Incidencia de los lineamientos de los organismos internacionales en la política educativa uruguaya

CONDE, Stefanía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Uruguay - stefania.condeo787@gmail.com

FALKIN, Camila, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Uruguay - camifalkin@gmail.com

SÁNCHEZ, Cecilia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Uruguay - ceciliasanchezg14@gmail.com

Eje: Estado, políticas públicas y administración del sistema educativo. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: organismos internacionales - política educativa - gobierno de la educación - currículo - gestión

> **Resumen**

La ponencia tiene por objetivo analizar los lineamientos de los organismos internacionales y su incidencia en la política educativa uruguaya entre los años 2020 y 2024. En el marco de la llegada al gobierno nacional de una coalición de partidos de derecha, se desarrolla un proceso de transformación educativa que presenta entre sus rasgos centrales el debilitamiento de la participación, una reforma curricular que refuerza lógicas de individuación, así como cambios en la gestión y autonomía de los centros educativos que suponen una responsabilización de docentes y estudiantes. Metodológicamente se trabaja a partir del análisis de documentos oficiales de política educativa nacional y de organismos internacionales. Si bien no se trata de procesos lineales, el análisis permite dar cuenta de las continuidades de las construcciones de sentido de los organismos internacionales en el contexto uruguayo.

> **Introducción**

Las elecciones presidenciales de 2019 marcaron el fin del ciclo progresista y la llegada al gobierno de una coalición de partidos de derechas liderada por el Partido Nacional.

El mecanismo privilegiado por el gobierno actual para desarrollar cambios en diversas áreas del Estado ha sido la aprobación en el año 2020 de una ley con declaratoria de urgente consideración N° 19.889 (LUC) (Uruguay, 2020). Dicha ley fue aprobada mediante un mecanismo constitucional que reduce los

tiempos de discusión parlamentaria, lo cual tensiona con la amplitud y jerarquía de las temáticas contempladas en el proyecto.

En materia educativa, la LUC alteró de forma sustancial la Ley General de Educación N° 18.437 aprobada en 2008, en tanto modificó puntos neurálgicos de su articulado e introdujo cambios en la estructura y el gobierno del sistema educativo, la concepción de la educación obligatoria, la gestión de los centros, el trabajo y la formación docente, entre otros.

La LUC constituye el marco general de un proceso de transformación educativa que abarca todos los niveles de la educación obligatoria (educación inicial, primaria y media) y la formación en educación, y afecta el gobierno de la educación, el currículo y los modos de gestión. Estos cambios en la política educativa cuentan con recursos provenientes de préstamos de organismos internacionales, en particular del Banco Mundial (BM) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El presente trabajo se propone analizar la incidencia de los organismos internacionales con énfasis en la configuración de la política nacional en el marco de la actual administración de la educación en Uruguay. Metodológicamente se trabaja a partir de la sistematización de documentos producidos por los organismos internacionales —BM, BID y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)—. Los documentos sistematizados son aquellos producidos en los últimos 20 años; si bien el foco son las actuales políticas, constituyen lineamientos que han producido efectos en políticas de los gobiernos precedentes, y que se han profundizado en el escenario actual.

> **Gobierno de la educación**

A diferencia de lo que ocurre en otros países, en Uruguay la educación inicial, primaria, secundaria, técnico-profesional y la formación en educación no están regidas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) sino por un ente autónomo, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), gobernada por un consejo colegiado, el Consejo Directivo Central (CODICEN). Previo a la LUC, la educación inicial y primaria, secundaria, y técnico profesional eran gobernadas por órganos colegiados integrados por actores electos por el Poder Ejecutivo y por docentes elegidos/as a través de elecciones obligatorias. A partir de los cambios realizados, los consejos se sustituyen por direcciones generales unipersonales, elegidas por el gobierno, eliminando la participación docente y centralizando el poder.

El cuestionamiento a la gobernanza del sistema educativo uruguayo es uno de los aspectos que emerge de la lectura de los documentos producidos por los organismos internacionales. Tanto el BM como la

OCDE aluden a una “compartimentación” (BM, 2005a) o “fragmentación” (OCDE, 2016a) del gobierno del sistema educativo.

En lo que refiere a la participación de las y los docentes en los ex-consejos desconcentrados, la OCDE plantea un fuerte cuestionamiento, en tanto se parte de la idea de que tienen “intereses creados” que inciden negativamente en el diseño de la política. Al respecto,

La administración conjunta institucionalizada del sistema educativo con los docentes plantea preocupaciones [...] Esta participación directa de los docentes en la administración del sistema educativo es debatible ya que, inevitablemente, existen intereses creados. Esta práctica permite que los intereses corporativos incidan en el desarrollo de la política educativa. El riesgo que se corre es que algunas políticas educativas puedan verse sesgadas para favorecer los intereses de los docentes [OCDE, 2016a: 19].

Se utiliza como parte de la argumentación la defensa de la “neutralidad del desarrollo de la política educativa” (OCDE, 2016a: 28) que los intereses docentes obstaculizarían. Para evitar el “riesgo” que provoca la representación docente en los ámbitos de gobierno de la educación, la OCDE “recomienda su suspensión” (OCDE, 2016a: 28).

Entre los planteamientos realizados por la OCDE con relación a la gobernanza, se expresa: “un sistema educativo debería estar centrado en los estudiantes, y la administración conjunta con los docentes plantea el riesgo de que, por el contrario, pase a estar centrado en ellos” (OCDE, 2016a: 29). Este discurso de la “centralidad del estudiante” adquiere protagonismo en la política educativa actual, y suele presentarse desde esta misma lógica dicotómica con relación al lugar de las y los docentes. De esta forma se invisibiliza la relación pedagógica, lo cual implica jerarquizar tanto a estudiantes como a docentes y el lugar del saber. Asimismo, se observa en este documento de la OCDE que la participación docente en el gobierno de la educación aparece como perjudicial para la “centralidad del estudiante”, reforzando así la dicotomía planteada con implicaciones también para la gobernanza.

El no involucramiento de docentes en el gobierno de la educación reduce su lugar en los procesos de construcción de la política educativa, restringiendo su participación a la mera consulta. En esta línea, se plantea:

Los docentes cuentan con organizaciones respetadas que los representan [sindicatos de docentes y asociaciones profesionales] y estas deberían ser parte de los procesos de consulta mientras se desarrollen e implementen las políticas educativas. El aspecto clave que debe respetarse es que las visiones y perspectivas de los docentes se tomen en cuenta en los procesos de reforma educativa, un principio que es válido para otros grupos, tales como los alumnos, padres, empleados o directores de los centros [OCDE, 2016a: 28-29].

Otro aspecto en relación con la gobernanza planteado por los organismos internacionales refiere a la relación y jerarquía entre los diferentes órganos. Por una parte, la OCDE (2016a) destaca el lugar del MEC en su rol de coordinación y consulta; por otra, tanto la OCDE como el Banco Mundial (2005a, 2005b) proponen reforzar el rol del CODICEN frente a los consejos desconcentrados. Ambos aspectos son consistentes con los cambios desarrollados en la política educativa actual, a partir de las modificaciones realizadas en la LUC.

A su vez, en términos de gobernanza, en documentos de la OCDE se jerarquiza la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) como un hito importante para la política educativa uruguaya, que permite “mejorar los pesos y contrapesos del sistema educativo” (OCDE, 2016a: 20). En este documento de la OCDE se destaca el lugar del experto y la dimensión técnica de la evaluación, procurando la construcción de información objetiva a partir de la definición de objetivos, metas e indicadores. Desde este lugar, se alude a la necesidad de construir “políticas basadas en las evidencias” (OCDE, 2016a: 29). Esta perspectiva conduce a otorgarle al INEEEd una posición absolutamente protagónica, planteándose el objetivo de que se convierta en “la única voz con autoridad en materia de evaluación y valoración en Uruguay” (OCDE, 2016a: 29). Esto restringe el lugar de otros actores implicados en el campo educativo y de las discusiones políticas que subyacen a los procesos de evaluación. Asimismo, si estas evaluaciones constituyen la base para el diseño de la política, expertos y técnicos se tornan los actores centrales del proceso, en detrimento de otros actores que participan del diseño y desarrollo de la política educativa.

Estos cambios en la gobernanza se asocian, en el caso de la OCDE, con la posibilidad de facilitar la rendición de cuentas por parte del sistema educativo, preocupación que aparece reiterada en diversos documentos del organismo (OCDE, 2016a; OCDE, 2018).

> **Orientaciones curriculares**

En los documentos del BM dos expresiones que adquieren protagonismo son la de “crisis de aprendizaje” y “pobreza de aprendizaje”. En este sentido, visualizamos un desplazamiento del discurso de la “crisis de la educación” a la “crisis del aprendizaje”, que constituye el fundamento clave que sostiene la propuesta de una “transformación curricular integral” (ANEP, 2021). Al respecto, forman parte de los lineamientos de la política educativa actual el discurso de la “centralidad del estudiante” (ANEP, 2020, 2022) y el foco en el aprendizaje “a partir del cual se promueven lógicas de

individuación en detrimento de una visión de la educación como valor público” (Conde, Falkin y Sánchez, 2021: 1).

Según plantean el BM y la UNESCO, “la crisis de aprendizaje, que contribuye en gran medida a los déficits de capital humano, socava el crecimiento sostenible y la reducción de la pobreza” (2019: 1, traducción propia). En este sentido, estos organismos internacionales sostienen que “eliminar la pobreza de aprendizaje es tan urgente como eliminar la pobreza monetaria extrema, el retraso en el crecimiento o el hambre. Los nuevos datos muestran que más de la mitad de los niños de los países de ingresos bajos y medios sufren de pobreza de aprendizaje” (BM, UNESCO, 2019: 1, traducción propia). Desde este lugar, se pone acento en la responsabilidad individual y en una lógica vinculada a la productividad. La expresión “pobreza de aprendizaje” supone una operación discursiva mediante la cual una dimensión del orden de lo social, como lo es la pobreza y la desigualdad, se desplaza hacia un plano individual, invisibilizando sus causas estructurales.

Esta centralidad ubicada en el aprendizaje en términos de responsabilidad individual, se encuentra vinculada a los cambios que se plantean en la organización curricular por competencias. Esta propuesta adquiere fuerte presencia en los planteos de los organismos internacionales, con clara incidencia en los cambios que se están procesando actualmente en el marco de la “transformación curricular integral”. En esta línea, las acciones recomendadas por el BID presentan una gran continuidad con las propuestas curriculares de la administración actual. Entre estas recomendaciones se incluye:

aumentar la flexibilidad del plan de estudios; organizar el currículo por estándares basados en competencias; dar prioridad a las competencias transversales [competencias que pueden estar presentes en la mayoría de las áreas de cada nivel educativo]; reducir los contenidos en los vectores de aprendizaje priorizados; y, definir el perfil de egreso en cada etapa [BID, 2022: 45].

En las propuestas de organismos internacionales se establece una lógica dicotómica entre contenidos y competencias, también presente en documentos de la política educativa uruguaya. En el primer caso, se señala: “mientras que los currículos basados en contenidos se centran en la memorización de conocimientos factuales, los currículos basados en competencias hacen hincapié en la adquisición de habilidades y competencias específicas” (BID, 2022: 14). La prevalencia de un modelo memorístico asociado al currículo basado en contenidos se plantea como una de las causas de desvinculación educativa (BM, 2015). Se apela en este sentido a la falta de interés de los jóvenes respecto a lo que se les enseña en los centros educativos (BM, 2015). En el segundo caso, en lo que refiere a documentos de la política educativa uruguaya, y como hemos planteado con relación al análisis del Plan de

Desarrollo Educativo de la ANEP, opera el mito de que “existen dos modelos antagónicos de educación, uno tradicionalista y verticalista, centrado en la enseñanza por contenidos y en la figura docente, y otro innovador, fundamentado en el aprendizaje por competencias y la centralidad en el estudiante” (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020: 35).

Las denominadas “habilidades socioemocionales” constituyen otro punto jerarquizado en las recomendaciones de los organismos internacionales en materia curricular, y han cobrado gran importancia en la política educativa uruguaya de la última década. En este sentido, el INEEed ha jugado un rol fundamental, mediante la elaboración de un marco de evaluación de las habilidades socioemocionales.

Entre los organismos que han impulsado la incorporación de las habilidades sociales y emocionales al ámbito educativo se encuentra la OCDE, quien las define, de manera general, como:

características individuales que impulsan por lo menos una dimensión del bienestar individual y el progreso socioeconómico [productividad], que se pueden medir significativamente [posibilidad de ser medido] y que son maleables a través de los cambios ambientales y de las inversiones [maleabilidad] [OCDE, 2016b: 33].

Se destaca en esta definición el énfasis en la dimensión individual, la relación con el mundo productivo y el carácter medible y maleable de estas habilidades.

Este interés por la evaluación y la medición que atraviesa la perspectiva de las habilidades socioemocionales, y que incorporan tanto el INEEed como la OCDE, se inscribe en una tendencia más amplia vinculada a la centralidad que adquiere la estadística en las políticas educativas. De esta forma subyace la idea de que todo, incluso las habilidades socioemocionales, pueden y deben ser medidas en educación. Las evaluaciones estandarizadas habilitan una forma de auditoría externa a la cual el proceso educativo está sometido (Traversini y Bello, 2009: 147). Como hemos planteado en un trabajo previo (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020), esta tendencia evaluativa opera a través del saber estadístico, generando comparabilidad, destacando prácticas pedagógicas “exitosas” e instando a replicarlas independientemente del contexto. A través de esta medición se busca legitimar una política basada en la evidencia “que oriente las políticas y las prácticas” (OCDE, 2016b: 163).

En los documentos de organismos internacionales se establece un vínculo entre las habilidades socioemocionales y el mercado laboral. Desde este lugar, se parte de la idea de que estas habilidades son “altamente valoradas en el mercado laboral” (BID, 2020: 7), incluso en un futuro por sobre las habilidades técnicas. De acuerdo con la OCDE (2016b),

Los padres, docentes y empleadores saben que los niños talentosos, motivados, movidos por objetivos y de espíritu de grupo tienen más probabilidades de capear las tormentas de la vida y desempeñarse bien en el mercado laboral y, por consiguiente, alcanzar el éxito en la vida [2016b: 11].

Tanto el trabajo por competencias como en habilidades socioemocionales constituyen, en la trama discursiva de los documentos, modos de transmisión y formación de capital humano; se “invierte” en los sujetos a los efectos de que estos, en un futuro, se desarrollen exitosamente en los diferentes ámbitos de la vida. Podemos inscribir estos planteos en la perspectiva neoliberal que postula la extensión de la racionalidad del mercado y sus esquemas de análisis a ámbitos no económicos. En esta línea, en los documentos de organismos internacionales se expresa: “la inversión en educación y habilidades es una de las políticas claves para encarar los numerosos desafíos socioeconómicos actuales y formar ciudadanos prósperos, saludables, comprometidos, responsables y felices” (OCDE, 2016b: 26); “la inversión hecha con suficiente anticipación en las habilidades de los niños es importante para su éxito en la vida” (OCDE, 2016b: 91). Esta “inversión” repercutiría en diversas áreas de la vida social, entre las que se incluyen el ámbito productivo y la seguridad pública (OCDE, 2016b).

El INEEd define las habilidades socioemocionales como “herramientas cognitivas, emocionales y sociales que tienen como función la adaptación del individuo a su entorno y que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar” (INEEd, 2018: 10). Esta búsqueda de adaptación de los sujetos a través del trabajo en habilidades socioemocionales constituye una de las expresiones de las “políticas de individuación” o “políticas del individuo” (Merklen, 2013), orientadas a trabajar sobre los individuos a fin de que se adapten a su entorno, aspectos que se jerarquizan sobre los procesos de protección social y posibilidades de transformación. Como sostiene Myriam Feldfeber,

el modelo es el del trabajador autónomo que implica una matriz capitalista como empresario de sí mismo; por eso mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad [Beck, 2004]. Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo [2015: 59].

La función de adaptación de las habilidades socioemocionales se dirige tanto a estudiantes como a docentes. Con respecto a los primeros, el BID plantea la necesidad de formar “estudiantes más resilientes y adaptables” (BID, 2020: 5) en el marco de los cambios actuales. El énfasis en las habilidades socioemocionales de autodisciplina y la resiliencia en los estudiantes como forma de “ayudarlos a tomar las decisiones correctas” (OCDE, 2016b: 104) dan cuenta de un sujeto totalmente determinado a priori y adaptado acríticamente a la sociedad.

En cuanto a los docentes, que devienen en “tutores y facilitadores del aprendizaje” (OCDE, 2016b: 95), se plantea como un desafío “equiparlos” con herramientas para que aprendan a regular sus emociones y mantener una actitud positiva, sugiriendo para ello “programas basados en estrategias de atención plena o mindfulness y reducción del estrés, que se enfocan en la capacidad de poder estar en el presente, concentrado, sin prejuicios y aceptar las situaciones tal y como son” (BID, 2020: 16).

Asimismo, se establece una asociación entre la “inversión” en habilidades sociales y emocionales y los contextos de pobreza (OCDE, 2016b). De acuerdo con la OCDE, “en el caso de los niños desfavorecidos, la inversión en esas habilidades con la anticipación suficiente constituye un aporte importante a la reducción de las desigualdades socioeconómicas” (2016b: 104). En lo que refiere a la política educativa actual, esta perspectiva adquiere fuerte presencia en las propuestas focalizadas desarrolladas en el marco de la transformación educativa.

› **Gestión y autonomía de los centros**

Otro eje de relevancia, que aparece reiteradamente en documentos de organismos internacionales, es el relativo a la gestión de los centros educativos y el trabajo de los y las docentes en ellos.

Gran parte de las recomendaciones realizadas por organismos internacionales coinciden con cambios que se establecieron en la LUC. Una de ellas refiere al pago de compensaciones o complementos salariales a docentes en función de su trabajo en contextos caracterizados como vulnerables. Esto figura en el artículo 193 de la LUC y es planteado por el BM en los siguientes términos: “una opción de política para atraer a los docentes más idóneos hacia escuelas que reciben a la población más desfavorecida sería ofrecer un incentivo financiero en reconocimiento a los desafíos adicionales a los que se enfrentan los docentes de esas escuelas” (BM, 2005a: 39).

Asimismo, este organismo propone aumentar a dos o tres años el período de permanencia docente en los centros educativos, para brindar “mayor estabilidad y continuidad a la relación entre los profesores y los estudiantes y entre los profesores y los directores” (BM, 2005a: 39). Este punto también fue incluido en la LUC. A su vez, el énfasis en la autonomía de los centros adquiere importancia en los planteos de los organismos internacionales, y en especial la posibilidad de delegar en las direcciones mayores potestades vinculadas a la selección, contratación y permanencia de docentes fue incluida en el artículo 193 de la LUC.

En el caso de la OCDE, se alude también a la posibilidad de otorgar a las direcciones potestades vinculadas a la contratación y distribución de docentes, a fin de que estos “se ajusten [a las]

necesidades particulares” (OCDE, 2016a: 26) de cada centro educativo. Para ello, se propone que los criterios de selección de los centros educativos tomen en consideración las “cualidades necesarias para ser un docente efectivo” (OCDE, 2016a: 26). Estos cambios, que se contraponen a la lógica de la centralización, suponen que la forma de trabajo docente debe estar definida a priori por cada centro en función del contexto y las características de la institución. Como se expresa en el documento de la OCDE, “la contratación y selección de docentes podría incluir la información aportada por los directores de los centros (por ejemplo, formar parte de las comisiones que realizan la selección definitiva de los candidatos)” (OCDE, 2016a: 30). A su vez, se argumenta que la escasa participación de los centros educativos en estos procesos de contratación y distribución “plantea problemas de equidad” (OCDE, 2016a: 26).

También en el marco del discurso de la autonomía, se visualiza al director como un líder que, a su vez, conforma un equipo de “líderes docentes”, a partir de una selección y contratación en la que se propone que intervenga de forma decisiva. En este sentido, se justifica una mayor autonomía bajo el argumento de que “los directores podrían necesitar mayor apoyo de los líderes docentes, y el alto grado de centralización dificulta que los directores formen un equipo de liderazgo” (OCDE, 2016a: 24).

En el marco de esta concepción, hay un interés por mejorar aspectos asociados a las condiciones laborales de las y los directoras/es: reconocimiento de su función, mejora de la remuneración en función de sus responsabilidades, incentivos para trabajar en contextos desfavorecidos, mejora de la calidad de su formación y ampliación de oportunidades de desarrollo profesional (OCDE, 2016a: 24).

Desde la OCDE se argumenta que “la limitada autonomía quita poder a los centros y a los actores locales y hace que sea más difícil que estos últimos se responsabilicen, en particular los directores de los centros, ya que no son responsables de tomar la mayoría de las decisiones” (OCDE, 2016a: 18). Desde este lugar, la autonomía se vincula a una lógica de responsabilización, en este caso de los y las directoras/as, y no a una autonomía pedagógica.

La autonomía se asocia también a la organización del trabajo vinculada a una mayor flexibilidad, y se plantea que se debe “proceder a realizar una desregularización más fuerte y aumentar la autonomía” (OCDE, 2016a: 30). De acuerdo con la OCDE,

los sistemas educativos con una organización del trabajo flexible y abierta y que delegan más responsabilidades también suelen ser buenos para establecer condiciones que adapten mejor los recursos a las necesidades. Por ello, es posible conciliar las aspiraciones a una mayor flexibilidad con la necesidad de asegurar la calidad, equidad y la coherencia en los sistemas escolares [OCDE, 2018: 2].

En esta lógica se introducen mecanismos propios del sector privado en el funcionamiento de la educación pública. Esta concepción de la “autonomía” implica procesos de fragmentación que tensionan la construcción de lo común en la educación, a partir de la adaptación de las y los docentes y sus modos de trabajo a las “demandas” de los centros. Esto supone que el docente no construye sus prácticas en la interacción con estudiantes, colegas y la comunidad, sino que las mismas están predefinidas y definen su contratación.

Estos procesos de descentralización se inscriben a su vez en una lógica tendiente a la construcción de estándares, que aumenta el grado de control y favorece la homogeneización, al mismo tiempo que se responsabiliza a los centros educativos por los resultados que alcanzan. La OCDE propone la definición de un conjunto de “estándares de conducción de centros a nivel profesional” que “ofrecerían un concepto claro y conciso de los elementos fundamentales de un liderazgo exitoso a través del mapeo de lo que se espera que los directores sepan, puedan hacer y cómo deberían hacerlo” (OCDE, 2016a: 34). Se propone asimismo “la incorporación de un proceso integral de evaluación de los centros educativos” (OCDE, 2016a: 34), que implique la elaboración de planes estratégicos, la realización de procesos de autoevaluación y la evaluación individual de los y las directores/as.

En esta línea de homogeneizar y estandarizar, se propone también desde la OCDE (2016a) la creación de un “marco nacional de competencias docentes” para que exista en el país “una referencia básica sobre qué significa una buena docencia” (OCDE, 2016a: 35). Este marco explicitaría el “conjunto los conocimientos, habilidades y valores fundamentales relacionados con una enseñanza efectiva en diferentes etapas de la carrera profesional del educador” y pretende constituirse en un marco de referencia “confiable para juzgar las competencias docentes, guiar el desarrollo profesional, seleccionarlos y proporcionar la base para avanzar en la carrera” (OCDE, 2016a: 25).

Esta necesidad respecto a la estandarización de la docencia tensiona con otros planteos de la OCDE, a partir de los cuales se señala que los rápidos cambios en el campo educativo exigen actualizar las habilidades para el desarrollo profesional, generando procesos de “aprendizaje constante, con una formación docente inicial que aporte las bases de un aprendizaje continuo, en vez de producir profesionales “predefinidos” (OCDE, 2018: 18).

> Consideraciones finales

En el recorrido analizado es posible apreciar la incidencia que los lineamientos de los organismos internacionales tienen en la política educativa uruguaya. Esta incidencia permite dar cuenta de

configuraciones de sentido comunes en las políticas educativas de los diferentes países, aunque adquiere características particulares en el sistema educativo uruguayo, en tanto no se trata de un pasaje lineal.

Esta influencia no inicia en el contexto político actual, ya que algunos de los lineamientos venían permeando políticas educativas del progresismo en Uruguay. No obstante, entendemos que en el proceso de “transformación educativa” que se está llevando adelante, el debilitamiento de la participación y el intento de clausura de espacios de discusión en torno a propuestas educativas alternativas facilita la fuerte injerencia de los organismos internacionales en la construcción de las políticas. Un ejemplo ilustrativo de ello es la reforma curricular que está llevando a cabo la administración, no solo en cuanto al proceso de diseño sino al contenido: organización curricular por competencias, habilidades socioemocionales, evaluaciones estandarizadas, rendición de cuentas, entre otros.

Las diferentes dimensiones que hemos analizado se articulan en el marco de una trama discursiva más amplia, que incluye entre algunos de sus rasgos más notorios el intento de despolitización y tecnificación del proceso educativo, así como la primacía de lógicas de individuación, en detrimento del carácter colectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Conde, S., Falkin, C y Rodríguez, G. (2020). Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP. Montevideo: FeNaPES.
- Conde, S., Falkin, C. y Sánchez, C. (2021). Análisis de los lineamientos de la política educativa uruguaya (2020-2024). Debilitamiento de la participación y erradicación de la disputa político-pedagógica. Montevideo: FeNaPES.
- Feldfeber, M. (2015). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada “por decreto”. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? (pp. 53-72). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: Castel, R.; Kessler, G.; Merklen, D. y Murard, N. Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente? (pp. 45-86). Buenos Aires: Paidós.
- Traversini, C. y Bello, S. (2009). “O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar”. En: Educação & realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

Fuentes

- ANEP (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>

ANEP (2021). Transformación Curricular Integral. Hoja de ruta.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento%20Transformacio%CC%81n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>.

ANEP (2022). Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta. Montevideo: ANEP.

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7.pdf>

Banco Mundial (2005a). Informe No. 31338-UY. República Oriental del Uruguay Opciones de Política.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/130071468319537609/pdf/3133810spanish.pdf>

Banco Mundial (2005b). Informe No. 31737-UY. Uruguay. Fuentes de Crecimiento. Políticas para el Desarrollo del Capital Humano, la Integración, Competencia e Innovación.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/987571468319536696/pdf/317370UY0S.pdf>.

Banco Mundial (2015). Notas de política. Uruguay: desafíos y oportunidades 2015-2020.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/992291467993179877/pdf/96832-SPANISH-WP-P147070-PUBLIC-Box391464B-SPANISH-Uruguay-Notas-de-Politica-final-Mayo-31-2015.pdf>.

Banco Mundial, UNESCO (2019). Uruguay. Learning Poverty Brief.

<https://documents1.worldbank.org/curated/en/714391637654148050/pdf/Uruguay-Learning-Poverty-Brief-2019.pdf>.

Banco Interamericano de Desarrollo (2022). El poder del currículo para transformar la educación: Cómo los sistemas educativos incorporan las habilidades del siglo XXI para preparar a los

estudiantes ante los desafíos actuales.

<https://publications.iadb.org/es/el-poder-del-curriculo-para-transformar-la-educacion-como-los-sistemas-educativos-incorporan-las>

Banco Interamericano de Desarrollo (2020). Educar para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes.

<https://publications.iadb.org/es/educar-para-la-vida-el-desarrollo-de-las-habilidades-socioemocionales-y-el-rol-de-los-docentes>

INEEd (2018). Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en sexto de educación primaria. Montevideo: INEEd

OCDE (2016a). OCDE Revisión de recursos educativos. Uruguay. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2639/revision-recursos-educativos-uruguay>

OCDE (2016b). Habilidades para el progreso social. El poder de las habilidades sociales y emocionales.

<https://www.oecd.org/publications/habilidades-para-el-progreso-social-9789264253292-es.htm>

OCDE (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA. PISA, Edición de la OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

Uruguay (2020). Ley N° 19889: Ley de Urgente Consideración.