto y, con ello, el riesgo de que la propuesta fallara dentro del aula, espacio final en el que se concreta toda transformación curricular. Tal como lo señala González Burgstaller (2019), toda política (*policy*) implica cierta complejidad decisional, en la que “se subraya la necesidad de considerar el aspecto estrictamente político, más que técnico-académico, pues la situación decisional se dirime en la arena política” (p. 87). Tal como se ha señalado, el docente como ser político orienta sus prácticas dando relevancia a muchos otros aspectos más que a las obligaciones legales, por muy coercitivas que estas pudieran parecer.

### **Dos de los contextos de implementación de la propuesta educativa 2023: liceos rurales y urbanos**

La TCI es aplicada en 2023 en todos los centros educativos de enseñanza media básica (EMB) del país, esto implica la presencia de esta transformación en los tres primeros años de EMB de todos los liceos públicos y privados, urbanos y rurales. Esto pone en cuestión la forma en que aterriza esta propuesta en contextos disímiles; esto si partimos de suponer la existencia de particularidades que diferencian un contexto de otro.



Existen diversas miradas en torno a qué se debería enseñar y cómo en unos y otros. Al respecto, Soler Roca (2014), uno de los pedagogos que más ha aportado al debate sobre el desarrollo rural en el Uruguay en las últimas décadas, se pregunta si “es legítimo hablar de una ‘educación rural’ como categoría diferenciada de una ‘educación urbana’ o de una ‘educación’ simplemente sin adjetivos” (p. 171). No obstante, una de las posibles posturas a las que el autor refiere propone hablar de *liceo en un medio rural*. Así, vemos que en Uruguay la división entre liceos urbanos y rurales no siempre se corresponde con los contextos y los planes que en los centros denominados de una u otra forma se desarrollan, pero avizoran cierta diferenciación de base que se expresa inicialmente en esas denominaciones y se traduce luego en algunos otros aspectos que se mencionarán.

Dentro de las características peculiares de los liceos rurales, se debe destacar que estos cuentan con cierta experiencia en prácticas fuertemente vinculadas al medio y que se centran en el “saber hacer” y en lo competencial. En su organización institucional interna ocurre, como lo expresa Ocaño (2018), quien se dedica a realizar un estudio de caso de un liceo rural de Uruguay, el siguiente fenómeno:

las cuestiones relacionadas con la comunidad, los proyectos productivos u otros espacios institucionales fuera del aula se resuelven evitando formalismos o disposiciones reglamentarias. Las cuestiones relacionadas con el aula, el aprendizaje, las clases, los programas parece ajustarse a la normativa o a las rutinas propias de cualquier liceo. De esa manera la institución parece definirse básicamente con una lógica que integra la concurrencia de dos racionalidades: una relacionada con la comunidad y las relaciones interpersonales informales, otra relacionada con el sistema (p. 38).

Del mismo modo, en materiales audiovisuales de la DGES (2017) en la que resumen la labor de algunos liceos rurales, se hace referencia también a este entrecruzamiento de planes. También en ellos se destaca el vínculo entre la institución, las familias, el entorno, y el hecho de que cuenten con varias hectáreas de campo que trabajan e intervienen a partir de actividades de asignaturas curriculares en coordinación con las actividades adaptadas al medio (AAM).

Según Reynaud (2013, p. 10), los liceos rurales fueron creados en 1987 “bajo los conceptos de democratización y participación”. Desde el ideal, estos centros acercan las posibilidades de educación a los adolescentes de entornos rurales, les permiten formarse quedándose en su medio, y a su vez, fomentan la cooperación local y el intercambio con actores

locales. Es interesante analizar cómo estos preceptos pueden llegar a verse comprometidos en cuanto se generaliza una propuesta que, según parece, no ha sido inspirada en el medio rural y que modifica algunos aspectos relevantes del Plan Rural, como cierto debilitamiento de las AAM, por ejemplo.

Resulta relevante tomar estos centros en este estudio en tanto se trata de liceos que *a priori* parecen poseer cierta cultura institucional reafirmada por el plan que en ellos se desarrolla que estaría acorde con algunos preceptos planteados en la TCI:

Los liceos rurales llevan a cabo las mismas actividades que los liceos urbanos, y a estas se le suman las actividades adaptadas al medio, espacio curricular en que los estudiantes aprenden y desarrollan actividades relacionadas con el medio en el que viven [...]. El liceo rural pretende ser receptivo de las inquietudes provenientes del medio en que se inserta y también generar proyectos hacia dicho medio. (Reynaud, 2013, p. 10)

Dichas unidades curriculares especiales para estos contextos se encuentran contempladas también en el REDE, como se ha visto en párrafos anteriores, con una carga de 12 horas por centro (menor carga horaria que la otorgada hasta 2022). Del mismo modo, en el resumen ejecutivo del *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (ANEP, 2020b, p. 13) se visualiza, dentro de los objetivos estratégicos, “Fortalecer, integrar y desarrollar la propuesta educativa para la ruralidad en todas sus formas y modalidades”. Se habla de “considerar las realidades existentes”.

En el año 2023, Uruguay cuenta con 25 liceos rurales distribuidos en doce departamentos: Durazno, Lavalleja, Maldonado, Treinta y Tres, Artigas, Paysandú, Salto, Colonia, Río Negro, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó. En esa totalidad se encuentran realidades muy distintas: no todos presentan la misma oferta y algunos, con plan rural, agregan además su condición de ser Centros Educativos María Espínola; algunos de ellos cuentan con hectáreas de campo que utilizan para cultivar y para la cría de animales, mientras que otros presentan aspectos edilicios muy similares a los centros urbanos; no todos tienen dificultades de accesibilidad, transporte, conectividad, etc.

Los liceos urbanos aplican una misma propuesta educativa pensada en función de un adolescente estereotipado del medio urbano; sin reparar en las multiplicidades de medios urbanos (y suburbanos) que existen en un país. Esta realidad que presenta Soler Roca (2014, p. 195) para referirse a América latina es aplicable también a la experiencia uruguaya.

Atendiendo estas dos propuestas particulares relacionadas con dos contextos diferentes y que han generado experiencias también diversas, resulta de interés reflexionar sobre si los centros educativos inician este recorrido de la propuesta educativa 2023 desde el mismo punto de partida y analizar cuánto puede incidir esto en las percepciones docentes al respecto de la TCI y, en consecuencia, en la presencia de mayor o menor conflictividad y malestar.



### III. Capítulo metodológico

#### Del problema a la metodología

Como se recordará, el problema de investigación se centró en el estudio de las percepciones que los docentes tienen sobre la TCI y cómo esto impacta en sus prácticas y, en definitiva, en la implementación del nuevo plan. El campo se delimitó enfocando el análisis al estudio de la perspectiva de uno de los grupos de actores involucrados: los docentes de aula.

Dadas las características del problema, se planteó una investigación cualitativa, porque permite efectuar el análisis de las percepciones inmersas en los discursos de los involucrados, discursos que son obtenidos a través de la técnica de la entrevista de tipo semiestructurada en la que se dispone de una serie de temas a abordar, cuyo orden y modo de formulación pueden variar de un entrevistado a otro (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 90). Se realizaron siete entrevistas, las que tuvieron una duración de entre 40 y 60 minutos. Se efectuaron, tres a docentes del liceo rural (dos presenciales y una a través de *Meet*) y cuatro a docentes del liceo urbano (una presencial y tres a través de *Meet*). Dichas entrevistas se distribuyeron en dos períodos: la primera tanda de tres entrevistas se efectuó en octubre, mientras que la segunda tanda, que constó de cuatro entrevistas, tuvo lugar en el mes de diciembre. Todas fueron grabadas, lo que permite acceder a las palabras textuales de cada entrevistada a la hora del análisis de los discursos, con foco en las categorías definidas.

Para facilitar la sistematización y resguardar la identidad de las docentes entrevistadas, se propuso una nomenclatura que brindara dos informaciones: permitiera individualizar a cada entrevistada mediante un número y, a su vez, hiciera posible explicitar de qué contexto provenía (contexto urbano o rural). En síntesis, se utilizó el siguiente criterio:

E: entrevistada

1, 2, 3 o 4: número asignado según el orden en el que fue efectuada su entrevista

LU: docente de liceo urbano

LR: docente de liceo rural

De esto se desprende que, por ejemplo, la denominación *E1 LU* refiere a la primera entrevistada del liceo urbano.

Las preguntas recabaron información sobre cuánto se han adaptado sus prácticas docentes a la nueva perspectiva de competencias, qué opinan de los diversos aspectos involucrados con la

evaluación en EBI, qué percepción tienen en torno a la formación para EBI recibida y qué participación consideran que han tenido en las diversas etapas involucradas en la TCI. Se puntualizaron algunas preguntas especiales para las entrevistas de docentes de centros rurales, quienes presentan otros aspectos en los que se considera pertinente profundizar; como ser el rol de las AAM, la convivencia de diversos planes, entre otros (v. *Anexo IV*).

No obstante, previo a las entrevistas, se desarrolló una técnica de recopilación de datos de corte cuantitativo que sirvió para afinar las características de la entrevista y aportar nuevos criterios para la selección de la muestra, es decir, definir los docentes a entrevistar y cómo hacerlo. Se trató de una encuesta previa que proveyó información, a través de la elaboración de un procedimiento estandarizado que condujo a un análisis de la información que dio lugar a la caracterización de los participantes (Corbetta, 2007; citado en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 86).

Para realizar la encuesta, se eligió como ámbito la coordinación de centro. Se planteó un formulario de Google individual a la totalidad de profesores de docencia directa presentes. A través de él se indagó en diversos aspectos: asignatura que dicta, involucramiento con el centro, formación docente, antigüedad, residencia en el mismo entorno del centro educativo o vínculo con él, formación para la TCI, involucramiento en espacios de participación social y sindical, entre otros (v. *Anexo III*).

En el caso de los docentes del liceo rural y con más de dos años en la institución, se agregó una consulta en torno a qué tan relacionadas han estado sus prácticas con las AAM. Estas integran un espacio de currículo abierto vinculado con los intereses de los estudiantes y el medio, desarrollan competencias y promueven las metodologías activas, tal como se plantea en el documento *Marco teórico y requisitos para la formulación y presentación de los proyectos y actividades adaptadas al medio (AAM) en la educación básica integral de los liceos rurales* (s. d.).

Dado que se ha recurrido a esta técnica para orientar la definición de la muestra y no con fines cuantitativos, se ofrece una visión general en torno a las respuestas, sin ahondar en aspectos numéricos. En ambos liceos el porcentaje de respuestas obtenidas fue bueno en relación con la cantidad de docentes presentes: en el liceo rural se obtuvieron 11 respuestas a la encuesta y, en el urbano, 23.

Por otro lado, otra estrategia no tradicional, utilizada como dinámica *rompehielos*, cobró relevancia a la hora del análisis: se trató de un *Menti*, una propuesta en línea que permite

expresar ideas en un espacio virtual que puede verse en una pantalla en tiempo real. Este procedimiento se propuso a todos los docentes presentes en la reunión de coordinación de centro y al inicio de esta, luego de ver dos videos breves sobre la reforma, uno en el que el presidente del Consejo Directivo Central (Codicen) en funciones en ese momento, Robert Silva, expresa algunas ideas en torno al inicio del primer año de la transformación y otro de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (Fenapes) en el que se hace referencia al eslogan “Transformación de terror” (v. *Anexo II*). Se solicitó escribir espontáneamente y en un tiempo limitado el sentir suscitado por los videos compartidos. Esta herramienta se adoptó para tomar las primeras impresiones docentes, aquellas que son plasmadas incluso sin demasiada reflexión, que se asocian más al sentir de un momento frente a cierto material (videos presentados). Justamente, que medie menos reflexión y menos preparación de las respuestas y que se les solicite impresiones y no exista una pregunta ni una guía, vuelven el material obtenido de gran interés. Otro elemento importante es que todos los docentes presentes en la coordinación (es decir, prácticamente todos los docentes de uno y otro centro) participaron de esta modalidad y respondieron. Al quedar plasmado por escrito y de forma anónima, esto supone mayor libertad para expresar ideas y sentires y, a la hora de investigar, hizo posible un análisis del discurso en el que se estudió, por ejemplo, el número de ocurrencias de una determinada palabra o idea; cuestiones que pueden dar cuenta de un sentir general o mayoritario (v. *Anexo II*).

A través del *Menti*, en el liceo urbano, se obtuvieron 20 respuestas (cabe explicitar que en el momento de su aplicación no estaba presente el mismo número de docentes que al momento de la encuesta; el número de profesores presente fue fluctuante en este momento) y, en el rural, 14.

El campo de la transformación educativa resulta muy vasto; tanto, que se hace necesario delimitar qué aspectos de esta nueva propuesta resultan de interés para la investigación, por lo que se definió trabajar la implementación haciendo foco en cuatro dimensiones: las prácticas docentes de aula, la evaluación, la formación de docentes para la transformación y la participación de estos en las etapas de elaboración, implementación y evaluación del nuevo plan.

En los inicios de la investigación, se recabó información sobre condiciones de accesibilidad del centro, características edilicias, vínculo del centro con el medio, entre otros aspectos; todo ello a través de informantes locales, por ejemplo, vecinos y docentes de la zona.

También en la etapa inicial y durante toda la investigación, se realizaron estudios desde el análisis documental.

Se abordaron fuentes secundarias que aportaron una idea sobre el perfil de cada centro en cuanto a la matrícula: estadísticas de ambos centros a las que se accedió a partir de documentos derivados del Censo 2011<sup>4</sup> y del Monitor Educativo de Secundaria<sup>5</sup>.

También se trabajó con fuentes primarias que dieron cuenta de cómo se inserta el centro en el contexto, el vínculo institucional entre él, el barrio y las familias, entre otros. Se analizaron las publicaciones del último año en la red Facebook (la más usada por ambos centros), material audiovisual generado por los liceos en cuestión y relevamientos de notas de prensa local que permitan visualizar los hitos que marcaron a cada centro y que, con el tiempo, van dando cuenta de su idiosincrasia.

Se trabajó también con otro tipo de escritos que permiten la revisión de la propuesta. Se analizaron los documentos oficiales de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la información que brindan las webs de ANEP, DGES y Ceibal. La investigación ameritó la revisión constante de los documentos que dan sustento a las ideas de la transformación (los que además, se van modificando a lo largo del año), como ser el marco curricular, el plan EBI, el reglamento de evaluación y los programas, entre otros. En cuanto a los cursos sobre la transformación que se han impartido para los docentes, el trabajo se concentró en la información brindada por la web de Ceibal.

Dado la multiplicidad de documentos que aparecieron a lo largo de este primer año en relación con la propuesta de transformación curricular y el surgimiento de nuevos cursos para docentes, se hizo indispensable la revisión documental en varios momentos de la investigación. En todo momento se intentó investigar de modo metódico y organizado, pero mantener apertura a pistas inesperadas (Stake, 2007, p. 66).

Es relevante anotar la vastedad de la información recabada a través las entrevistas individuales realizadas en dos etapas (octubre y diciembre de 2023). Otras técnicas y estrategias como la revisión documental, el Menti y las encuestas, de carácter exploratorio, permitieron contrastar y comparar, al tiempo que profundizar en algunos tópicos.

---

<sup>4</sup> Al momento de la consulta no se contaba con los datos del Censo 2023, cuyos resultados se presentaron el 28 de noviembre de 2023 y con carácter de preliminares.

<sup>5</sup> Espacio web oficial de la ANEP que permite el acceso abierto a información de indicadores educativos a nivel nacional: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.



### **Criterios de selección de la muestra**

Se realizó la elección de dos liceos de un mismo departamento, ya que el estudio buscó indagar en las diferencias de miradas dadas por los contextos de urbanidad y ruralidad, y no por otros elementos contextuales como la zona geográfica, por ejemplo. En esta decisión existió incidencia también del tiempo y los recursos con que se cuenta para esta investigación.

Se inició esta investigación con una aproximación a los centros a través de la revisión de prensa local, redes oficiales y aportes de informantes calificados. A partir de ella se constató que los liceos presentan diferencias múltiples: son disímiles en la matrícula, en las condiciones de accesibilidad al centro, en el número de docentes, en las características edilicias y en el vínculo con el medio, entre otros.

El liceo rural seleccionado se ha elegido entre otros similares por tratarse de un centro educativo de relevancia en el escenario educativo nacional y por presentar características peculiares muy distintas a las de cualquier liceo urbano: se encuentra en un entorno alejado de la ciudad y francamente rural (tanto por su ubicación geográfica como por sus particularidades edilicias: cuentan con varias hectáreas de campo en utilización), de difícil acceso (poca frecuencia de transporte) y en el que se realizan tareas adaptadas al medio. Se trata además de un Centro Educativo María Espínola, lo cual le agrega interés por tratarse de un liceo que no enfrenta por primera vez una transformación, sino que ya viene transitando caminos nuevos desde hace tiempo.

Cabe señalar que los Centros Educativos María Espínola, tal como se expresa en el documento de ANEP (2020a) en el que se detalla la propuesta, se caracterizan por la extensión del tiempo pedagógico, la elaboración de un proyecto de centro trianual, propuesta curricular flexible y situada (enseñanza basada en proyectos, áreas de asignaturas, talleres, deporte y recreación, énfasis en la tecnología y la educación digital, nueva forma de evaluación), nuevas condiciones para los docentes (horas de permanencia y elección por tres años), participación de las familias y la comunidad, propuesta de alimentación y desarrollo profesional docente (pp. 21-27).

Como contrapartida, el liceo urbano que se seleccionó en el mismo departamento es un centro de ciclo básico que hasta el 2022 ha tenido como plan la Reformulación 2006, es decir, estaría exento de las experiencias de cambio previas que sí presenta el liceo rural.

Aunque uno de los centros cuenta con nocturno, el estudio se realizó en los turnos del diurno por razones de factibilidad, por no contar con este turno en ambos liceos estudiados, y por considerar que el turno nocturno encierra diversas particularidades en cuanto a su población estudiantil (en su mayoría adultos) y su plantel docente (en general, según informantes locales, presentan baja permanencia en la institución).

Se optó por no seleccionar un nivel determinado, sino considerar todo el trayecto de EBI en cada centro, ya que las diversas áreas de conocimiento tienen similar peso en el currículo general en cualquiera de los años del nuevo plan.

A partir de lo obtenido en la encuesta inicial realizada el día 31 de agosto de 2023, que permitió recabar información del perfil de los docentes, más allá del problema de investigación en sí, se seleccionaron asignaturas y docentes a entrevistar. Se adoptó como principio orientador, tomar en ambos liceos visiones que resulten contrapuestas en cuanto al malestar o bienestar generado por la situación de transformación educativa. Se complementó esta visión con el grado de involucramiento con el medio y de participación en movimientos sindicales y sociales. La composición de género de este grupo de encuestados respondió a que en ambos colectivos docentes la representación masculina era mínima. Por otro lado, no se consideró que el género, en este caso, reportaría algún sesgo a la investigación.

En el caso del liceo rural, no se detectó heterogeneidad entre el grado de malestar o bienestar, por lo que se sumó como criterio especial el interés por incorporar una entrevista de un docente que pudiera aportar en cuanto al contexto rural, las especificidades de un liceo rural y las particularidades de las AAM. Esto último enriqueció la investigación en tanto asignaturas prácticas afines al aprender haciendo, principio cercano al planteado por la TCI en tanto propuesta de aprendizaje por competencias. De lo relevado en la encuesta, se podía pensar, a priori, que esta entrevistada se encontraba despojada de ciertas miradas que algunos califican como “politizadas”, esto resultó interesante a la hora de entender cómo se relacionan los docentes con la nueva propuesta más allá de sesgos ideológicos.

Por otro lado, según surgió de la encuesta, el liceo rural cuenta con pocos docentes que participen en movilizaciones y se autoperciban como involucrados en los movimientos sociales y sindicales, por lo que se eligió como segunda entrevista del liceo rural a una docente que se autodefinió como participante activa, en la medida de sus posibilidades. Las entrevistas a profesoras en estas dos situaciones resultaron útiles para contemplar y contrastar visiones de

profesionales con diversos niveles de compromiso social y sindical, al tiempo que brindó información sobre el grado de incidencia en las percepciones de visiones político ideológicas aportadas por la militancia.

En las entrevistas realizadas en el liceo urbano, se contempló, en primera instancia, el grado de aceptación o malestar frente a la reforma, aspecto que se manifestaba en la encuesta, y se seleccionaron cuatro docentes a entrevistar que representaran las dos posiciones más polarizadas y, luego, dos posturas intermedias. De las cuatro, dos plantearon tener cierta actividad social, gremial y sindical. Una de ellas destaca por poseer mayor antigüedad en el sistema y estar próxima a jubilarse, lo cual brindó una visión distinta en cuanto a las otras tres entrevistadas, docentes noveles.

Esta muestra es intencional, no pretende ser representativa del universo, sino que está construida con fines teóricos y para relevar percepciones a partir de una metodología cualitativa.

### **Abordajes metodológicos para cada objetivo planteado**

Para examinar la perspectiva docente en torno al grado en que sus prácticas de este primer año de implementación de la TCI han estado atravesadas por una perspectiva de competencias en liceos urbanos y rurales, se seleccionó a docentes que se encontraran trabajando en EBI en docencia directa, cuatro en el centro educativo urbano y tres en el rural, para aplicar entrevistas. También se efectuaron revisiones documentales de lo establecido en los textos oficiales sobre prácticas docentes y perspectiva de competencias, para entender en profundidad la conceptualización oficial en torno a estos temas, la cual funcionó como guía para la elaboración de las preguntas que permitieran determinar en qué medida estas nociones se cristalizan en las prácticas.

Con el objetivo de indagar sobre cómo se valoran las nuevas directrices de evaluación que explicita el nuevo reglamento de evaluación del estudiante en los liceos de ambos contextos y tras revisar el nuevo reglamento (REDE) (ANEP, 2023) y generar categorías de análisis (escala de notas, momento de la evaluación, acreditación diferida, diversidad de formatos en las propuestas de evaluación planteadas por el docente, juicios personalizados, etapa de acompañamiento pedagógico especial y peso de las inasistencias) se estudiaron las distintas opiniones docentes al respecto de las diversas dimensiones que hacen a la evaluación en EBI en ambos liceos a través de las entrevistas.

Para describir qué peso ha tenido en el proceso de implementación la formación sobre la TCI para los docentes de uno y otro centro educativo, se revisaron las propuestas de formación impartidas en línea para docentes de EBI y se relevó, a través de encuesta, la formación recibida por los docentes que participaron de la investigación. Luego, con ese mismo objetivo, se recabó la percepción de los profesores del ámbito urbano y rural a través de las entrevistas a los docentes seleccionados.

Con la finalidad de explicar qué apreciación existe acerca de la participación docente en el proceso de diseño, implementación y evaluación de la TCI en los dos liceos a estudiar, se inició, a través de la encuesta, la identificación del tipo de involucramiento en los espacios de participación docente (ATD de los centros, actividad sindical, salas, etc.) en los dos grupos a estudiar y, posteriormente, se recabó el sentir de los docentes entrevistados en torno a la participación en el diseño, implementación y evaluación de la TCI.

## IV. Capítulo analítico

### Introducción

Antes de iniciar el análisis propiamente dicho, se explicitan, a través de este breve apartado introductorio, algunos aspectos surgidos en los momentos previos al trabajo de campo a través del análisis documental y de las observaciones de los centros en la primera visita realizada. Se busca con esto ofrecer un contexto al lector que pueda ser de interés a la hora de comprender cabalmente la información recabada con las distintas técnicas utilizadas.

Del análisis documental surge, como aspecto de interés, en un documento redactado por la Intendencia de Lavalleja (Intendencia de Lavalleja, s. d.) que da acceso a datos del Censo 2011 para el departamento, algunas contextualizaciones necesarias para la investigación:

Según los datos del Censo 2011, cuenta con una superficie de 10.016 Kilómetros cuadrados y una población total de 58.815 habitantes. De ese total 52.745 es población urbana y 6.070 población rural. [...] La localidad con mayor población es la ciudad de Minas con 38446 habitantes (p. 12).

Para analizar aspectos de las dos zonas a considerar en esta investigación, se continúa tomando como referencia lo surgido del censo 2011. La zona urbana elegida se encuentra en sección censal 1, mientras que la rural, en la zona censal 13. La primera mostró una tasa media anual de crecimiento positiva de 0,12 (aunque baja, es la más alta del departamento) con 39554 habitantes; mientras que la segunda mostró una tasa negativa de -1,48 y un total de habitantes de 1553 (Intendencia de Lavalleja, s. d., p. 13).

El documento expresa que “la estructura de la población rural de Lavalleja muestra un marcado perfil masculino y de tramos mayores de edad, con menos peso de sectores juveniles que en el resto del departamento o del país” (Intendencia de Lavalleja, s. d., p. 13).

En 2011, la localidad censal que alberga al liceo rural tomado para esta investigación, contaba con 41 adolescentes en edad de cursar educación media básica. De ellos, 30 eran varones y 11 eran niñas.

El liceo rural fue fundado en 1988. La localidad en la que se encuentra es una de las tres que en el censo de 2011 tenía tasa de analfabetismo de 0 % en personas de 15 años o más. A pesar de ello, el promedio de años de educación formal en esta zona era muy bajo con respecto al

departamento. En cuanto al liceo urbano, este se encuentra en la zona con el segundo mejor promedio.

En cuanto a datos estadísticos educativos específicos de cada centro estudiado, se toman como base los reportes individuales surgidos del Monitor Educativo Liceal (ANEP-DGES, 2023) luego de cerrado el año 2023. En ciclo básico, durante el primer año de funcionamiento de EBI, el liceo rural contó con una matrícula de 109 estudiantes; mientras que el liceo urbano, con 501 estudiantes.

En cuanto al estudio de las publicaciones de prensa del último año en relación con los centros estudiados, no se visualizan noticias que involucren al liceo urbano, mientras que el liceo rural solo cuenta con una publicación que lo menciona y que se relaciona con un encuentro de generaciones de exalumnos que se efectuaría en el centro educativo. La noticia es previa a este y anuncia que habrá presentaciones, música, opciones gastronómicas, fútbol, etc.

En el caso de Facebook, el liceo urbano publica en el último año noticias referentes a aspectos administrativos: inscripciones, fechas de exámenes, etc. La mayoría de las publicaciones tienen como protagonistas al turno nocturno del liceo, el cual no es tenido en cuenta en esta investigación. El liceo rural, por su parte, resulta muy activo en esta red: comunica con textos y fotos las actividades académicas y recreativas, actos, fiestas, logros deportivos de los estudiantes, anuncios de venta de productos realizados en los talleres, actuaciones del coro. Figura interacción con los lugareños, quienes publican en el muro del liceo para hacer consultas e, incluso, para ofrecer algún servicio en la localidad. Además, este año el liceo cumplió 35 años, por lo que desarrolló una serie de actividades en las que incluyó a la comunidad de la localidad.

Estos aspectos pueden dar cuenta de ciertas diferencias entre los centros en cuanto al sentido de pertenencia, el lugar que ocupan en sus comunidades, cuánto inciden el entorno y la población del lugar, el grado de compromiso y de injerencia en las actividades del centro para con la comunidad y viceversa. En tal sentido, el liceo rural parece destacarse ampliamente por sobre el liceo urbano.

En cuanto a la experiencia de intervención y las observaciones realizadas, estas se efectuaron en las visitas del día 31 de agosto de 2023, fecha en que se asistió a los dos liceos involucrados en la presente investigación. En ambos casos se arribó media hora antes del horario convenido para tener oportunidad de recorrer el centro, entablar diálogos espontáneos y tomar algunas fotos (v. *Anexo I*).

Luego, y en ambos casos, la presentación personal y del proyecto de investigación se realizó en el espacio de la coordinación con todos los docentes presentes. En ella, se intentó entablar un vínculo de confianza y apertura hacia la investigación en curso a partir de información clara acerca del origen, los fines y los alcances de esta. Se logró un clima cordial, de escucha y de colaboración.

El liceo rural cuenta con 14 hectáreas de campo. Comparte instalaciones con una escuela primaria, una UTU, un policlínico y un club deportivo. Como ya se ha expresado, se encuentra en un sitio de difícil acceso, con pocos servicios de transporte público.

Liceo y escuela son linderos y están conectados por un camino, sin portón. En el liceo no hay portero y reciben a los visitantes diversos actores indistintamente. Una docente que acompaña la recorrida explica que el centro cuenta con ovejas y huerta, entre otros espacios. Según comenta la docente, este centro es de los pocos liceos que cuenta con Ceilab, lo que supone una riqueza grande para la institución, pues proporciona, por ejemplo, acceso al trabajo con *kits* de Robótica e impresoras 3D. Según se describe en la página web es

un espacio de trabajo colaborativo donde se explora, se investiga, se crea y se comparten aprendizajes a partir de la práctica del hacer. En estos espacios se impulsa el aprender haciendo anclado en la metodología de pensamiento de diseño y los principios de las prácticas *maker* y también se busca fomentar el aprendizaje basado en proyectos (ABP) mediante el desarrollo e integración de habilidades que incluyen el manejo de tecnologías en un sentido crítico.

Su matrícula ronda los 130 alumnos, de los cuales, según plantea la docente que acompañó en la recorrida, aproximadamente el 70 % vienen de la ciudad. Este dato aproximado se mantiene luego con el análisis realizado a partir de los datos brindados por el censo, pues los adolescentes en edad de cursar EMB que tiene la localidad no alcanza a un tercio de la matrícula, por lo que se sobreentiende que el resto de los alumnos provienen de otras zonas. Por tratarse de un centro María Espínola, algunos, dependiendo del horario, desayunan, almuerzan y meriendan. La jornada termina en el entorno de las 17 horas y depende en cierta medida del horario del transporte público.

La coordinación se desarrolla en un clima institucional de compañerismo y un ambiente distendido (comparten torta, bombones). Participan 14 docentes. Se muestran algo recelosos al principio, pero en tanto se van interiorizando en cuanto a la investigación, opinan y participan.

En el diálogo inicial, ya comenzada la coordinación, una docente plantea una posible debilidad de mi supuesto de investigación, entiende que el sentir docente sobre esta transformación educativa no variará entre liceos urbanos y rurales, puesto que los docentes son prácticamente los mismos. En efecto, luego, de la encuesta surge que todos los docentes del centro se desempeñan también en otros liceos. Dado que este es el único liceo rural del departamento, es de suponer que los profesores se desempeñan en otros centros de carácter urbano. No obstante, la directora plantea que la visión de los liceos rurales es, probablemente, muy distinta, en tanto la aplicación de TCI en liceos rurales desarticuló el espíritu de estos: las AAM, por ejemplo, tal como surge de una de las entrevistas, pasaron a tener menos horas semanales, dejaron de ser asignaturas curriculares y perdieron horas de coordinación, lo que impide la planificación con las asignaturas curriculares, aspecto básico de la propuesta. Por otro lado, y para tener en cuenta la salvedad planteada, a la hora de responder la encuesta, en las entrevistas y demás instancias, se les solicita que aborden la consulta teniendo en cuenta su experiencia en el liceo rural.

En cuanto al liceo urbano, se experimenta una recepción muy amable por parte del equipo de Dirección quienes entablan conversación en los minutos anteriores a la coordinación y responden algunas consultas informales. Advierten sobre cierto grado de conflictividad y malestar de los docentes del centro en torno a la reforma.

El liceo se encuentra ubicado en el centro de la ciudad, con acceso a todos los servicios. Cuenta con tres turnos, pero EBI está presente en los turnos de la mañana y la tarde, los cuales suman 15 grupos, en el entorno de 500 estudiantes. Cuentan con un edificio apropiado, con 8 salones y un aula móvil. A esto se suma un aula de informática muy equipada. Como principal dificultad edilicia, el equipo de Dirección señala el no contar con gimnasio propio (se trasladan unas cuadras hacia una plaza de deportes cercana).

Se inicia la coordinación con anuncios breves de la Dirección y dan paso a que comience la presentación. Los docentes se muestran receptivos y críticos, hacen preguntas y realizan aportes. Se percibe como dificultad para este relevamiento que no estuvieron todos desde el principio de la presentación pues había una reunión de padres fijada.

### **Análisis**

A continuación se presenta la información obtenida relacionada con la percepción de los docentes de docencia directa en cuanto a la nueva realidad planteada por la TCI en las cuatro



dimensiones propuestas, a saber: prácticas docentes en clave de competencias, evaluación, formación y participación. A esto se sumaron otras dimensiones que se consideran importantes para el análisis: malestar docente, pertinencia de una misma propuesta en los dos contextos, rol e identidad docente frente a la transformación, entre otros.

### **Prácticas en clave de competencias**

La conceptualización en torno a las competencias y lo que implica un aprendizaje por competencias se percibe como un tema sensible entre los docentes de los centros. Si bien ninguna pregunta de la encuesta estaba orientada a recabar opinión en este sentido, de todos modos algunos docentes encuestados hacen referencia a este tema. En particular, dos de los profesores del liceo urbano, en las preguntas abiertas, refieren al aprendizaje por competencias, uno para manifestar su disconformidad y, el otro, para plantear su modo de ver este aspecto como una oportunidad: “lo veo como una oportunidad para aprender, para formarme y para habilitar el aprendizaje de más estudiantes dada la variabilidad de competencias y formas de evaluación que propone” (un encuestado de liceo urbano).

En una de las intervenciones del Menti realizada por un docente del liceo rural también se hace una referencia espontánea a este aspecto: “Veo la reforma como un recorte y pegue de ideas [...] al trabajar contenidos implícitamente se trabajan las competencias”. En las entrevistas, ante la pregunta de si antes de la transformación curricular tenía en cuenta la perspectiva de competencias, una de las docentes entrevistada del liceo rural (entrevistada 1, liceo rural; en adelante E1 LR) plantea que en todo momento la ha tenido, quizás sin la conceptualización que se le da ahora, pero entiende que esta perspectiva siempre ha estado presente.

Cuando se consulta sobre cuánto adaptan en el presente sus prácticas docentes a la perspectiva de competencias, en el liceo rural, E1 LR expresa que lo hace “demasiado”. Ante la pregunta en torno a esta expresión, la entrevistada comenta que las nuevas realidades y el formato del plan (los estudiantes del liceo rural permanecen en el centro desde las 8 hasta las 17 horas) hacen que se prioricen ciertas competencias y se dejen de lado actividades y prácticas docentes más centradas en los contenidos. La profesora ve esto como una pérdida para su asignatura y se pregunta sobre qué “nivel de estudiante tendremos en el futuro”.

Otra docente entrevistada del liceo rural (entrevistada 2, liceo rural; en adelante E2 LR), expresa: “hay muchas competencias que nosotros ya las veníamos trabajando desde antes”.

Las tres entrevistadas del liceo rural plantean que no les ha sido tan dificultoso adaptarse a la TCI dadas sus experiencias previas, vinculadas estas con las particularidades que presenta el plan rural y el hecho de que se trate de un centro María Espínola. La E2 LR, quien trabaja en uno de los espacios de AAM, plantea que desde siempre en este centro los estudiantes han tenido que enfrentarse a un problema y pensarle una solución en base a los recursos que se tienen, por lo tanto, afirma que

el trabajo por proyecto y las competencias estuvieron [siempre]. Haciendo siempre de la mano, claro, el trabajo interdisciplinario [...] ya sea desde gráficas, llevar el libro contable del proyecto en Excel. Con matemáticas, sacar los cálculos de ingresos y egresos [...] hay muchas cosas que ya se trabajaban, que en realidad a veces capaz que no lo especificamos tanto; pero no, en eso no me cambió.

Al respecto, la entrevistada 3 del liceo rural (en adelante E3 LR), plantea que el desafío más grande que tuvieron que vivir fue cuando el liceo pasó a ser un Centro María Espínola. Opina que esta experiencia previa colaboró en que, posteriormente, se volvieran más permeables y adaptables a los cambios, más teniendo en cuenta que María Espínola y TCI presentan diversos puntos de encuentro en cuanto a sus propuestas.

Ahora bien, las tres plantean que se les ha agregado trabajo (la E2 LR habla de “papeleo”). En tal sentido, autores como Fullan (2006; citado en Ricardo y Bresciano, 2015) plantean la idea de la “presión de las aulas” que viven los docentes, cierto agotamiento que rodea a la tarea. Esta molestia es analizada por Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000) como una de las causas de rechazo que han detectado en las propuestas de reformas en la educación: el hecho de que toda reforma implica un cambio en los mecanismos y procesos de funcionamiento de los centros educativos. También autores como Murillo y Krichesky (2014) hablan de cómo las reformas han significado la intensificación de la tarea docente y, con ello, han ejercido una mayor presión laboral.

Otra preocupación que plantean dos de las entrevistadas del liceo rural tiene que ver con la sensación de que la nueva propuesta genera una pérdida de nivel: “siento que no nos piden tanto contenido, tantas cosas que nosotros consideramos importantes. En base a ese contenido, nosotros formábamos mejor a los chiquilines, me parece” (E2 LR). Esta postura es considerada en el análisis realizado por Alonso y Flores García-Rivas (2017) como uno de los factores del

malestar docente. Los entrevistados por estos autores expresan que el sistema educativo propuesto no promueve la excelencia.

Una entrevistada del liceo urbano (entrevistada 1, liceo urbano; en adelante E1 LU) expresa que ya viene trabajando por competencias desde antes de la TCI influenciada por una docente que, habiendo estudiado en Francia, incorporó esta modalidad en un colegio donde la entrevistada ejerció. Desde ese momento, ha sentido interés por la propuesta. Plantea su visión al respecto:

Me parece que es lo actual. [...] El cambio, capaz, es que antes hablábamos de competencias, sí; pero nadie te lo exigía, [...] lo hacías si querías y si no, no. [...] Me parece que es muy rico para el docente, porque también te invita a estudiar, a seguir formándote, [...] yo soy docente de Química, pero la química no implica solamente que sepan la tabla periódica, implica otras cosas. ¿Cuáles son las competencias, cuáles competencias tiene el estudiante, cuál le falta desarrollar? Puedo enseñar la química desde otro lugar también y que todos la aprendan porque, en definitiva, la teoría dice que todos podemos aprender, desde otra forma capaz, de forma diferente, pero todos podemos aprender, entonces me parece que esto nos da un camino para habilitar. Que es más difícil, sí. Pero me parece que está bueno, yo lo veo positivo (E1 LU).

La entrevistada ve con buenos ojos el trabajo por competencias, lo toma como una oportunidad de aprendizaje y entiende que la reforma vino a hacer más explícito y obligatorio este tipo de abordajes pedagógicos. Es preciso también mencionar que la entrevistada intenta dar una explicación frente al malestar de sus colegas y la encuentra en la carga de trabajo que supone documentar un trabajo por competencias. A pesar de que el trabajo por competencias se realizara desde antes, en la actualidad se percibe la exigencia de hacer explícita esta planificación por competencias, las evaluaciones que conlleva, entre otros. Exista o no una obligatoriedad, el sistema ejerce presiones por los mecanismos habituales: se dedica gran parte de los cursos de la TCI a enseñar a escribir estos documentos que dan cuenta del trabajo de aula, se incluyen estos asuntos a través de la figura de los mentores, los inspectores, las salas docentes, las coordinaciones de centro en la que los directores exigen registros porque deben cumplir con una guía de implementación de la TCI, entre otros.

Del mismo modo lo visualiza la entrevistada 2 del liceo urbano (en adelante, E2 LU). Plantea que no ve mal el enfoque por competencias, pero que no cree pertinente centrarse solo en

eso y tener que realizar un registro exhaustivo de las competencias abordadas en cada tópico del programa.

Conviene tener en cuenta en este análisis, lo trabajado por Díaz Barriga (2011, p. 18) quien, en un artículo sobre las competencias en escenarios de transformación, sostiene que los docentes, dada la falta de claridad que suele existir en los discursos oficiales acerca de qué se entiende por *competencias*, pueden llegar a realizar lecturas de autores que reflejen escuelas diferentes y, luego, llamar *trabajo por competencias* a todo aquello que involucre una acción, sin realizar una modificación real de su práctica educativa. Más allá de que no se realiza una evaluación con respecto a cuánto conocen las entrevistadas sobre estas pedagogías, parece válido manejar la información con estos reparos que puntualiza este autor.

En tal sentido, la entrevistada 4 del liceo urbano (en adelante, E4 LU) sostiene que no conoce en profundidad la propuesta de aprendizaje por competencias y que, en los cursos brindados para la TCI, le costó mucho identificarlas.

Por otro lado, las entrevistas reflejan también la preocupación por la dicotomía que algunos suelen visualizar en torno a los contenidos y las competencias, y el temor de que la nueva propuesta desplace a los primeros. Estos aspectos, si bien están clarificados por diversos autores (por ejemplo, Sharipov o Perrenoud; citados en Bell 2017) y desde hace décadas, no figuran con claridad en los documentos de la ANEP, documentos que, además, no expresan el marco teórico que toman como base cuando se habla de competencias y presentan cierta vaguedad en la conceptualización: en el documento de la ANEP (2022b), las competencias se mencionan en relación con los saberes, habilidades y comprensiones necesarias para resolver situaciones complejas. La entrevistada 3 del liceo urbano (en adelante, E3 LU) menciona al respecto su preocupación por lo que considera una degradación de los contenidos. Expresa que “en el enfoque por competencias, los contenidos pareciera que no tienen importancia”.

En tal sentido, la tarea de la entrevistada E2 LR, como docente de AAM, parece estar más cercana en sus prácticas a la mirada competencial que las otras entrevistadas. Esto hace posible la formulación de una interrogante que ya se realizaba Díaz Barriga (2011, p. 21) sobre si “realmente se puede construir un perfil claro de formación en competencias en todas las disciplinas y niveles del sistema educativo”. A priori, algunas áreas, como las asignaturas adaptadas al medio de los liceos rurales, parecen adoptar estos formatos naturalmente. Otras

áreas, por el contrario, suponen importantes dificultades. No obstante, persiste en E2 LR, como se ha visto, la preocupación por ciertos contenidos que considera importante.

En tal sentido, existe en ciertos docentes una mirada crítica hacia el trabajo por competencias que deriva en que, haciendo uso de su libertad en el aula, continúen con procedimientos propios de sus prácticas previas a la reforma. Así lo expresa la entrevistada E3 LU:

Yo entiendo que existe una libertad técnica en la forma de dar las clases. Me quedan 3 años más o menos para trabajar. Cierro la puerta del salón y enseño como a mí me parece. Me tomo esa libertad sí. Mis compañeros dicen que porque soy vieja.

Esto guarda relación con lo propuesto por Gómez y Niño (2015) en cuanto a la dicotomía existente muchas veces entre lo normativo y establecido por la política educativa y la postura que adopta el docente, quien tiene una decisión política y un posicionamiento propio frente a las exigencias y, con esto, hace que los cambios se concreten o no.

También es vinculable con la mirada de Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000), quienes, al analizar el rol docente en escenarios de cambio notan como uno de los motivos de rechazo hacia las reformas el que algunos docentes no compartan las tesis centrales planteadas y se detienen en la incidencia de lo generacional en este aspecto. La antigüedad del docente en el sistema y el tiempo transcurrido desde su formación alejan conceptualmente ciertas propuestas que son vistas como nuevas o emergentes.

En síntesis, se visualiza cierta disparidad en las percepciones docentes respecto al abordaje educativo competencial. Esto está atravesado por diversos factores, como ser las experiencias previas, la franja etaria, las posturas ideológicas, las experiencias y reflexiones personales en torno al rol y la identidad docente, entre otros.

### **Nuevas pautas de evaluación**

En el Menti no se recogió ningún comentario que tomara espontáneamente este aspecto de la TCI. En las encuestas no se realizaba consulta al respecto de este tema y no fue mencionado tampoco en las preguntas abiertas incluidas.

En las entrevistas se realizó la consulta específicamente y se intentó guiar para que se tuvieran en cuenta los distintos aspectos contemplados en el REDE (ANEP, 2023): evaluación con menor presencia de exámenes, nueva escala del 1 al 10, propuestas con diferentes formatos

(retroalimentación, autoevaluación y coevaluación), juicios personalizados, acompañamientos pedagógicos específicos (APE)<sup>6</sup>, acreditación diferida, peso de las inasistencias en cada caso<sup>7</sup>. Las respuestas no parecen contemplar cada punto y se puede visualizar cierto desconocimiento de los detalles planteados en el REDE. Sí es posible obtener miradas generales en torno a la nueva propuesta de evaluación.

En las entrevistas realizadas a docentes del liceo rural predomina la mirada que entiende que la nueva propuesta de evaluación implica una menor exigencia para los estudiantes. La E1 LR expresa “Ya va a llegar un punto en el que te van a escribir el nombre y ya eso es aprobado”. Esto coincide con uno de los factores de malestar docente que mencionan Alonso y Flores García-Rivas (2017) cuando plantean que frente a tanta flexibilidad el estudiante deja de esforzarse.

En cuanto a la diversidad de propuestas de evaluación y los acompañamientos de fin de año; E1 LR refiere a que no se trata de aspectos nuevos:

... distintas propuestas con diferentes formatos, retroalimentación, autoevaluación, coevaluación, en eso yo creo que ya venía trabajando un poco. Estos espacios de acompañamiento pedagógico, los APE que van a hacer a fin de año se vienen haciendo con otro nombre.

En cuanto al cambio en la escala de calificaciones, E1 LR opina lo siguiente:

Con el tema del cambio de la calificación, en realidad no sé qué sentido tiene, porque si uno va a evaluar, corre los números. Capaz que es como generarle una falsa ilusión al alumno de bueno, ahora como tengo una menor escala, es más fácil. No lo sé, no sé por dónde va, porque tampoco lo comprendí. A mí no me afectó porque en realidad traté de seguir con algunas lógicas anteriores, respetando que ahora tengo que poner el 5 en vez del 6 y toda esa cuestión.

---

<sup>6</sup> El Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) (ANEP, 2023) propone los APE como instancias de acompañamiento que se extienden por dos semanas entre la finalización de las clases y la realización de las reuniones finales de profesores en las que se define el fallo del curso para cada estudiante.

<sup>7</sup> Cabe explicitar que se realizó la investigación (es decir, se elaboraron las entrevistas y la encuesta, se efectuó la revisión documental, etc.) con base en un documento de evaluación de ANEP que, sobre noviembre y diciembre de 2023, ha sufrido algunos cambios. Esto implica que ciertos aspectos (que se irán puntualizando a lo largo de esta tesis) sufrieron cambios sobre la marcha y con posterioridad a la ejecución del trabajo de campo.

En cuanto a la menor presencia de exámenes en la trayectoria de los estudiantes, E1 LR opina: “También estamos gestando algo que es el ‘evitemos que se frustre’ [...] y en realidad la frustración es parte del ser humano y la vida está llena de frustración y está llena de norma.”

La E2 LR se refiere a la acreditación diferida y comenta que no lo ve como un problema en el contexto de su centro educativo porque, en él, los docentes no varían demasiado, lo más probable, según expresa, es que un mismo docente tenga al estudiante en los tres años de EBI. Al igual que la E1 LR, la E2 LR plantea que no ve bien la disminución de la incidencia de los exámenes como forma de evaluación. Ambas lo ven como una instancia más de aprendizaje que acredita un curso y que, por tanto, no puede sustituirse por algunas tareas al año siguiente.

Del mismo modo opina E3 LU, quien plantea que la disminución de la presencia de exámenes conlleva a una mejora en “los números” para el sistema, pero no en los aprendizajes:

Es demagógico, porque el alumno, claro, ¿qué es lo que más quiere?, no tener que esforzarse. Pasar sin haber tenido que pasar los nervios de un examen, de esa preparación que conlleva. También está el no ver al alumno que sí se esforzó todo el año y que llegó al mismo resultado que aquel otro que ni siquiera concurrió, que ni siquiera cursó. Yo no estoy de acuerdo con que no haya exámenes, y si soy retrógrada por pensar así, bueno que me presenten otra alternativa que no sea regalarle un curso que no hizo. Me parece clara la alternativa que plantea el reglamento, entiendo que son los APE. [Pero, por ejemplo] yo voy dos veces por semana a un grupo, en quince días [...] no se puede hacer magia.

La E1 LU plantea otra mirada en torno a la evaluación:

Siempre dudé si realmente aprenden con los exámenes o no. Eso siempre lo dudé, nunca me quedó claro, no sé si está bien o está mal, o si lo único que estaba bueno era que estudiaban y lo salvaban, por ejemplo. Pero no me parece mal que la evaluación sea continua.

Si bien esta entrevistada no muestra una opinión cerrada en torno a las modalidades de evaluación, al mismo tiempo que plantea que no le parecen tan útiles los exámenes, propone un punto crucial que los haría útiles o funcionales: supone una instancia que obliga al estudiante a enfrentarse a lo exigido por la asignatura en cuestión y a apropiarse de ello antes de acceder al siguiente curso de dicha unidad curricular. Una postura similar surge de la E2 LU, quien visualiza que los APE no garantizan el aprendizaje, pero que tampoco los exámenes (como han sido concebidos en general) lo garantizaban, máxime si se trataba de propuestas casi totalmente

memorísticas. La mirada de esta entrevistada va incluso más allá en cuanto a la reflexión de qué experiencias educativas generan un verdadero aprendizaje, un aprendizaje perdurable:

¿Para qué le sirve a un chiquilín de 13 años dar un examen teniendo en cuenta que los exámenes son lo que fueron hasta el año pasado? O por lo menos hasta el año pasado en el ciclo básico. ¿No no llegaste a la nota durante el año? Bueno, en verano tienes que aprenderte todo. Y después ir a dar un examen que es básicamente memorístico.

[Por otro lado,] en mi experiencia he tenido pila de veces chiquilines que pasaron con 12 y que fueron alumnos míos al año siguiente y no se acordaban de quiénes eran ciudadanos en la Antigua Grecia. Entonces, ¿de qué le sirvió a ese chiquilín memorizarse todo [en distintos momentos del año]?

En el Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022b), a lo largo de sus casi 70 páginas, no se menciona ni una sola vez el término *examen*. Esto podría simbolizar, desde el discurso de las autoridades, la superación de esta forma de evaluación; pero deja a los lectores sin una fundamentación de tal visión pedagógica.

No obstante, a la luz de autores como Díaz Barriga (2011), la perspectiva de competencias, al intentar superar la mirada enciclopedista de la educación, supone un nuevo enfoque en cuanto a la evaluación, un enfoque que no tenga como objetivo constatar cuántos contenidos el estudiante es capaz de reproducir. Esto, sin embargo, pasa por alto las múltiples posibilidades que brindan las instancias de evaluación que, aunque se encuentren dentro de lo que habitualmente denominamos *examen*; pueden no apuntar a lo repetitivo y memorístico: defensa de un proyecto, realización de una actividad práctica, entre otros.

La E3 LU plantea que la disminución de instancias de exámenes conlleva un descenso en el nivel de exigencia y esfuerzo. Establece alguna relación entre esto y el hecho de que los estudiantes se resistan a todo tipo de propuestas escritas: “El alumno no está acostumbrado a los escritos. Yo pongo un escrito por mes, por ejemplo, pero se quejan de que tienen que escribir y preguntan por qué no lo pueden hacer oralmente o en grupo o desde la casa”. Del mismo modo opina E4 LU, quien no comparte la escasa o nula presencia de exámenes en la actualidad, la dificultad que esto genera a la hora de tener que desarrollar por escrito cualquier evaluación o actividad y el impacto que implica esto en el futuro de los estudiantes: “que no tengan examen no me convence porque no los preparás para nada. Van a ir a explorar en algo universitario y no tienen ni idea de lo que es un examen”.



En cuanto a los APE, las visiones son diversas y no responden a un patrón en cuanto a liceo rural y urbano. La E1 LR se muestra contraria a estos apoyos, pero sin ahondar sobre los motivos. La E2 LR plantea que en dos semanas no ve muy viable que un estudiante pueda revertir lo que no logró en un año. Por otro lado, lo visualiza como injusto para aquel que trabajó todo el año. A lo que agrega: “Eso es como más trabajo para nosotros, porque tenemos que replanificar esos contenidos específicos de todo el año, en esas dos semanas.” Recuerda, además, la finalización de cursos del año 2022 en la que se aplicó un procedimiento similar:

... nos decían que si no lo salvó, como que tengamos que replanificar la propuesta de nosotros, que no era porque el alumno no estaba acorde, como que teníamos que ir haciendo las pruebas más sencillas, para que los chiquilines aprobaran, claro, entonces ahí vos también ves la pérdida de contenido y se va bajando el nivel.

La E3 LR, en cambio, sostiene que es posible que un estudiante se supere en 15 días si se lo atiende de modo más personalizado y en grupos pequeños y resalta que “el tiempo dirá si es mejor o peor”.

La visión de la E1 LU en torno a los APE resulta muy interesante porque brinda una doble mirada: una como docente de unidad curricular y otra como docente de taller (se desempeña en los dos roles en el liceo urbano). Plantea la preocupación por el modo de evaluación en los talleres y los cambios de los estudiantes de un taller a otro a mitad de año, cambio en el que, a quienes no continúen y no hayan logrado aprobar el taller debe realizársele un seguimiento. La docente no entiende cómo apoyar a un estudiante que ya no es su estudiante y se pregunta en qué tiempos. Plantea que existe falta de claridad en este punto. En cuanto a los APE en la unidad curricular que desarrolla en noveno grado, entiende que estos apoyos pueden ser pertinentes, porque los estudiantes siguen con el mismo profesor y se trata de algo así como alargar un poco el proceso que ya vienen haciendo.

La E2 LU ve los apoyos como “demasiado optimistas”. Expresa que son “solo dos semanas” y que no ve posibilidades de que se pueda revertir la situación de un estudiante en tan poco tiempo. Además se detiene en cuanto a la sobrecarga de trabajo que implica para el docente, sobrecarga que no es acompañada por ningún cambio en torno a la situación laboral.

Del mismo modo opinan E3 LU y E4 LU. La E3 LU plantea su situación particular en cuanto a que sus clases son dos veces por semana y, por tanto, si de esos cuatro encuentros, en una, por

ejemplo, se dio cualquier situación que impidió su asistencia o la del alumno, los apoyos quedan reducidos a unas pocas horas en las que “no se puede hacer magia”.

En cuanto a los juicios personalizados, la E2 LR opina que es bueno que el docente se detenga en los diversos aspectos evaluables del estudiante y pueda traducir sus avances de modo detallado. No obstante, no cree que deba ser en todos los casos. En algunas situaciones lo percibe como algo forzado: “A veces simplemente es bueno, ya no tienes palabras porque es una excelente estudiante, ya está [...] ahora como que nos piden más elaboración para eso que en realidad es como adornar algo que es tan simple”. Por otra parte, la entrevistada pone en tela de juicio cuánto de esos descriptores son entendidos cabalmente por la familia y, por otro lado, plantea que el sistema informático en el que se ingresan las calificaciones ya incluye, según el número, un descriptor del grado de avance (destacado, moderado, etc.). La entrevistada ve en esto cierto doble discurso: finalmente, ¿qué es primero y más importante?, ¿el concepto o el número? La repetición automática del grado de avance en cada asignatura hace que el boletín no refleje ser un documento personalizado.

En torno a este aspecto, la E1 LU plantea acuerdo con los juicios personalizados, práctica que ya venía desarrollando desde antes; no obstante, visualiza como problema que los programas informáticos no se adapten a ello: “el único tema es que la libreta no te lo permite, entonces también vas a escribir un renglón y ya no te deja más.” La E2 LU coincide con esta disfuncionalidad de los sistemas informáticos, que no acompañan este cambio ni otros:

El espacio de los juicios de los alumnos sigue siendo el mismo que había antes. Es un espacio para poner una nota y un espacio para escribir dos o tres cosas. Entonces, en los papeles se plantean un montón de descriptores para evaluar que son muy completos; pero el espacio real que uno tiene en el portafolio virtual, que es lo que va a migrar después para hacer un boletín para entregarle a la familia, no contempla eso.

En cuanto a la acreditación diferida, E1 LU plantea que no tiene opinión aún. Entiende que es un cambio cuyo funcionamiento y pertinencia se verán con el tiempo, a pesar de que manifiesta sus dudas respecto a la utilidad de los exámenes como se han efectuado en los planes anteriores. También E2 LU y E3 LR sostienen cierta duda en torno a la pertinencia de la acreditación diferida. Estas posturas, aún no definidas, seguramente respondan a la etapa de implementación en la que nos encontramos, la que aún es muy reciente. Para algunas definiciones de mayor contundencia hay quienes necesitan más tiempo y experiencia acumulada.

Las otras dos docentes entrevistadas del liceo urbano se muestran contrarias a esta modalidad y plantean como uno de los principales cuestionamientos el riesgo que supone de que los estudiantes arrastren dificultades y baches en contenidos y procedimientos que no le permitan superarse en el curso siguiente. También realizan planteos en torno al mensaje que subyace para los estudiantes a partir de esta realidad en la que no se premia al estudiante esforzado (a distintos esfuerzos, mismo resultado, la acreditación; la única diferencia será los tiempos que demore en obtenerla).

La E3 LU relaciona esta estrategia de evaluación junto con otros aspectos contenidos en el REDE con objetivos globales que se vinculan con los ODS<sup>8</sup> y sostiene que “lo menos que les interesa es que los chiquilines aprendan. Lo que les interesa es que den los números”.

La E4 LU resume lo referente a la acreditación diferida de la siguiente manera: “Parece un chiste... Tienen todas las facilidades del mundo, todas. O sea, esto está pensado para que apruebe; si saben o no, ese es otro tema”.

La mirada de las docentes del liceo rural con respecto a la acreditación diferida es heterogénea. La E1 LR se manifiesta en contra de esta propuesta como de todo lo planteado por el REDE en general, E2 LR no ve la acreditación diferida como un problema porque sostiene que en su liceo cambian muy poco los profesores y que lo más probable es que quien no acreditó en un grado, al año siguiente tenga al mismo docente, quien podrá hacerle el seguimiento desde el conocimiento mutuo previo.

Con respecto a la nueva escala numérica, E1 LU plantea lo siguiente: “No sé si tiene sentido hacer ese cambio [...] porque ellos te siguen diciendo, además, ‘¿tengo 10? Ah, me saqué 12’”. Ninguna de las entrevistadas ve este punto con preocupación, pero manifiestan que tampoco logran entender el sentido de tal cambio. Solo ven cierta dificultad en el tiempo que lleva de adaptación, tal como lo expresaba la entrevistada antes citada.

Frente a este y a otros cambios propuestos, las docentes no han podido tomar contacto con los argumentos que los sostienen. Esto hace pensar en la pertinencia de, en un año de tanta exigencia en cuanto a la adaptación de la propuesta educativa, generar un cambio más que no parece tener un sentido pedagógico profundo.

---

<sup>8</sup> Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados en 2015 por los estados miembros de las Naciones Unidas, como parte de la Agenda 2030.

### **Propuestas de formación para docentes sobre TCI**

La opinión en torno a este tópico no surgió espontáneamente de las otras técnicas utilizadas. De la consulta en las encuestas surge que tanto en un liceo como en el otro hay más de una cuarta parte del cuerpo docente que no realizó ningún curso (en el liceo urbano, un 26 % de los encuestados; mientras que en el liceo rural, un 27 %). Más de la mitad de los docentes, en ambos casos, refieren haber realizado algunos de los cursos propuestos. El porcentaje más pequeño en ambos centros es para quienes hicieron todos los cursos: un 8 % en el liceo urbano y un 18 % en el liceo rural. Que la opinión no surja espontáneamente y que, en el mes de agosto, no exista aún una adhesión a la realización de los cursos, puede dar cuenta de cierto desinterés al respecto, así como de dificultades en cuanto a los tiempos y la carga de trabajo docente que no deja tiempo para la formación.

Este punto se abordó en las entrevistas a través de una pregunta específica. La E1 LR plantea que los cursos debieron iniciarse mucho antes del comienzo del nuevo plan. Siente que la “tiraron al salón” y después le propusieron los cursos. En agosto de 2023, aún se encontraba sin terminarlos. Dice conocer los contenidos a través de su propia experiencia y de lo que ha intercambiado con colegas, y opina: “A mí me gustaría que en vez de tanto maquillaje mal redactado me dieran algo más práctico”. Trae también el rol de la mentora; opina al respecto que es una figura que ha llegado muy tarde y casi con la misma información que los docentes. Entiende que en el liceo rural “les valió la experiencia del Espínola”.

La E2 LR tampoco había realizado todos los cursos hacia el mes de agosto de 2023, pues no logró aprobar el primero. Plantea que no ha podido avanzar en los cursos por falta de tiempo. La entrevistada también opina que debió haber una propuesta más amplia y tendría que haber aparecido antes. Recuerda como inadecuada la propuesta de las autoridades de efectuar los cursos en vacaciones: “los sacaron apurados y, bueno, el que lo hizo bárbaro, y el que no, bueno, lo va remando de atrás.”

La E3 LR, entrevistada en diciembre de 2023, ha realizado todos los cursos propuestos. No obstante, plantea que no se ha sentido preparada para enfrentar los cambios. Por otro lado, cuestiona el formato de evaluación de los cursos: corrección cruzada y múltiple opción. Este punto también es cuestionado por E3 LU quien plantea que los terminó en los momentos en que debió ir a los centros educativos a cumplir horario y que lo hizo en grupo con colegas: “Ni me enteré de qué se quería, porque en realidad fuimos apretando respuestas allí que nos parecían

iguales y aprobamos.” Agrega que no le ha dado trascendencia a los cursos porque los ve como un “adocctrinamiento”.

La E1 LU en agosto de 2023 no había terminado los cursos. Sostiene que se ha dedicado a realizar otros cursos que no tienen que ver directamente con la TCI y no le ha quedado tiempo disponible. Expresa que, por lo que ha sabido, los cursos son bastante básicos y no son suficientes como para iniciar el trabajo en EBI. Valora como un aporte interesante la plantilla de planificación. En este caso, resulta interesante visualizar cómo, una docente que sí ha contado con tiempo para formarse, no ha optado por los cursos de la TCI, más allá de ser una de las entrevistadas más moderadas en cuanto a su visión de la reforma.

En la segunda fase de entrevistas, realizadas en diciembre de 2023 a otras docentes, se encontró un mayor número de cursos realizados por estas. Estos intercambios agregaron además otros elementos interesantes para el análisis. La E2 LU planteó su disconformidad con los formatos de evaluación de estos cursos (corrección a cargo de otro docente que a cada cursante le resulta anónimo, imposibilidad de discutir el juicio emitido por dicho colega desconocido y anónimo, evaluaciones de múltiple opción con muchas instancias de respuesta, las que se terminan acreditando de tanto ensayo y error). La E4 LU plantea que los cursos mejorarían mucho si tuvieran alguna instancia presencial y si estuvieran más aterrizados a las unidades curriculares específicas (asignaturas).

En todos los casos, las entrevistadas se refieren al factor tiempo, a una propuesta de formación realizada a las apuradas y sobre el momento de iniciarse la transformación. Se desconoce la conflictividad que supone, tal como lo expresan Murillo y Krichesky (2014), al no considerar que toda innovación o cambio requieren de procesos de desaprendizaje y reaprendizaje y que estos no se dan de la noche a la mañana.

#### **Participación docente en torno a la TCI**

Como ha quedado en evidencia en el capítulo teórico, las visiones al respecto de la importancia de la participación docente en los escenarios de reformas es vital para asegurar ciertos resultados. Autores como Fullan (2006; citado en Ricardo y Bresciano, 2015); Palamidessi (2003; citado en González Burgstaller, 2019) y Murillo y Krichesky (2014) coinciden en esta visión y, al mismo tiempo, mencionan que la nula o escasa participación docente en las transformaciones educativas representan un factor de conflictividad que obstaculiza los procesos.

En el liceo urbano, aspectos vinculados con este punto aparecen espontáneamente en el Menti. Dos docentes escriben que se trata de una reforma inconsulta y un docente utiliza la palabra “impuesta”. En el liceo rural, por su parte, figuran las expresiones “no se escucha a los docentes” e “impusieron una reforma”.

En la encuesta realizada en el liceo urbano, algunos docentes escriben espontáneamente en los espacios abiertos: “Considero que es un atropello por ser inconsulta”, otro expresa “Pienso que es una reforma improvisada, impuesta e inconsulta.”

En la encuesta realizada en el liceo rural, algunos docentes escriben como respuesta a las preguntas abiertas “pienso que fue una reforma impuesta (sin consulta a los docentes)”, otro docente expresa:

Me pareció un cambio muy abrupto, en donde no se lo consideró al docente que en definitiva es quién llevaría a cabo esta transformación en el aula. Además la formación docente que recibimos no nos formó en esta serie de cambios, estoy de acuerdo con que el docente debe estar siempre renovándose y utilizando nuevas metodologías, pero siento que no se dio el tiempo ni el espacio para que nosotros como docentes participáramos.

En las entrevistas se preguntó sobre la existencia y funcionamiento de espacios de participación en el diseño y aplicación de la TCI y se planteó conjuntamente con la consulta de si creen que los docentes tenemos algo que aportar a cambios como este.

La E1 LR expresó:

... lo más cerca que estuve de participar fue en las ATD, que se elevaron cartas que no sé qué hicieron con ellas en realidad. Hay como una falacia [...] yo te permito participar, pero en realidad yo no veo [...] después [...] dónde está mi participación. Así que sentí que no hemos sido, digamos, contemplados.

Cuando hace referencia a las instancias gremiales, opina que ha tenido participación gremial, que le consta que se han efectuado esfuerzos desde esos ámbitos, pero entiende que se los ha acallado y desprestigiado con ciertos procedimientos (refiere a la situación del director del Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA), retirado de su cargo por “insubordinación”, según expresaron las autoridades; entre otros).

La E2 LR plantea que no siente que hayan existido demasiados ámbitos de participación docente. Nombra a las ATD como espacios de los que salieron ideas que no fueron tenidas en cuenta. Señala que no tiene actividad gremial, pero que tampoco en el centro rural existe

demasiada presencia de un núcleo sindical, incluso desconoce si hay docentes sindicalizados en el centro. Expresa que es evidente que los docentes no se tuvieron en cuenta si analizamos decisiones como las unidades curriculares que pasaron a ser talleres o a estar a elección de los estudiantes. “En la ATD ya todo estaba más que aprobado, era como para darnos a conocer las cosas”, opina.

De igual forma opina la E3 LR en cuanto a que no siente que los docentes hayan sido tenidos en cuenta; sostiene que quizás se escucha, pero se decide sin tener en cuenta verdaderamente las opiniones.

La E1 LU opinó lo siguiente: “no sé si hicimos aportes, la verdad, yo no tengo ni idea si lo hicimos literalmente; [pero creo] que podemos aportar [...] desde nuestra práctica cotidiana y [...] desde nuestra formación también.” Luego agrega: “La verdad que no sé bien lo que se escucha, lo que se dice es que no, yo como no participo tampoco...” Plantea que no tiene participación gremial y que en la ATD escucha y nada más, no participa.

La E2 LU, en cambio, sostiene que le consta que las ATD han opinado en contra de la mayoría de los lineamientos de la reforma, pero que esas miradas no han sido tenidas en cuenta. Del mismo modo, E4 LU plantea que no se han tenido en cuenta estos pronunciamientos ni los de orden gremial. También la E3 LU agrega como elemento relevante cierto descreimiento y pérdida de confianza hacia la dirigencia gremial.

Subyace a las expresiones de las entrevistadas cierto malestar frente al rol del docente en la TCI como mero ejecutor, aspecto que ha sido anotado, por ejemplo, por autores como Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000).

#### **Misma propuesta, diversos contextos**

A partir de uno de los supuestos de investigación planteados, corresponde ahora preguntarse si los liceos urbanos y rurales realmente suponen contextos tan diferentes en cuanto al perfil de los docentes. Al respecto, en la primera visita al liceo rural, algunos docentes plantearon la alta probabilidad de que no se encontraran diferencias de opiniones entre los docentes de un centro y otro, y expresaron la escasa diferencia en cuanto a los perfiles docentes.

No obstante, sí implica diferencias la presencia en el liceo rural de docentes de asignaturas inexistentes en los liceos urbanos (talleres y asignaturas adaptadas al medio) y, por otro lado, el desempeñarse en un plan rural, aunque los docentes sean los mismos de los liceos

urbanos del departamento, puede aportar una mirada distinta atada a las especificidades de la propuesta y al contexto de trabajo.

Por otro lado, según se evidencia a través de los informantes locales, los medios locales y la red social analizados, el liceo rural tiene un fuerte arraigo al medio en el que está inserto, su presencia es fundamental en toda iniciativa local, se tienden redes de forma permanente entre el liceo, el sector productivo, otras instituciones públicas locales, etc. Hay colaboración y apoyo mutuos, aspecto que es analizado también por Reynaud (2013), quien habla de cooperación liceal y de intercambio con actores locales. Al respecto, la entrevistada E3 LR, define su liceo rural como un lugar de puertas abiertas a la comunidad; explica cómo se comparten espacios con organizaciones sociales y deportivas, cómo se vinculan las actividades del liceo con la actividad rural de los vecinos, se comparten eventos con los pobladores de Mevir e, incluso, los jubilados de la zona cobran su jubilación en el edificio liceal.

Interesa, por tanto, analizar los testimonios docentes en clave comparativa a los efectos de visualizar diferencias y similitudes entre ambos espacios.

En las reflexiones vertidas en el Menti se aprecia disconformidad con la reforma y malestar en general en cuanto al contexto de cambio, tanto en el liceo urbano como en el rural. Analizando las diversas frases y recogiendo palabras con mayor ocurrencia, encontramos que las ideas que más aparecen en este centro se expresan a través de las siguientes palabras: *incertidumbre*, *falsedad* en el discurso oficial, sensación de *agobio* y *desgaste*, preocupación por la *pérdida de calidad de los aprendizajes*. En el liceo urbano, la disconformidad se expresa en la ocurrencia de las palabras *incertidumbre*, *malestar* porque se trata de una reforma inconsulta, *disconformidad* porque entienden que es una propuesta que no guarda contacto con la realidad actual de los liceos. En menor medida, pero con cierta presencia, aparecen también, en el liceo rural, los términos *imposición*, *impotencia*, calidad de *inconsulta*; mientras que en el urbano, figuran con dos ocurrencias los términos *improvisación* y *atropello*. Dado que no se expresan diferencias en las visiones entre los dos contextos en los que se aplicó el Menti, es pertinente realizar una suma de la ocurrencia de palabras. En tal sentido, es posible indicar que las ideas con más presencia en esta actividad y para ambos liceos fueron las siguientes: *incertidumbre*, *no se escucha a los docentes/inconsulta*, *falsedad/discurso de poca credibilidad*.

No resultan diferencias significativas entre ambos centros en cuanto al grado de formación docente de los encuestados (en ambos casos los profesores con formación docente



completa representan aproximadamente la mitad). En ambos liceos los docentes presentan una carga horaria alta en el sistema educativo (solo tres tienen menos de 20 horas docentes; lo que, en el liceo rural, representa a un 27 % de los encuestados, y en el liceo urbano, a un 13 %). Tampoco aparecen diferencias significativas en cuanto a la antigüedad en el sistema (DGES). Del mismo modo, la antigüedad de cada encuestado en cada liceo relevado es muy similar: la mayoría cuentan con más de tres años en la institución, quizás esto se deba a la elección por tres años recientemente implementada en el departamento que puede hacer que los trabajadores permanezcan aunque no vivan cercanos al centro. En el caso del liceo urbano, además puede estar en juego la comodidad de acceso que presenta la institución, tanto para quienes viven en la misma ciudad como para quienes vienen de localidades próximas y otros departamentos.

Si bien los perfiles docentes no son tan disímiles de acuerdo a los criterios ya expresados en los párrafos que anteceden, existe cierta cultura institucional particular y algunos aspectos contextuales en uno y otro liceo.

El liceo urbano recibe estudiantes de la zona. No obstante, el liceo rural cuenta con una matrícula que triplica la cantidad de jóvenes en edad de cursar educación media básica de la zona, por lo que se puede inferir que asisten a él desde otros sitios de la región (así se expresa, también, en la visión de los entrevistados). Esto último puede incidir a la hora de pensar la pertinencia de la propuesta en el liceo rural cuando, por estos datos, podría pensarse que gran parte de los matriculados en este centro no pertenece al medio en el que este se enclava, sino a medios urbanos, con sus características y posibilidades particulares.

La diferencia en cuanto a las dimensiones, la matrícula y el número de docentes de un liceo y otro hace que la experiencia de la investigación varíe. En el liceo rural, se cuenta con la presencia de todos los docentes en la coordinación (que son un pequeño número) y durante todo el horario en el que esta transcurre. En el liceo urbano, por su parte, la coordinación transcurre con docentes entrando y saliendo, algunos por reuniones de padres, otros porque solo cumplen una de las dos horas de coordinación. Esto da algunos indicios que pueden hacer a la organización, comunicación y al clima institucional y podrían influir en las percepciones docentes y en cómo estas se manifiestan.

La diferencia que surge más claramente entre un liceo y otro se encuentra en lo referente a la participación en movimientos sociales y sindicales, aspecto en el que el liceo rural presenta un gran número de respuestas en las que los docentes declaran no participar. A pesar de tratarse de

docentes “menos movilizados”, no por ello son menos activos a la hora de plantear su mirada sobre diversos aspectos de la realidad educativa. En el liceo urbano, por su parte, en el que hay mayor organización en lo sindical, los docentes mostraron mayor resistencia o dudas en cuanto a compartir su visión; cierto resquemor o desconfianza inicial. En cuanto a cómo funciona la puesta en común de opiniones a la interna del centro urbano, El LU, que es una de las entrevistadas que expresa una menor reprobación hacia la TCI, planteó, incluso, que la mayoría de las veces se llamaba a silencio en las coordinaciones y las ATD. En tal sentido, en el liceo rural el porcentaje de encuestados que hace uso de la pregunta abierta y de la pregunta de opinión es bastante mayor con respecto al liceo urbano.

Por todo lo expuesto, puede entenderse que existen una serie de diferencias importantes entre los centros, más allá de que puedan compartir docentes de entornos y centros rurales y recibir estudiantes del medio urbano. Uno de los aspectos que distingue al liceo rural, como ya se ha planteado, es la presencia de las AAM. Para contemplar este asunto, se ha buscado entrevistar a una docente que se desempeña en dicho espacio. Esta (E2 LR) plantea su descontento por la reducción en las horas de AAM (asignatura que ella dicta) y por el hecho de que la TCI ha significado que las AAM perdieran el carácter de asignatura curricular. La entrevistada expresa su descontento por la imposibilidad actual de acceder a la libreta<sup>9</sup>, por no contar ni con un espacio en el boletín de calificaciones de cada alumno<sup>10</sup>, por la adjudicación tardía de horas<sup>11</sup>, la no asignación de horas de coordinación (más allá de que después las direcciones consiguieron adjudicar algunas horas ya avanzadas las clases, pero son horas que, según expresa la entrevistada, “se sacan de otro lado para ponerlas en las AAM”). En estos planteos se puede entrever malestar por todo aquello que hace que la asignatura pierda protagonismo dentro del plan y, por otro lado, puede responder a un conflicto económico-corporativo (Palamidessi, 2003; citado en González Burgstaller, 2019), en el que intervienen aspectos vinculados a la

---

<sup>9</sup> La libreta del profesor es denominada hoy *Portafolio docente*. Se trata de una aplicación digital en la que se registra todo lo referente a las clases dictadas y a los alumnos: temas dados, calificaciones de tareas, planificaciones, opinión sobre el grupo, entre otros.

<sup>10</sup> El boletín de calificaciones es un documento que la institución entrega a la familia varias veces en el año en el que figura el avance en el desempeño del estudiante. Según la entrevistada, su asignatura ya no cuenta con un espacio en este documento, habría dejado de figurar a partir de la reforma.

<sup>11</sup> La docente expresa que ha tomado horas ya avanzadas las clases y solo se les otorgó las horas de la asignatura. A partir de la reforma habrían perdido también las horas de coordinación, espacio esencial para el buen desarrollo de las AAM.

precarización del trabajo docente. La E3 LR, por su parte, pone énfasis en los mismos aspectos que han debilitado, a su entender, la propuesta rural.

La idea de que hace falta mayor contacto con la realidad actual de los liceos, surge con mayor fuerza en el liceo rural, que es el que ha visto amenazado su plan especial, relacionado con el medio y comprometido con el entorno:

Desde el año pasado trabajo en AAM y con esta transformación se le sacó importancia a las AAM, nos dejaron de lado, en su afán por crear un sistema nacional, no contemplaron los contextos. Y también a los estudiantes, porque es una materia muy apreciada por ellos. (Encuestada LR lo expresa en pregunta abierta.)

Estas ideas guardan relación con lo expresado por Ocaño (2018) en cuanto a la doble racionalidad de los liceos rurales de Uruguay. En el caso del liceo estudiado podemos hablar incluso de una triple racionalidad, pues conviven tres propuestas: Plan Rural, María Espínola y TCI. Por otro lado, la desatención del contexto educativo en el cual se pretende insertar la transformación aparece aquí como un factor de conflictividad.

En un sentido más general, otra docente del liceo rural pero que no se desempeña en las AAM comenta:

¿Por qué sacaron las AAM cuando son el emblema de un liceo rural?

Capaz que el año que viene arreglen eso y vuelva a ser como antes... quizás. Ni se dieron cuenta, creo; como había que cambiar tanto, de una se olvidaron de los treinta liceos rurales que hay en todo el país. (E4 LR)

El fuerte vínculo entre el liceo rural y su entorno, tal como lo expresa Reynaud (2013) al visualizar en estos centros el fomento de la cooperación y el intercambio con actores liceales; hace que, en él, exista una mirada más crítica hacia estos procesos que desatienden un contexto y una población estudiantil con necesidades propias. Debilitar las AAM puede conspirar contra esa familiaridad y modificar, así, muchos aspectos del funcionamiento del centro y condicionar el futuro de muchos de los estudiantes que allí llegan. En este punto coinciden las tres entrevistadas del liceo rural.

### **Climas institucionales ante la transformación: malestar docente**

Es necesario precisar aspectos que hacen al clima institucional. Por estar realizando la investigación en el mismo año de inicio de aplicación de la TCI, el clima se encuentra atravesado por su aplicación reciente, aún no se ha producido, ni vagamente, un proceso de acomodación. Esto es visible en las dudas que las entrevistadas expresan haberse tenido a lo largo de este año, las inseguridades que les ha representado esta nueva propuesta y, también, ciertos desconocimientos del marco teórico que dice sustentar esta transformación, marco que llega casi conjuntamente con la aplicación de la política, sin dar tiempo a leer, analizar y digerir la información.

A esta realidad se suma otro aspecto ocasional que incide en el clima institucional de esa coordinación puntual en la que se inicia el trabajo de campo: en la jornada anterior a la primera visita, se había realizado una ATD, habían surgido declaraciones del ministro de Educación y Cultura de cuestionamiento hacia el trabajo y la formación de los docentes, y unos pocos días antes también se había dado inicio a la acreditación universitaria para docentes y había comenzado a circular un documento de la reforma de bachillerato que se habría filtrado. Todo hace que no se cuente con una distancia considerable que permita ver los hechos menos atravesados por la molestia del momento.

En términos generales y con las salvedades planteadas, puede afirmarse que existe cierto malestar docente en torno a la implementación de la TCI. Este, según lo observado, se origina en el sentimiento de incertidumbre, en la percepción de falta de respeto hacia los docentes (atropello, no se los escucha, se obliga a improvisar), en los aspectos que se interpretan como pérdidas en lo laboral y en la carga de trabajo que se ha sumado, lo que ha conllevado un cierto sentimiento de agobio. Una entrevistada expresaba al respecto: “Entonces también hay como una gran falacia, una tomada de pelo, me parece, siento que es un gran manoseo al trabajador, al educador” (E1 LR). En tal sentido, E2 LU repara en la sobrecarga que implica el sistema de acreditación en la que cada docente debe atender a los estudiantes que no han acreditado su asignatura en el grado anterior:

desde el punto de vista de la condición laboral, ahí hay una sobrecarga que no está acompañada por ningún cambio en sus condiciones ni de sueldo, ni de horas de las que dispone para encargarse de eso. El docente que tiene varios chiquilines con la asignatura

previa, tiene que hacer un acompañamiento disponiendo de la misma carga horaria que dispondría si no los tuviera. Me parece que es abusivo.

Alonzo y Flores García Rivas (2017) anotaban como uno de los motivos del malestar docente en el universo estudiado por ellos en México el sentimiento de los trabajadores en cuanto a que la reforma educativa encubre una reforma laboral. En las entrevistadas en esta investigación surge de forma repetida la idea de “recorte”, precarización y, como se ha dicho, sobrecarga laboral.

Acorde con esto, Díaz Barriga e Inclán Espinosa (2000) proponen como una de las causas del rechazo docente frente a las reformas en la educación, la falta de estímulo y valoración profesional (muchas veces acompañado de una reducción del gasto en educación que empobrece la propuesta) y las condiciones de los profesionales de la educación.

El malestar se expresa en algunas visiones extremistas:

Lo que tengo que hacer es irme de acá y ejercer en otro lugar, otro trabajo. Que no me parece justo tampoco porque yo seguí acá y llegué convencida de que realmente era lo que quería. Yo estaba en cuarto año de liceo, ya sabía que quería ser profe. (E1 LR)

La E1 LR expresa que a principio de año vivió una “incertidumbre total”. Y agrega cuestionamientos en torno al para qué de esta propuesta de reforma educativa:

¿y también otra pregunta que me hago es para qué?, ¿para qué todo esto? veo que es para restar, restó en conocimiento, y después, si lo hablo desde lo laboral, restó trabajo [...]; hay que hacer cambios, pero cambios que realmente sean significativos, que realmente aporte y construyan a la persona. (E1 LR)

La visión que expresa menor malestar en torno a la reforma logra, no obstante, visualizar algunos aspectos que igualmente le han generado descontento. En su caso concibe el cambio como una oportunidad y se encuentra convencida en cuanto a que este está en manos de los docentes: “Te sigo insistiendo, me parece que depende mucho de nosotros. De cómo vos proponés la evaluación creada” (E1 LU). Esta entrevistada sostiene: “te siguen diciendo, además, 10, ¡ah, me saqué 12, entonces! El tema es que el año pasado los que estaban en primero ahora están en octavo, entonces, eso no está bueno” (E1 LU). Esta idea se relaciona con la noción de que los cambios deben ser graduales. La E1 LU agrega como factor de malestar el que esté “todo politizado”. Esta frase coincide casi exactamente con la transcripta por Alonso y Flores García-

Rivas (2017) en las respuestas de uno de los entrevistados de las escuelas mexicanas en las que sitúa su estudio. También, E1 LU comenta que siente que no puede hablar en los ámbitos colectivos, que no puede expresar con sinceridad su mirada ante la TCI. La E4 LU coincide con que hay una fuerte politización del tema.

En otro orden, E1 LU agrega disconformidad con respecto a la modalidad de los cursos impartidos, la poca información, el poco apoyo recibido en torno a la modalidad de los talleres, la rapidez con que se implantó la TCI, entre otros. La E2 LU muestra su incomodidad con la incertidumbre que reinó en este primer año y con la sobrecarga de trabajo administrativo.

En la mayoría de las entrevistas (E1 LR, E2 LR, E1 LU, E3 LU y E4 LU) se relaciona el malestar también con otro aspecto, que se vincula con la falta de valoración profesional hacia los docentes por parte de las autoridades de la educación, y que se relaciona con la forma en que se han comunicado una y otra vez los diversos cambios: siempre con poco tiempo, a través de la prensa y muchas veces con versiones que se declaran como *filtradas*. Tal como opina Aguilar (2017; citado en Fuenmayor, 2017), es necesario que se dé una comunicación del gobierno con la sociedad en todo momento, no después de aplicada la política. A esto se suman el sentimiento de inestabilidad laboral y la sobrecarga de trabajo. No obstante, un intento de estabilidad, la elección de horas docentes por tres años, que podría entenderse como un acto de consolidación del empleo; tampoco es visto como favorable por dos de las entrevistadas que, por pérdida de parte de los grupos que tuvieron en 2023, en 2024 deben tomar en otros centros para conformar la unidad docente y con un abanico menor de posibilidades, dado que existen muchos docentes de menor grado y puntaje que, de pronto, pueden estar manteniendo grupos que en 2023 no eran de interés de las entrevistadas, pero que sí lo serían en 2024, pero no se encuentran disponibles.

La E3 LR agrega una visión interesante en cuanto a que se siente desvalorizada y usada como docente, entiende que se ha usado a la educación y sus actores para “hacer campaña política”. Intentando darle profundidad a esta respuesta, la entrevistada refiere a la figura de Robert Silva, expresidente del Codicen, quien renunció a su cargo para lanzar su campaña como precandidato del Partido Colorado en octubre de 2023.

Otro elemento que ocasiona malestar se relaciona con el cuestionamiento en cuanto a qué tan profundo es el cambio propuesto. La E2 LU habla de cambios de nombre y de cambios totales, pero “en los papeles”. Muchas de las entrevistadas comentan que varias de las propuestas de la TCI se venían llevando a cabo desde antes y, por otro lado, en algunos casos visualizan que

algunos de los cambios no son profundos: refieren a cambios de nombre que ven como vacíos de significado, programas que no han tenido diferencias sustanciales, articulación entre los subsistemas que continúa sin trabajarse (a pesar del cambio de denominación del primer grado de secundaria como *séptimo grado*), entre otros aspectos.

### **Rol e identidad docente frente a la transformación**

Todas las entrevistadas también manifiestan sentir un mal clima en los liceos en los que se desempeñan, cansancio, desgaste y, en el caso de E1 LU, enfrentamientos entre colegas. En Gómez y Niño (2015) se plantea que al describir el rol docente “se advierten posicionamientos políticos y también el sentido de la actividad profesional” (p. 191). En las entrevistas aparecen ideas al respecto cuando se les consulta por qué aspectos hacen importantes a sus asignaturas.

En el caso de E1 LU, plantea: “los objetivos del taller están muy buenos, porque en realidad apuntan como a la alfabetización científica, también a la asignatura [...] poder resolver problemas, situaciones. También que conozcan [...] lo que es el ámbito de laboratorio, la parte experimental”.

En las entrevistas aparecen ideas al respecto de posicionamientos políticos y del sentido de la actividad profesional. Por su parte, E2 LR manifiesta que su asignatura “es como la unión con el medio, con el contexto”. Une esto a una anécdota que da cuenta de la importancia que arroja a su asignatura:

Hace un tiempo [...] otra compañera [colega de asignatura] decía que se había encontrado con un exalumno que ya había formado su familia y que le mostraba fotos de la huerta que tenía en la casa. Estaba en la ciudad viviendo, pero tenía un pedacito de tierra en el fondo y lo usó para la huerta. [...] Esas cosas son las que te demuestran que hicimos las cosas bien, que tiene un significado, que no es que quedó en el aire el conocimiento, sino que lo usan.

Frente a estas respuestas que encierran cierta mirada pragmática en relación con la asignatura, se consulta a la docente qué opina de las asignaturas curriculares en cuanto a si siente que también son importantes para el público del liceo rural. Responde que las considera relevantes y se posiciona en una mirada que contempla las diversas oportunidades que los estudiantes pueden tener a futuro. Una mirada que coincide con la de Soler Roca (2014, p. 175), quien propone una *pedagogía del medio*, que no lo condena a su entorno, sino que le da

herramientas para interpretar y dominar su medio, pero también para poder resituarse en otros contextos: “no convendría hablar de *educación rural* sino de *educación en zonas rurales*, marcando así que no se educa forzosamente para la ruralidad, sino en un contexto de ruralidad, entre otros contextos posibles”.

Otra de las entrevistadas, E1 LR, plantea su opinión en torno a la importancia de su asignatura en los siguientes términos: “ayuda a escribir mejor a leer mejor. [Ponerse] en el lugar de los personajes. Es un ejercicio de empatía que hace tanta falta en este momento”.

En todos los casos, logran describir el sentido que la actividad profesional tiene para ellas en cada uno de sus contextos y a través de sus asignaturas. Hay un rol y una identidad docente puestos en juego a la hora del cambio, lo que configura una situación desafiante que recuerda la imagen que proponía Esteve (1988; citado en INEE, 2014) en la que los profesores serían como un grupo de actores representando una obra a los que se les cambia la escenografía. Cómo reaccionen estos actores frente a lo nuevo tendrá fuerte impacto en el éxito o fracaso de las políticas públicas en educación que pretendan implantarse.

Otro elemento interesante que surge en todas las entrevistas es la presencia de la duda ante diversos aspectos de la TCI que se traduce en expresiones como “no sé”, “me parece”. En algún caso se hace una referencia autocrítica en relación con las dificultades para cambiar y con el peso que representan los formatos en los que cada uno fue formado en su propia trayectoria educativa: “no sé, capaz que quizás todavía no me he podido desprender de la forma en la que yo me eduqué, capaz me estancó” (E1 LR).

En todos los casos en que se consultó a las entrevistadas sobre dónde encontraban motivación en cuanto a su trabajo, la respuesta fue: en los estudiantes, dentro del aula, en el intercambio. Al respecto, E3 LU plantea: “en los chiquilines. Ellos saben quién va a enseñarles y quién los va a estafar”.

Esta visión abre un abanico de posibles enmiendas a cada una de las dificultades que representa cualquier cambio educativo y, en especial, un cambio como el propuesto en la TCI y retrotrae a una idea que puede ser defendida tanto por las autoridades como por los docentes, esto sin que nos detengamos en las diferentes connotaciones y usos que unos y otros pueden otorgarle: en todo acto pedagógico, el centro es el alumno.



## V. Conclusiones

A continuación se presentan las conclusiones a las que se ha arribado a partir de las evidencias recogidas y de su análisis. Se procura atender a las dimensiones planteadas inicialmente y considerar todos los aspectos de interés que han surgido de las diversas etapas de esta investigación, algunos de ellos no previstos.

La investigación partió del supuesto de que todo cambio educativo suscita percepciones docentes y que estas miradas, en tanto opinión y ponderación de la propuesta de reforma, incidirán en la implementación de cualquier transformación. Se presumió que, a su vez, estas percepciones estarían teñidas por el contexto y la experiencia que rodea a cada docente. Por esto, se tomaron dos escenarios de incidencia: un liceo urbano y uno rural. Se puede inferir que, en este último, existe menor participación y organización social y sindical, una cultura institucional muy ligada al medio y a “sacar adelante el liceo” —aun si esto conlleva desdibujar roles, agregar tareas—, y se poseen experiencias previas de acomodación a los cambios y ciertas prácticas educativas cercanas a la mirada competencial. Por esto, en los docentes de este centro rural se podría visualizar una mayor aceptación o una mejor adaptación a la nueva propuesta y, por tanto, menos malestar y conflictividad.

La investigación permitió constatar muchos de los supuestos de base. En el liceo rural se constata menos organización social y sindical, un enfoque de trabajo particular, un fuerte contacto con la comunidad local y un permanente trabajo conjunto con ella, entre otros aspectos que hacen de estos centros espacios particulares. Los docentes de esta institución se muestran más permeables a los cambios, dado que han tenido que acomodarse al plan rural y luego a lo que implica ser un Centro María Espínola. No obstante, sí ha estado muy presente el malestar docente, tanto o más que en el liceo urbano. Muchas de las razones de este malestar en el liceo rural coinciden con las esgrimidas por los docentes del liceo urbano, pero se agregan a ellas motivos específicos y propios del centro: existe una visión de que, con la TCI, no se contempla el contexto particular del liceo y se debilita el plan rural. Se trata, para ellos, de un cambio que atenta contra los fines y propósitos de su centro educativo y, por ende, también contra la identidad institucional.

Siguiendo a los objetivos planteados en el primer capítulo de esta tesis, se analizó la percepción docente en torno a cuatro ejes prioritarios de la propuesta de TCI: prácticas en clave de competencias, nuevas pautas de evaluación, propuestas de formación para docentes sobre

TCI, participación docente en el cambio. Este análisis hizo que se tomara contacto con cierta sensación de descontento en los docentes de aula. En efecto, la investigación permitió visualizar cierto malestar general en torno a la reforma, que se manifestó en distintos grados; pero que estuvo presente aún en quienes muestran mayor afinidad con esta transformación en la expresión de incomodidades con ciertos aspectos que han rodeado a la propuesta.

Analizar las percepciones teñidas de malestar permitió tomar contacto con los nuevos climas institucionales que la presencia de la TCI supone, ahondar en la forma en que los docentes se posicionan frente a lo nuevo reinventando su rol e identidad o acomodándose a la nueva situación. No obstante, es de preverse que estos escenarios puedan mutar conforme pasen los años y que, las evidencias que se recogen hoy se encuentren atravesadas por la cercanía del inicio de la transformación curricular.

Las presentes conclusiones se elaboraron tomando como base las dimensiones planteadas en los objetivos y retomadas en los párrafos anteriores: percepciones sobre la TCI en cuanto a las prácticas, la evaluación, la formación y la participación. Estas dimensiones dieron lugar a otros tópicos de análisis que surgieron y dan cuenta del malestar y sus posibles causas. Analizar todos estos aspectos puede dar lugar a un análisis de cara a intentos reformistas futuros en cuanto a qué atender previo a cada implementación para dar mayor viabilidad a las propuestas de cambio educativo.

Los dos contextos analizados, liceo urbano y rural, presentan diversas diferencias. De ellas resalta una: se visualiza mayor sentido de pertenencia de los docentes al centro en el liceo rural. Algunos de los docentes viven en la zona; en muchos casos el liceo forma parte de la historia familiar (una de las entrevistadas y su esposo, por ejemplo, son exalumnos, y su hijo es alumno en la actualidad); hay mayor involucramiento y contacto entre el liceo, las familias del lugar y las otras instituciones del medio (actividades conjuntas, apoyo mutuo). A esto se suma que a la interna del liceo rural se puede ver cierta confianza entre pares para expresar las ideas, se ve al cuerpo docente integrado (quizás esto también fortalecido porque son pocos docentes y comparten mucho) y muy compenetrado con la propuesta rural. De hecho, su malestar se encuentra muy ligado a la situación particular del liceo rural y no tanto a una visión general de la TCI; expresándose esto en posturas menos ideologizadas y más involucradas con el contexto y el trabajo cotidiano.

Dicho esto, es posible, a continuación, detenerse en aquellas conclusiones que dan cuenta de las coincidencias en cuanto a las causas de malestar, motivos que resultan comunes a docentes del centro urbano y del rural.

Los tópicos que parecen despertar mayor interés, preocupación y molestia docente, de entre las cuatro dimensiones estudiadas, son las competencias y la participación docente. Ambos surgen espontáneamente en el Menti y en las encuestas sin haber sido planteadas como tópicos ni interrogantes a responder.

En cuanto a las competencias, la percepción que predomina es que estas siempre se han trabajado y que lo propuesto en la reforma no implica una innovación y parece desconocer lo hecho anteriormente. También perciben los docentes que el abordaje de las competencias difiere según las asignaturas de que se trate: algunas están más cercanas a este tipo de trabajo, mientras que otras presentan mayores dificultades. Falta claridad en torno al enfoque competencial y a la importancia o no de enseñar contenidos. Hay confusión entre los docentes y, a su vez, los documentos y los cursos no han sido suficientes aportes. Algunos docentes plantan la importancia de visualizar este enfoque específicamente en su asignatura, aspecto que podría trabajarse a través de las inspecciones, con propuestas de salas o similares. Estas confusiones e inseguridades han derivado en que muchos docentes no atiendan a este punto que, desde la propuesta oficial, se presenta como central.

En lo que respecta a la nueva propuesta de evaluación, se percibe una idea vaga y general sobre el nuevo reglamento. Si bien es posible anotar aquí que el conocimiento de la reglamentación de los docentes de aula suele ser parcial en cualquier escenario, la proximidad entre la difusión a la nueva reglamentación y la implementación de la reforma hacen que sea casi imposible acompañar la reforma con docentes cabalmente informados. A esto se agregar que la documentación publicada por la ANEP resulta voluminosa y dinámica (el REDE ha sufrido más de tres versiones en el último año). Por esto y por tratarse de un proceso en marcha, da la impresión de que los docentes no se adelantan a analizar lo que ocurrirá hacia fin de año, sino que van intentando digerir cada aspecto nuevo que la TCI plantea de forma gradual.

Sí existe una mirada generalizada en relación a la adaptación curricular propuesta y a la flexibilización en la evaluación y su impacto en la pérdida de nivel de los estudiantes y en la minimización de los esfuerzos de estos. Esto se vincula con la eliminación de los exámenes como tales y las diversas oportunidades de acreditación que se proponen una tras otra, casi sin

que esto impacte en la trayectoria del estudiante. Preocupa el mensaje que trasciende a este formato de evaluación para el alumnado todo, ya que al año siguiente, confluyen en el aula bajo las mismas condiciones, estudiantes que han realizado un gran esfuerzo el año anterior con otros que tienen pendientes de acreditación varias asignaturas.

La mirada en torno a la pertinencia de los exámenes se encuentra dividida. Existen quienes entienden que los exámenes funcionaban como una instancia que obligaba al estudiante, más tarde o más temprano, a incorporar los contenidos y competencias exigidos antes de enfrentarse al currículo más exigente que podría presentar esa asignatura en el grado posterior; pero también está presente el cuestionamiento en torno a la instancia del examen como una evaluación que no genera aprendizaje real. No obstante, otras interrogantes más profundas surgen en torno a qué experiencias educativas generan verdaderos aprendizajes, significativos y duraderos. Figura la preocupación en torno a si se aprende en el examen, pero, conjuntamente con esto, la pregunta sobre si se aprende en el año. Se trata de valorizar las instancias de evaluación y de aprendizaje, más allá de si se trata de un examen o del proceso. Toda experiencia de aprendizaje debería buscar aprendizajes significativos, lo que nos lleva al cuestionamiento tanto de las herramientas de evaluación como de las herramientas utilizadas en las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, la disminución de instancias de tipo examen conlleva a cierta resistencia en torno a todo tipo de evaluaciones y propuestas de clase en formato escrito, aspecto que puede incidir en la trayectoria futura del estudiante, en la que se verá enfrentado a este tipo de desafíos.

En cuanto a cómo se expresa la evaluación en los boletines de calificación, existe acuerdo en el nulo aporte que ha significado la nueva escala; ya que basta con una simple adaptación en la que se contemple que el 6 de antes ahora corresponde a un 5. Este aspecto forma parte de ciertas incorporaciones que realiza la TCI que son esgrimidas por las autoridades de la educación como “cambios” y que la mayoría de los docentes entrevistados ven como modificaciones superficiales que se encuentran muy lejos de lo que ellos entienden como un cambio profundo. A esto podría sumarse la nueva designación de los grados como *séptimo*, *octavo* y *noveno*, bajo el argumento de que se expresa así una mayor articulación entre educación primaria y media; no obstante, dicha denominación no ha sido acompañada por otras iniciativas que dieran contenido a esta nueva denominación. Del mismo modo operan los cambios en la designación de ciertas

unidades curriculares, asignaturas que pasan a llamarse de otro modo pero que siguen siendo dictadas por los mismos docentes y con programas prácticamente idénticos a los anteriores.

La utilización de los juicios personalizados, por su parte, se valora como positiva, pero no a ultranza, sino a discreción: se sostiene que no para todos los alumnos y en todas las situaciones hace falta profundizar en el descriptor. A su vez, preocupa cuánto entienden los estudiantes y sus familias en relación con estos descriptores. Por otro lado, se puede cuestionar la finalidad de estos, cuánto importan realmente y qué tan personalizados son, dado que en los boletines de calificaciones, en algunos momentos del año, los juicios son acompañados automáticamente por un descriptor que incorpora el sistema. Podría percibirse cierta dicotomía entre el espíritu de esta propuesta y los sistemas informáticos que se ponen a disposición del docente.

Existe una mirada crítica en torno a las directivas de evaluación para EBI también porque se visualizan como un mecanismo que arrojará números que la opinión pública entenderá como exitosos, pero que no suponen necesariamente mejoras en los aprendizajes: las nuevas directivas hacen que sean casi imposibles las posibilidades de rezago y muy pocas las de deserción.

Los cursos propuestos han tenido en los dos contextos poca valoración y adhesión: incluso aquellos actores con más afinidad con la propuesta reformista refieren que no los han realizado en su totalidad y los ven como apresurados, entienden su modalidad poco adecuada; los consideran planteados en un momento poco pertinente (fueron lanzados próximo al verano, momento de descanso para los funcionarios de la educación) y los visualizan como insuficientes como insumos para iniciar la tarea docente en un nuevo plan. La poca adhesión a la propuesta de los cursos, además de dar cuenta de cierto desinterés o, en algunos casos, molestia porque se entienden como “adoctrinamientos”, puede haber estado atravesada por dificultades en cuanto a los tiempos: algunos se han planteado prácticamente junto al lanzamiento del Plan EBI y otros durante el año 2023 y en el medio de una sobrecarga laboral de los docentes. No obstante, resulta interesante que, quienes sí han contado con cierto tiempo para dedicar a la formación, han optado por otras propuestas formativas externas a la ANEP en lugar de centrarse en los cursos de la TCI.

Hay un cuestionamiento también generalizado en cuanto a la forma de evaluación de estos cursos, tanto para los formatos de múltiple opción como para aquellos que proponen una evaluación cruzada entre docentes, pero no permite el acceso a la identidad del colega que efectúa tal valoración ni existe espacio para el intercambio.

Los cursos no se visualizan como formación suficiente para enfrentarse a la TCI. Incluso aquellos docentes que han realizado todos los cursos, expresan que no se han sentido preparados para abordar el nuevo plan y afrontar los cambios.

Se percibe que la reforma ha planteado una intensificación del trabajo docente. Mayor presión laboral: juicios personalizados, replanificación de cara a los APE, atención de estudiantes que deben acreditar el grado anterior, entre otros.

Detrás de algunas visiones docentes puede verse cierto conflicto económico-corporativo, cuando defienden su asignatura, la presencia de esta en lo curricular, la relevancia que esta cobra o pierde a partir de la transformación.

El poco apego hacia la nueva propuesta está muy presente en ambos contextos, ya que, aún en los casos en que existe mayor afinidad con la propuesta de TCI, no se han realizado todos los cursos, no se conoce a fondo toda la nueva reglamentación ni se incorporan todas las formas de evaluación propuestas, etc. Con mayor distancia temporal respecto del fenómeno, se podría analizar la continuidad o no de estos aspectos.

Las críticas más extendidas, se focalizan en la idea de que esta es una reforma hecha a las apuradas. Se basan en la velocidad y poca anticipación con que se propusieron los cursos, la implementación en los tres grados de enseñanza media básica en un mismo año, entre otros.

Otra de las críticas presentes tiene que ver con el malestar que suscita en los docentes el no haber tenido contacto con los argumentos teóricos que sostienen la propuesta. Más allá de la existencia de documentos marco, no se desprende de ellos un marco teórico contundente que dé sostén y ordene las ideas y no se comprende cabalmente el sentido pedagógico de algunos cambios (por ejemplo, escala de calificaciones, nuevas denominaciones, nuevas modalidades de evaluación, entre otros).

Campea una sensación de desprestigio de la función docente, que toma como base la percepción de haber tenido entre mínima y nula participación en todo el proceso de reforma y ser blanco de imposiciones, tanto en lo curricular, como en la evaluación, la formación otorgada, etc. Incluso surge de las entrevistas el sentimiento de descontento en cuanto al uso político que se ha hecho de esta reforma y de quienes la lideran.

Existe la apreciación, también general, de que los docentes pueden y deben aportar a los cambios antes, durante y después. Las ATD y los espacios sindicales se reconocen como ámbitos genuinos de participación por los docentes, pero existen una serie de cuestionamientos en

relación con estos. Es mayoritaria la idea de que no se ha escuchado lo suficiente a los docentes a través de estos espacios ni ningún otro y hay preocupación por ciertos mecanismos que desprestigian el accionar colectivo; tanto provenientes de las autoridades, como de actitudes docentes frente a las ATD (docentes que no asisten, docentes que asisten y no participan activamente) y de actitudes individuales de dirigentes gremiales.

Más allá de que se tiende a unir la organización social y gremial de un centro con su capacidad de discutir y aportar; el centro que cuenta con menos presencia en estas organizaciones es el que se ha mostrado más abierto a plantear su mirada sobre la realidad educativa.

Este nuevo escenario exige que las instituciones se repiensen y reinventen. La puesta en marcha de la reforma ha dejado como saldo en los contextos estudiados nuevos climas institucionales que, en cierta medida, están teñidos de cierto malestar. Incluso aquellos actores consultados que muestran menor descontento en torno al nuevo plan manifiestan disconformidad en algunos puntos vitales de este.

Los docentes entrevistados logran describir el sentido que la actividad profesional que desarrollan tiene para ellos en los diversos contextos y desde sus propuestas curriculares y encuentran su mayor motivación en el encuentro con los estudiantes, en las instancias de aula. Así, suelen trabajar en el aula como sienten que deben hacerlo, más allá de lo que propongan las autoridades y de lo que, finalmente, registren y documenten. Se guían más por lo que entienden que es el sentido común, sus conocimientos y la libertad de cátedra que por los lineamientos institucionales y de políticas públicas en educación. Por ello, resulta vital el consenso. Esto se ve más fuertemente conforme aumentan las edades de las entrevistadas.

Se evidencian algunas visiones conspirativas, respuestas que refieren a imposiciones de organismos internacionales y que temen por la pérdida de la soberanía en la educación nacional.

La incertidumbre creada por las autoridades, que algunos de los docentes de los centros denuncian como uno de los principales males que originan malestar, se completa con cierta incertidumbre manejada por los propios docentes. En diversos pasajes de las entrevistas se visualiza duda, titubeo, se observan visiones que se declaran como aún no cerradas ni definitivas. Todo esto no resulta extraño si se atiende a la poca distancia entre el fenómeno y los docentes estudiados.

La TCI ha despertado conflictividad en ciertos colectivos docentes del sector educativo uruguayo. Dicha conflictividad tiene como eje cierto malestar que se ha hecho evidente en los dos contextos investigados. Incluso quienes ven esta TCI como una oportunidad, experimentan ciertos conflictos al respecto: disconformidad con la modalidad de los cursos impartidos, la poca información, el poco apoyo recibido en torno a la modalidad de los talleres, la rapidez con que se implantó la TCI, entre otros. No obstante, los motivos que provocan dicho malestar no son los mismos en el contexto rural y en el urbano. Reparar en ellos puede significar un aporte para anticiparse a los desencuentros históricamente presentes entre docentes y autoridades en escenarios de transformación.

Uno de los mayores factores de descontento se encontró a partir de lo vertido por los docentes del liceo rural. Estos perciben como poco pertinente la aplicación de un modelo único a todos los liceos del país y manifiestan malestar y preocupación por aspectos que visualizan como pérdidas en torno al plan rural. Aparece entre las percepciones docentes, la idea de que hace falta mayor contacto con la realidad actual de los liceos. Esto surge con mayor fuerza en el liceo rural, que es el que ha visto amenazado su plan especial, relacionado con el medio y comprometido con el entorno. Esto contradice parte de los supuestos planteados: se pensaba que la experiencia previa como centro María Espínola, la propuesta de AAM, entre otros, podrían conjugar un contexto más favorable. Por el contrario, desde la perspectiva de los docentes del liceo rural, el cambio propuesto por el Plan EBI amenaza gran parte de la propuesta rural. Otro aspecto de los supuestos de investigación expuestos, el que planteaba mayor posibilidad de adaptarse a los cambios en el contexto del liceo rural, queda confirmado: más allá del malestar que ocasiona la TCI, no se ha visto como una dificultad el adaptarse a ella. Las entrevistadas ven que ya existe un camino andado en cuanto al trabajo por proyectos, el buscar soluciones a los problemas del medio, la integración de las asignaturas, etc. Si consideramos, entonces, que las experiencias previas conllevan a una mejor disponibilidad para el cambio, es posible concluir que los cambios requieren de tiempo y gradualidad para que se produzcan de modo más saludable.

Queda, además, planteada la dificultad que supone la convivencia de planes en un mismo centro y la imposición de propuestas que no contemplan contextos particulares. Sin duda, es un aspecto a seguir estudiando y una realidad en la que se hace imprescindible incidir en los próximos años.



## Bibliografía

- Alonso, M. y Flores García-Rivas, M. (2017). Malestar docente: interpelaciones a partir de un estudio en educación secundaria. En Ruiz, M. *Transformación educativa, sustentabilidad y prácticas emancipatorias* (pp. 122-160). México: FronterAbierta.
- ANEP (2014). *Universalización de la Educación Media Rural*.
- ANEP (2020a). *Centros educativos María Espínola*. Montevideo: ANEP.
- ANEP (2020b). *Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024: resumen ejecutivo*. Recuperado el 27 de abril de 2024, de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/febrero/230222/RESUMEN%20Plan%20de%20desarrollo%20educativo%202020-24%20v2023.pdf>
- ANEP (2021). *Transformación Curricular Integral: hoja de ruta*. Recuperado el 28 de abril de 2024, de <file:///C:/Users/Raquel/Documents/Mestr%C3%ADa/Tesis/MI%20TESIS%20Reforma%20educativa/Materiales/PARTICIPACI%C3%93N%20EN%20DISE%C3%91O%20TCI%20Circular%20N%C2%BA%2049-2021%20Hoja%20de%20Ruta%20Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20Integralv.pdf>
- ANEP (2022a). *Transformación curricular: informe consulta a docentes* (julio de 2022). Montevideo: ANEP.
- ANEP (2022b). *Marco Curricular Nacional*. Recuperado el 17 de diciembre de 2022, de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- ANEP (2022c). *Progresiones de aprendizaje*. Recuperado el 8 de febrero de 2023 de febrero de 2023, de [https://www.ces.edu.uy/files/2022/Progresiones\\_de\\_Aprendizaje\\_2022.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2022/Progresiones_de_Aprendizaje_2022.pdf)
- ANEP (2022d). *Educación Básica Integrada. Plan de estudios*. Recuperado el 8 de febrero de 2023, de [https://www.ces.edu.uy/files/2023/Educacion\\_Basica\\_Integrada\\_Plan\\_de\\_estudios\\_2022\\_v8.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2023/Educacion_Basica_Integrada_Plan_de_estudios_2022_v8.pdf)
- ANEP (2022e). *Programas de Educación Básica Integrada*. Recuperado el 8 de febrero de 2023, de <https://www.anep.edu.uy/programas-ebi-2023-2023>

- ANEP (2023). *Reglamento de Evaluación de Estudiantes* correspondiente al Plan de Educación Básica Integrada. Recuperado el 6 de enero de 2024, de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/REDE%202023v.pdf>
- ANEP-DGES. (2023). *Monitor Educativo Liceal*. Recuperado el julio de 2023, de <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UdelaR.
- Bell, R. (2017). Identidad profesional y componentes de las competencias profesionales del docente universitario en el siglo XXI. *Yachana Revista Científica*, 6 (2).
- Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (5), 3-24.
- Díaz Barriga, Á. e Inclán Espinosa, C. (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.
- Fenapes [en línea] (29 de junio de 2022). *Transformación de terror*. Recuperado el 28 de abril de 2024, de <https://fenapes.org.uy/DeTerror>
- Fuenmayor, J. (2017). Actores en las decisiones públicas: aportes desde el enfoque de análisis de políticas. *Económicas CUC*, 43-60.
- Gómez, F. y Niño, E. (2015). La identidad profesional del profesor en educación secundaria. El posicionamiento político en la función del maestro. *Educación y Ciudad* (29), 187-198.
- González Burgstaller, M. (2019). *La profesionalización docente en perspectiva comparada. Una mirada a través de la carrera. Los casos de Uruguay y Argentina en la "era progresista"*. Tesis para acceder al título de Magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina, Universidad de la República, Montevideo.
- INEEd (2020). *Estudio de salud ocupacional docente: resumen ejecutivo*. Montevideo: INEEd.
- INEEd (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: INEEd.
- Intendencia de Lavalleja (s. d.). *Caminos que conectan: un programa nacional de apoyo a la caminería departamental*. S. d.: Intendencia de Lavalleja.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Santiago de Chile: CEPAL.

- Marco teórico y requisitos para la formulación y presentación de los proyectos y actividades adaptadas al medio (AAM) en la educación básica integral de los liceos rurales.* (s. d.). MEC (2014). *A 140 años de La educación del pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay.* Montevideo: MEC.
- Murillo, J. y Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 69-102.
- Ocaño, J. (2018). Comunidad, organización y profesores. Estudio de un liceo rural. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 2 (13), 31-53.
- Razquin, P. (2015). Introducción y presentación del dossier. Número especial sobre Educación para todos 2015: balance y prospectiva para o desde América latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6 (8), 8-30.
- Reynaud, C. (2013). *Los liceos rurales como agentes de desarrollo territorial rural.* Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, Montevideo.
- Ricardo, L. y Bresciano, M. (2015). La participación del educador en el cambio. *InterCambios* (2).
- Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza.* Buenos Aires: Clacso.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- Subrayado [en línea] (30 de noviembre de 2022). *Reforma educativa: ANEP analiza conclusiones de Asambleas Técnico Docentes.* Recuperado el 17 de marzo de 2023, de <https://www.subrayado.com.uy/reforma-educativa-anep-analiza-conclusiones-asambleas-tecnico-docentes-n885334>
- Subrayado [en línea] (21 de noviembre de 2022). *FA contra la reforma educativa: recorte de presupuesto, falta de participación y desmantelamiento de programas.* Recuperado el 17 de marzo de 2023, de <https://www.subrayado.com.uy/fa-contra-la-reforma-educativa-recorte-presupuesto-falta-participacion-y-desmantelamiento-programas-n884676>
- Subrayado [en línea] (3 de noviembre de 2022). *Liceo IAVA ocupado por el gremio de estudiantes: contra la reforma y otros reclamos.* Montevideo.
- Teledoce [en línea] (1 de noviembre de 2022). *“Este supuesto curso es un insulto a los docentes”: Fenapes reclama investigación ante fragmentos difundidos de curso por reforma.* Recuperado el 28 de abril de 2024, de

<https://www.teledoce.com/telemundo/nacionales/este-supuesto-curso-es-un-insulto-a-los-docentes-fenapes-reclama-investigacion-ante-fragmentos-difundidos-de-curso-por-reforma/>

Tenti Fanfani, E. (2018). Argumentos sobre el campo de las políticas educativas en América Latina. Notas para la discusión. *Texto elaborado en el marco del seminario La educación como campo de prácticas, saberes y poderes*. Montevideo: Flacso Uruguay.

Torres, R. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional.

Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. En S. Schwartzman y C. Cox, *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (págs. 129-173). Santiago de Chile: Uqbar Editores.

Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de los docentes. *Prelac* (1).

## Anexo I: Fotos



Figura 1. Mural que se encuentra en el ingreso del liceo urbano. Su contenido resulta sugestivo en la actualidad: “Cuando soplan vientos de cambio, algunos construyen muros, otros molinos”

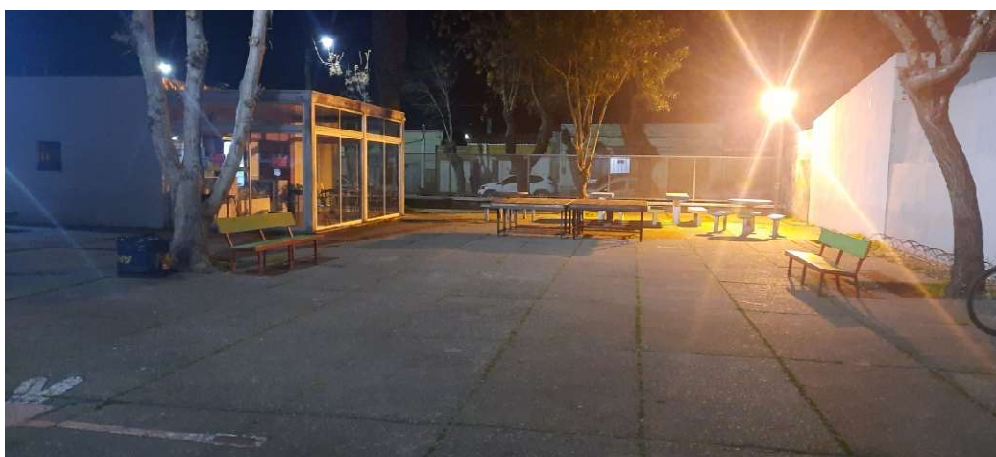


Figura 2. Pequeño patio del liceo urbano



Figura 3. Fachada del liceo rural

## Anexo II: Menti



Figura 1. Disparador utilizado previo a la propuesta del Menti

Video de Robert Silva en X: <https://x.com/robertsilva/status/1632369449054396418?s=20>

Publicación de Fenapes sobre la transformación en su sitio [fenapes.org.uy](https://fenapes.org.uy)

Video en canal de Youtube de Fenapes: [https://youtu.be/hSMni6PuLAo?si=bTM8A\\_EUuN1ISGK](https://youtu.be/hSMni6PuLAo?si=bTM8A_EUuN1ISGK)

Figura 2.  
Respuestas al  
Menti en liceo  
urbano





Figura 3.  
Respuestas al  
Menti en liceo  
urbano



Figura 4.  
Respuestas al  
Menti en liceo  
urbano



Figura 5.  
Respuestas al  
Menti en liceo rural



Figura 6.  
Respuestas al  
Menti en liceo rural



## Anexo III: Encuesta

### Encuesta para trabajo de campo (liceo rural)

1. Correo electrónico \*

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué asignatura/s de EBI imparte?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Lengua Española - Comunicación y Sociedad
- Inglés
- Matemática
- Biología
- Geografía - Ciencias del Ambiente
- Física
- Química
- Ciencias Físico-químicas
- Historia
- Arte - Comunicación Visual
- Educación Física y Recreación
- Arte - Educación Musical
- Formación para la ciudadanía
- Literatura
- Ciencias de la computación
- Taller Ciencias
- Taller Participación Juvenil
- Otros talleres, AAM...
- Otros: \_\_\_\_\_

3. ¿Cuántas horas de docencia directa tiene en el centro?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de diez
- Entre diez y veinte
- Más de veinte

4. ¿Cuántas horas semanales permanece en este centro educativo (considerar coordinaciones, horas de permanencia si corresponde, etc.)?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 5 horas  
 Entre 6 y 10  
 Entre 11 y 20  
 Más de 20

5. ¿Tiene cargos de docencia indirecta dentro o fuera de esta institución?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

6. ¿Cuántas horas de docencia tiene en total (fuera y dentro del sistema, de docencia directa e indirecta y contando las de este centro)?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 20  
 Entre 20 y 30  
 Más de 30

7. ¿Qué formación ha recibido que le permite desempeñar el cargo?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Formación en CFE (IPA, CERP, IFD) completa  
 Formación en CFE (IPA, CERP, IFD) incompleta  
 Formación universitaria completa  
 Formación universitaria incompleta  
 Otros: \_\_\_\_\_

8. ¿Qué antigüedad tiene en la DGES?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Entre 21 y 30 años
- Más de 30 años

9. ¿Qué antigüedad tiene en el liceo?

*Marca solo un óvalo.*

- Es mi primer año en este liceo
- Es mi segundo año en este liceo
- Es mi tercer año en este liceo
- Llevo más de tres años en este liceo

10. ¿Dónde vive?

*Marca solo un óvalo.*

- En Villa del Rosario
- A menos de 15 km del liceo
- Más de 15 kilómetros del liceo pero dentro del departamento
- En otro departamento

11. ¿Cuán involucrado se encuentra con el contexto (villa, barrio, ciudad) del centro educativo (lo conoce, vive en él, participa de actividades locales)?

*Marca solo un óvalo.*

- Muy involucrado
- Involucrado
- Poco involucrado
- No involucrado

12. ¿En qué grado se involucra con las actividades que el liceo propone?

*Marca solo un óvalo.*

- Participo mucho  
 Participo en la medida de lo posible  
 Participo poco  
 No participo

13. De los cursos propuestos para la TCI, ¿cuánto ha realizado?

*Marca solo un óvalo.*

- Todos los cursos propuestos (tres)  
 Casi todos los cursos propuestos (dos)  
 Alguno de los cursos propuestos (uno)  
 No he realizado los cursos  
 Otros: \_\_\_\_\_

14. ¿Cómo califica su grado de participación en movilizaciones y su involucramiento en los movimientos sociales y sindicales (paros, adhesiones, marchas, asambleas, otros)?

*Marca solo un óvalo.*

- Participo mucho  
 Participo en la medida de lo posible  
 Participo poco  
 No participo



15. Pregunta para docentes de liceo rural y con más de dos años en la institución:

En años anteriores, ¿qué tan relacionadas han estado sus prácticas con las actividades adaptadas al medio (AAM)?

*Marca solo un óvalo.*

- Muy relacionadas
- Relacionadas a veces y en la medida de lo posible
- Poco relacionadas
- No he efectuado prácticas relacionadas con las AAM

16. Escriba aquí sus dudas comentarios, sugerencias e impresiones **en torno a esta investigación.**

---

---

---

---

---

17. Escriba aquí la opinión que le merece el tema de investigación, es decir, **qué piensa de la TCI** en términos generales.

---

---

---

---

---

18. Escriba aquí sus comentarios finales u observaciones.

---

---

---

---

---

## Encuesta para trabajo de campo (liceo urbano)

1. Correo electrónico \*

---

2. ¿Qué asignatura/s de EBI imparte?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Lengua Española - Comunicación y Sociedad
- Inglés
- Matemática
- Biología
- Geografía - Ciencias del Ambiente
- Física
- Química
- Ciencias Físico-químicas
- Historia
- Arte - Comunicación Visual
- Educación Física y Recreación
- Arte - Educación Musical
- Formación para la ciudadanía
- Literatura
- Ciencias de la computación
- Taller Ciencias
- Taller Participación Juvenil
- Otros talleres
- Otros: \_\_\_\_\_

3. ¿Cuántas horas de docencia directa tiene en el centro?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de diez
- Entre diez y veinte
- Más de veinte

4. ¿Cuántas horas semanales permanece en este centro educativo (considerar coordinaciones, horas de permanencia si corresponde, etc.)?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 5 horas  
 Entre 6 y 10  
 Entre 11 y 20  
 Más de 20

5. ¿Tiene cargos de docencia indirecta dentro o fuera de esta institución?

*Marca solo un óvalo.*

- Sí  
 No

6. ¿Cuántas horas de docencia tiene en total (fuera y dentro del sistema, de docencia directa e indirecta y contando las de este centro)?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 20  
 Entre 20 y 30  
 Más de 30

7. ¿Qué formación ha recibido que le permite desempeñar el cargo?

*Selecciona todas las opciones que correspondan.*

- Formación en CFE (IPA, CERP, IFD) completa  
 Formación en CFE (IPA, CERP, IFD) incompleta  
 Formación universitaria completa  
 Formación universitaria incompleta  
 Otros: \_\_\_\_\_

8. ¿Qué antigüedad tiene en la DGES?

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Entre 21 y 30 años
- Más de 30 años

9. ¿Qué antigüedad tiene en el liceo?

*Marca solo un óvalo.*

- Es mi primer año en este liceo
- Es mi segundo año en este liceo
- Es mi tercer año en este liceo
- Llevo más de tres años en este liceo

10. ¿Dónde vive?

*Marca solo un óvalo.*

- En Minas Centro
- A menos de 15 km del liceo
- A menos de 10 km del liceo, pero dentro de la ciudad de Minas
- A más de 10 kilómetros del liceo, pero fuera de la ciudad de Minas
- En otra ciudad
- En otro departamento

11. ¿Cuán involucrado se encuentra con el contexto (villa, barrio, ciudad) del centro educativo (lo conoce, vive en él, participa de actividades locales)?

*Marca solo un óvalo.*

- Muy involucrado
- Involucrado
- Poco involucrado
- No involucrado

12. ¿En qué grado se involucra con las actividades que el liceo propone?

*Marca solo un óvalo.*

- Participo mucho  
 Participo en la medida de lo posible  
 Participo poco  
 No participo

13. De los cursos propuestos para la TCI, ¿cuánto ha realizado?

*Marca solo un óvalo.*

- Todos los cursos propuestos (tres)  
 Casi todos los cursos propuestos (dos)  
 Alguno de los cursos propuestos (uno)  
 No he realizado los cursos  
 Otros: \_\_\_\_\_

14. ¿Cómo califica su grado de participación en movilizaciones y su involucramiento en los movimientos sociales y sindicales (paros, adhesiones, marchas, asambleas, otros)?

*Marca solo un óvalo.*

- Participo mucho  
 Participo en la medida de lo posible  
 Participo poco  
 No participo

15. Escriba aquí sus dudas comentarios, sugerencias e impresiones **en torno a esta investigación.**

---

---

---

---

---

16. Escriba aquí la opinión que le merece el tema de investigación, es decir, **qué piensa de la TCI** en términos generales.

---

---

---

---

---

17. Escriba aquí sus comentarios finales u observaciones.

---

---

---

---

---

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

## Anexo IV: Entrevistas

### Pauta de entrevista para docentes del liceo rural

¿En qué lugares te desempeñas como docente?

¿Qué particularidades tiene un liceo rural? ¿Cómo funciona, en términos generales? ¿Qué lo diferencia de un liceo urbano?

¿Cómo era el liceo rural antes de la TCI y cómo es ahora?

¿Qué asignatura dictas en el centro rural? Relatame qué se hace en la asignatura que dictas. ¿Cuál crees que es la importancia de tu asignatura?

En términos generales, ¿cómo era tu asignatura antes y cómo es ahora con la TCI?

¿Tenías en cuenta la perspectiva de competencias antes de la TCI?

¿En qué medida has adaptado hoy tus prácticas a la perspectiva de competencias propuesta por la TCI? ¿Podrías brindar algunos ejemplos?

¿Qué opinas de la propuesta de evaluación contenida en el REDE? ¿De la evaluación entre los tramos 5 y 6 sin exámenes? ¿De la nueva escala del 1 al 10?, ¿de las propuestas con diferentes formatos, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación?, ¿de los juicios personalizados?, ¿de los acompañamientos pedagógicos específicos (APE)?, ¿de la acreditación diferida en 7.º (en séptimo nadie repite, no dan exámenes y pueden aprobar con tareas al año siguiente)?, ¿del peso de las inasistencias en cada caso (de 4 a 6 UC insuficientes y 30 faltas, acreditación diferida)?

¿Cuál es la formación con la que cuentas que te ha dado posibilidades de desempeñarte hoy como docente?

¿Conoces los cursos de formación que ha brindado la ANEP?

¿Continúas sin terminarlos? ¿Por qué motivo?

Si conoces la propuesta de estos cursos, por lo que has visto o por referencias de experiencias de colegas, ¿crees que la formación brindada por ANEP a través de los cursos *Hacia una transformación curricular integral (nivel 1)*, *Hacia una transformación curricular integral (nivel 2)*, *Planificación y evaluación (nivel 1)* fue suficiente para iniciar el trabajo en los grupos de EBI? Explica.

¿Sientes que los docentes podríamos aportar a este tipo de transformaciones? ¿En qué aspectos? ¿Cuáles pueden ser las posibles vías de participación?

¿Sientes que los docentes uruguayos hemos participado y hemos sido contemplados en las etapas de diseño e implementación de EBI? ¿En qué sentido?

¿Cuáles te parecen los mayores cambios de esta reforma? ¿Los evalúas como positivos o negativos?

¿La TCI te ha generado incertidumbre? ¿Sigue generándola?

¿El discurso de quienes propulsan esta TCI te resulta creíble? ¿Cómo ves el trabajo que han realizado (documentos realizados, espacios de diálogo, comunicaciones)?

¿Qué sentimientos han predominado en ti en este primer año de implementación?

¿Sientes que la calidad de los aprendizajes se ha superado?

¿Sientes que la nueva propuesta se adapta a la realidad de tu centro y de tus alumnos?

¿Compartís/te identificás con las tesis centrales de esta reforma?

¿Te sentís motivada en tu trabajo? ¿Cuál crees que es la fuente de motivación en este momento?

¿Compartís la cosmovisión de la educación que plantea la TCI? Competencias, nuevos programas, nueva organización (talleres)

¿Creés que ahora se ha profundizado más en el trabajo de las competencias básicas de los estudiantes en las áreas de Informática, Lengua, Matemática?

¿Creés que ahora se ha profundizado más en el trabajo de las competencias interpersonales, de comunicación, creatividad, pensamiento crítico, etc.?

¿Los estudiantes están más motivados?

¿Ha mejorado la articulación entre educación primaria y media en la gestión, en la organización curricular, en los reglamentos de pasaje de grado, en los formatos de enseñanza, en la forma de evaluación?

¿Opinás que los nuevos programas implicaron una actualización curricular? ¿Hoy están más adecuados a los intereses y necesidades del estudiante, del desarrollo de la creatividad e innovación, los desafíos que tiene Uruguay para el siglo XXI, el desarrollo socioemocional de la persona, el mundo laboral?

¿Qué opinas en cuanto a la definición local de parte del currículum que se propone actualmente según los documentos?



La propuesta actual, ¿prepara más a los jóvenes para la vida que la anterior?

¿Creés que han mejorado aspectos como la deserción y repetición?

Has notados cambios a partir de la TCI en metodologías y estrategias didácticas, relación entre disciplinas, formatos de evaluación, contenidos, formatos curriculares, tiempos pedagógicos?

La TCI ¿fortaleció o debilitó la propuesta rural?

¿Ves como pertinente la aplicación de un mismo plan para todos los liceos, incluso rurales?

¿Has trabajado en centros urbanos? ¿Qué particularidades tiene el día a día de un liceo rural que lo hacen diferente (organización, comunicación, clima institucional, tareas)?

¿Cómo logran hacer convivir el Plan Rural, el María Espínola y EBI? ¿Cuál tiene mayor preponderancia?

### **Pauta de entrevista para docentes del liceo urbano**

¿Cómo era el liceo antes de la TCI y cómo es ahora?

¿Cuál crees que es la importancia de tu asignatura? En términos generales, ¿cómo era tu asignatura antes y cómo es ahora con la TCI?

¿Tenías en cuenta la perspectiva de competencias antes de la TCI? ¿En qué medida has adaptado hoy tus prácticas a la perspectiva de competencias propuesta por la TCI? ¿Podrías brindar algunos ejemplos?

¿Cuánto sentís que conocés del nuevo reglamento, circulares y otros documentos referentes a la evaluación de EBI? ¿Qué opinas de la propuesta de evaluación? ¿De la casi desaparición de los exámenes? ¿De la nueva escala del 1 al 10?, ¿de las propuestas con diferentes formatos, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación?, ¿de los juicios personalizados?, ¿de los acompañamientos pedagógicos específicos (APE)?, ¿de la acreditación diferida propuesta para 7.º en el REDE y que hoy se extiende al resto de los grados?, ¿del peso de las inasistencias?

¿Qué cursos de la TCI realizaste? ¿Qué opinión te merecieron? ¿Por qué no los has hecho todos? Si conoces la propuesta de estos cursos, y por lo que has visto o por referencias de experiencias de colegas, ¿crees que la formación brindada por ANEP a través de los cursos fue suficiente para iniciar el trabajo en los grupos de EBI? Explica.

¿Sientes que los docentes podríamos aportar a este tipo de transformaciones? ¿En qué aspectos? ¿Crees que hay mecanismos de participación?, ¿cuáles?, ¿funcionan? ¿Cuáles pueden ser las posibles vías [u otras] de participación?

¿Sientes que los docentes uruguayos hemos participado y hemos sido contemplados en las etapas de diseño e implementación de EBI? ¿En qué sentido?

¿Cuáles te parecen los mayores cambios de esta reforma? ¿Los evalúas como positivos o negativos?

Una de las palabras que más apareció en el Menti y en la encuesta a docentes que he realizado es la incertidumbre. ¿La TCI te ha generado incertidumbre a ti? ¿Sigues generándola?

¿El discurso de quienes propulsan esta TCI te resulta creíble? ¿Cómo ves el trabajo que han realizado (documentos realizados, espacios de diálogo, comunicaciones)?

¿Qué sentimientos han predominado en ti en este primer año de implementación?

¿Sentís que la calidad de los aprendizajes se va a superar a futuro con la TCI?

¿Sentís que la nueva propuesta se adapta a la realidad de tu centro y de tus alumnos?

¿Compartís/te identificás con las tesis centrales de esta reforma?

¿Te sentís motivada en tu trabajo?, ¿gracias a qué?

¿Compartís la cosmovisión de la educación que plantea la TCI? Competencias, nuevos programas, nueva organización (talleres)

¿Creés que ahora se ha profundizado más en el trabajo de las competencias básicas de los estudiantes en las áreas de Informática, Lengua, Matemática?

¿Creés que ahora se ha profundizado más en el trabajo de las competencias interpersonales, de comunicación, creatividad, pensamiento crítico, etc.?

¿Los estudiantes están más motivados?

¿Ha mejorado la articulación entre educación primaria y media en la gestión, en la organización curricular, en los reglamentos de pasaje de grado, en los formatos de enseñanza, en la forma de evaluación?

¿Opinás que los nuevos programas implicaron una actualización curricular? ¿Hoy están más adecuados a los intereses y necesidades del estudiante, del desarrollo de la creatividad e innovación, los desafíos que tiene Uruguay para el siglo XXI, el desarrollo socioemocional de la persona, el mundo laboral?

¿Qué opinas en cuanto a la definición local de parte del currículum que se propone actualmente según los documentos? La propuesta actual, ¿prepara más a los jóvenes para la vida que la anterior?

¿Creés que tenderán a mejorar aspectos como la deserción y repetición?

¿Has notados cambios a partir de la TCI en metodologías y estrategias didácticas, relación entre disciplinas, formatos de evaluación, contenidos, formatos curriculares, tiempos pedagógicos?

¿Las actividades liceales de tu centro impactan en la comunidad? ¿Se informan al afuera?

¿A partir de la TCI percibís un nuevo clima en el liceo? ¿Cómo es?

A partir del trabajo por competencias, ¿qué rol tienen hoy los contenidos en la propuesta de EBI?, ¿qué rol tienen en tu tarea diaria?

¿Qué rol ha cumplido Fenapes? ¿Las ATD? ¿Qué hemos hecho los docentes para hacer saber nuestra opinión? ¿Cómo nos ve la opinión pública? ¿Por qué?

¿Te has sentido obligada a improvisar en el correr de este año?

¿Se siente cierta politización en torno a todo lo que rodea a la TCI?

¿Cómo te sentís tratada como docente? ¿Te sentís valorada?

¿Se siente una mayor carga de trabajo?

¿Sentís que cada docente está cuidando su trabajo, es decir, la presencia de su asignatura en la propuesta de la TCI? ¿Cómo ves esto?