

Instituto de Formación Docente de Minas “Brigadier General Juan Antonio Lavalleja”

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

## **Ensayo académico**

# **La prioridad educadora hacia algunas Áreas de Conocimiento escolar: ¿por qué?, ¿curricular y didácticamente avalado?**

Estudiante magisterial: Santiago Gallo

Docente: Verónica Gutiérrez

Tutora: Maestra Directora Gloria Martínez

Año: 2020

Grupo: 4°B

*“¿Qué hay que enseñar? Los que estudiamos educación lo sabemos, tenemos una respuesta clásica que supo dar uno de nuestros padres para definir aquello que hay que enseñar: ‘Todo a todos.’ Eso es lo que hay que enseñar”.*

Estanislao Antello, 2011.

## Índice

Índice.....	<i>Página 2</i>
Introducción.....	<i>Página 3</i>
Desarrollo.....	<i>Página 6</i>
● La Educación primaria actual, buscando documentos curriculares.....	<i>Página 6</i>
● El currículum vigente: caracterización y modalidades de enseñanza y aprendizaje. ....	<i>Página 6</i>
● Educandos integrales: de pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social.....	<i>Página 11</i>
● Importancia, atendiendo a la fundamentación actualizada, de la enseñanza educativa primaria en las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas.....	<i>Página 14</i>
● Importancia, atendiendo a la fundamentación actualizada, de la enseñanza educativa primaria en las Área del Conocimiento Social, Artístico y de la Naturaleza.....	<i>Página 16</i>
● Un documento con mucho que aportar: “Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay”.....	<i>Página 21</i>
● Otros documentos curriculares que incitan a reflexionar.....	<i>Página 24</i>
● ¿Una reciente evidencia? Los “Cuadernos para hacer matemáticas”.....	<i>Página 28</i>
● Los fundamentos de evaluaciones de los aprendizajes en la Educación primaria de Uruguay.....	<i>Página 28</i>
Conclusiones.....	<i>Página 32</i>
Referencias bibliográficas.....	<i>Página 38</i>

## Introducción

En el presente ensayo académico se abordará la temática del rol específico que se le asigna, por parte tanto de las autoridades educativas como también de los docentes magisteriales, a cada una de las Áreas de Conocimiento (predispuestas bajo tal denominación en el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 del Uruguay), y su repercusión en la formación primaria de los educandos como sujetos íntegros (de pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social), como se postula hoy en día en el currículo docente bajo las distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje que en él también se promulgan.

La elección del tema de estudio seleccionado se sustenta en la realidad vivida y evidenciada como estudiante magisterial con el paso de las prácticas en diferentes centros educativos a lo largo de estos cuatro años de formación académica (Formación Docente Magisterial). Aquí, observé que los docentes, a la hora de planificar sus propuestas de intervención didáctica (actividades, secuencias, unidades, proyectos, y cualquier otra instancia que involucre trabajo práctico con los educandos), la mayoría de las ocasiones establecen y promulgan como prioridad los saberes enmarcados en el Área del Conocimiento de Lenguas y Área del Conocimiento Matemático por sobre los restantes establecidos en las demás Áreas que se especifican en propio Programa (Conocimiento Social, Conocimiento Artístico y Conocimiento de la Naturaleza); aspecto que acorde a mi formación teórica docente no está considerando como tal el principio rector de integralidad de los educandos.

Haciendo un poco de memoria personal, recuerdo de mi niñez, que en el centro escolar donde cursé estudios primarios, en los diferentes grados también denotaba este anteponer (en cuánto al desarrollo de actividades prácticas) hacia las Áreas de Lenguas y Matemáticas, que aún se siguen postulando por sobre las restantes. Sin embargo, sino hasta comenzados los estudios en Formación Docente, no percibí este aspecto como tal, que sin dudas amerita un reflexionar muy interesante. Pues hoy en día, como ya mencioné, en el ambiente de formación educativa primaria (escuelas de práctica del departamento de Lavalleja), se escucha frecuentemente en el colectivo docente expresiones tales como: “El/la maestro/a debe tener como prioridad siempre los contenidos del Área de Lenguas y del Área de Matemáticas...”; “ No te olvides de que todos

los días tenés que trabajar mínimo una actividad de Lenguas y una de Matemáticas, las otras Áreas podés posponerlas un poco...”; “El/la niño/a no puede salir de la escuela sin leer, escribir, sumar y restar...”; entre otras tantos vocablos similares, que no hacen más que reivindicar esa preferencia promulgada.

Ya con casi cuatro años de preparación y andamiaje en la carrera, asiento eficazmente ante tal jerarquización, más que nada desde una perspectiva de sentido común en base a las modalidades de enseñanza y aprendizaje en las que avalo mi práctica. Pues considero que la enseñanza de las Lenguas, la alfabetización a nivel general, es un aspecto indispensable para la comunicación e inserción social del sujeto en la cultura y mundo que lo rodea, así como también la base para poder profundizar en los saberes predispuestos en las demás Áreas del Conocimiento del currículo. Por su parte, las Matemáticas son más que importantes en el día a día ya que dotan a las personas de conocimiento que los acompañará durante toda su vida y será aplicable tanto en las tareas más comunes como administrar dinero, gestionar tiempos, resolución de juegos; así como también en otras que implican una capacidad de abstracción mayor. Seguramente, algo similar piensan y reflexionan mis colegas en la formación.

Sin embargo, cabe señalar que a la hora de cuestionar al colectivo docente (que nos prepara, ayuda y guía en la formación) sobre la existencia de bibliografía curricular y/o didáctica en la que se explicita con fundamentos la jerarquización de Lenguas y Matemáticas y su repercusión para con el principio rector de integralidad de los educandos (aspecto que a los estudiantes magisteriales nos ayudaría a reflexionar mejor ante las decisiones que debemos tomar y valernos de otra herramienta más calificada -si se concibe su existencia-, además de ese sentido común que mencionaba anteriormente), éstos no hacen mención de escritos elaborados y/o avalados por las autoridades competentes de la Educación primaria que conforman el Sistema Educativo Nacional. Por ello, y partiendo de la hipótesis de que sí existen documentos curriculares en los que se postula tal priorización (aunque quizás, desde los fundamentos, las autoridades nacionales no expliciten de forma clara aspectos en torno a la noción de desarrollo integral de los educandos), se consideró que para encarar adecuadamente la temática del presente ensayo, y así poder extraer mejores reflexiones, me puedo guiar por las siguientes

interrogantes específicas: ¿a qué se debe que coloquialmente los docentes mencionen tal afirmación?, ¿es más que un simple bagaje que se ha transmitido de generación en generación?. Considerando las modalidades de enseñanza y aprendizaje actuales, ¿para lograr un desarrollo lo más integral posible del educando basta con solo enseñar Lenguas y Matemáticas?, ¿por qué sí/no?; ¿qué sucede si el docente, en su práctica, enfoca el mismo lapso de tiempo didáctico en las cinco Áreas de Conocimiento?; ¿qué rol juega en el desarrollo del niño el acercamiento y trabajo en las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemático?; ¿qué rol juega en el desarrollo del niño el acercamiento y trabajo en las Áreas del Conocimiento Social, Artístico y de la Naturaleza?. En cuánto a la estructura del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008: ¿se dispuso de tal forma dada la jerarquización que el docente debe realizar acorde a cada Área?, ¿por qué sí/no?.

Luego de haber aclarado la temática y las interrogantes específicas en base a las que se desarrollará el ensayo, procederé en el **Desarrollo**, a la descripción y análisis cualitativo de documentos curriculares y/o didácticos avalados por las autoridades de la Educación inicial y primaria de Uruguay que me permitan informarme más sobre los conceptos y variables involucrados aquí. Se recurrirá también a la comparación y contraste de la bibliografía encontrada considerando los diversos postulados pedagógicos y psicológicos en torno a la temática del desarrollo integral de los educandos. Estos aspectos nos servirán para señalar concordancias y/o discordias de las que el Sistema Educativo Nacional es principal responsable. Una vez estudiada y analizada críticamente toda la bibliografía encontrada, se comenzará a reflexionar y redactar las conclusiones. Se pretende así, constituir un insumo que dé mayores certezas tanto a los estudiantes en formación magisterial, como a los propios docentes para reflexionar sobre las propuestas de sus prácticas diarias.

**Palabras clave:** prácticas educativas, modalidades de enseñanza, Áreas de Conocimiento, formación estudiantil, intervención didáctica, decisión docente, documentos curriculares y/o didácticos, desarrollo integral del educando.

## Desarrollo

### **La Educación primaria actual, buscando documentos curriculares**

En Uruguay, la norma jurídica que trata todos los aspectos referidos a la Educación es precisamente la Ley General de Educación N.º 18.437, promulgada el 12/12/2008 y publicada el 16/01/2009. Esta Ley, en su Artículo 1º, declara de interés general la promoción y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental, a lo largo de toda la vida de los habitantes del Estado (MEC, 2009). De acuerdo a la reciente aprobación de la Ley de Urgente Consideración N.º 19.889 (LUC, promulgada el 07/09/20 y publicada el 14/07/20), se han modificado específicamente algunos artículos de los restantes establecidos en la Ley N.º 18.437. Dichas modificaciones no serán tenidas en cuenta en el presente ensayo, dado que a éste comencé a elaborarlo meses antes de que se promulgara la LUC. Cabe señalar así, que si bien no se van a tener en cuenta estas modificaciones, se conocen desde la lectura y comprensión.

Volviendo a la Ley General de Educación N.º 18.437, si se continúa analizando su impreso, podemos mencionar otros aspectos importantes como son los Principios de la Educación. Son cinco los que se mencionan, “De la universalidad”, “De la obligatoriedad”, “De la diversidad”, “De la participación”, “De la libertad de enseñanza”, “De la libertad de cátedra” (Op. cit. pp.12-13). En este ensayo no voy a describir cada uno de ellos, pero sí acotar que configuran la organización fundamental del Sistema Nacional de Educación.

Dado que mi temática de estudio se enmarca dentro de la Educación primaria, cabe señalar que en el Artículo 62 de la Ley N.º 18.437, se establece que “El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), tendrá a su cargo la educación inicial y la educación primaria” (Op. cit. p.27). El CEIP entonces, es el órgano de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) a cargo de impartir y regular la educación inicial y primaria del país, adoptando las resoluciones tenientes al ámbito de su competencia.

A través de Ley N.º 18.437, se le acuñó a este Consejo, entre otras funciones, la de supervisar el desarrollo de los planes, programas y cursos; y aprobar los planes de estudio y los programas

de las asignaturas que ellos incluyan (Op. cit). En base a estas funciones, el CEIP, en el año 2009, a través de la instrumentación de la ANEP, comenzó a elaborar, en un documento formal, Políticas Educativas (Op. cit). Estas políticas son escritos que promueven líneas de acción que buscan optimizar las prácticas llevadas a cabo por el Estado en el ámbito de la Educación, bajo objetivo general de que “(...) todos los habitantes del país logren los aprendizajes de calidad a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional” (Op. cit. p.13). A través de la presente Ley, puedo agregar también, el hecho de que se revisan y/o modifican cada cinco años, acorde al gobierno de turno. Así, hoy en día (2020), en el marco de la Educación primaria, se cuenta con el documento Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria Quinquenio 2016 – 2020, en el que se postulan una serie de principios rectores, desafíos y líneas estratégicas de gestión y acción.

Si se retrocede un poco en el tiempo, se pueden encontrar otros escritos tales como el documento Políticas educativas y de gestión 2005 - 2009 (publicadas en 2005 por ANEP). En tal escrito, acorde a la situación que atravesaba la Educación primaria en el país, se concibió la necesidad de elaborar un nuevo Programa Escolar con el objetivo de integrar los Programas de Educación Inicial, Común, Rural y Especial, existentes en ese entonces, en una propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes en la enseñanza primaria (ANEP, 2005). Por ello, y tras un arduo trabajo colaborativo por parte de distintas instituciones, entes autónomos y profesionales en las diversas disciplinas, y la aprobación de la ANEP, en marzo de 2009 entra en vigencia el Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 (PEIP de aquí en más). Este escrito, hoy en día es el centro del currículo de todo docente magisterial, dado que constituye “(...) el documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación (ANEP y CEIP, 2008, p.3).

En él, entonces, se disponen los contenidos de enseñanza que atendiendo al rol docente se deben presentar y abordar con los educandos (organizados, entre otras formas, en las cinco Áreas de Conocimiento que se describen en la Introducción). En este documento se añade además el Programa del Área del Conocimiento Corporal (Educación Física) cuya enseñanza no es específica del/la maestro/a, sino que estará a cargo de profesores de Educación Física de

todo el país (ANEP y CEIP, 2008). Exceptuando los aspectos referidos a esta Área, el PEIP, será uno de los escritos curriculares fundamentales que analizaré, desde sus aspectos generales, fundamentaciones y estructura, en búsqueda de respuestas para comprender mejor los conceptos y variables involucrados en el ensayo.

También, a partir del año 2015, y teniendo como base el Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay (elaborado por INEEed en 2014), ANEP y CEIP comienzan a diseñar un nuevo documento de ayuda y guía a los docentes, el Documento Base de Análisis Curricular (DAC de aquí en más), cuyo texto definitivo fue publicado en 2016 (ANEP y CEIP, 2016). Este escrito responde así:

(...) a las políticas del quinquenio de mejorar las condiciones de egreso de primaria y a la necesidad sentida de los diferentes actores, de consensuar y clarificar participativamente, desde el marco del Programa 2008, el horizonte común que nos orienta a todos respecto a los requerimientos básicos de aprendizaje que todo niño uruguayo tiene derecho. (Op. cit. p.13).

Tal documento también es muy consultado hoy en día por los maestros y maestras para la planificación de cualquier tipo de intervención didáctica. Por ello será otro de los escritos fundamentales a analizar desde sus aspectos generales, fundamentaciones y estructura.

Es pertinente señalar también, que desde el año 2006, y hasta la actualidad, el CEIP, en su normativa, ha publicado un total de más de ochenta Circulares (documentos ampliatorios de ayuda docente), que se consideran aportes muy relevantes para la organización y planificación del trabajo de los educadores. A su vez, y especialmente a partir del año 2007, la ANEP (en coordinación con el CEIP en algunas ocasiones) ha divulgado algunos escritos más, que van desde marcos y guías de referencia sobre la situación de la Educación en un lapso de tiempo determinado, hasta Planes y Programas específicos para Áreas concretas. En la búsqueda de documentos curriculares y/o didácticos que establezcan aspectos relacionados con el desarrollo integral de los educandos, y considerándolo avalen la preferencia de las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas en primaria, se analizarán los que he considerado más correspondientes.

## **El currículo vigente: caracterización y modalidades de enseñanza y aprendizaje**



El currículum o currículo, como se suele llamarlo actualmente, (y al cual venía haciendo alusión en los enunciados anteriores), configura un plan que puede considerarse como el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, ya que a través de él ocurren los procesos de deliberación y se manifiestan los espacios de decisión autónoma de sus más directos destinatarios: profesores y alumnos (Sacristán, 1991).

Siguiendo este designio reflexivo, y como también mencioné unas páginas más arriba, la Educación inicial y primaria en nuestro país actualmente tiene como eje central curricular dos documentos clave: el PEIP 2008 y el DAC 2016. Revisando aspectos generales, cabe mencionar que en el primero, pensando en el rol docente magisterial, se exponen a grandes rasgos, los saberes a enseñar organizados en base a cinco grandes Áreas: Conocimiento de Lenguas, Conocimiento Matemático, Conocimiento Artístico, Conocimiento Social y Conocimiento de la Naturaleza (acuñadas bajo tal denominación en el mismo documento).

En el DAC, por su parte, se consideran las expectativas de logro a través de la jerarquización de aquellos contenidos por Áreas (en tercero y sexto grado) que permiten dar cuenta de las trayectorias formativas de avance conceptual de los educandos. Cabe señalar también que en este escrito no se hace referencia a la totalidad de las Áreas de Conocimiento dispuestas en el PEIP cuya enseñanza es específica del docente magisterial, sino que queda pendiente, “(...) la construcción de perfiles de egreso del Área del Conocimiento Artístico” (ANEP y CEIP, 2016, p.13).

Haciendo alusión ahora a las conceptualizaciones pautadas en los aspectos generales de ambos documentos (PEIP y DAC), se puede advertir que las Áreas de Conocimiento, conforman la estructura general que dispone, de forma organizada y secuenciada, los saberes a enseñar o contenidos de enseñanza que todo docente debería abordar con los educandos en el ámbito de la Educación inicial y primaria (ANEP y CEIP, 2008). Los contenidos de enseñanza, entonces, configuran en las Áreas, precisamente, “(...) aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho” (Op. cit. p.12). Ellos “(...) no se repiten y aparecen solamente en aquellos grados en que se hace referencia a una nueva dimensión del conocimiento para diferenciarlo del anterior” (Op. cit. p.10). El propio PEIP postula así la idea de escalonamiento, al presentar el

conocimiento por grado escolar dando cuenta de la adaptación a la edad del niño (ANEP y CEIP).

El conocimiento entonces, se piensa y define en referencia al plano psicológico, y puedo añadir (en base a mi formación teórica docente - magisterial), que todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje que él implica se promulga en torno a la incidencia de la perspectiva constructivista de la Educación (surgida en Europa a mediados del siglo XX), que considera el aprendizaje humano como un producto de la experiencia. Para el Constructivismo, el conocimiento es siempre una interacción entre la nueva información que se nos presenta y lo que ya sabíamos (Pozo, 2008). Entre los principales representantes y contribuyentes al ámbito educativo escolar podemos destacar a Piaget, Vygotsky, Ausubel y Bruner.

Es más que evidente, que los aportes de esta corriente psicológica se consideraron en el diagrama del actual PEIP 2008, acompañada a su vez, tanto por la modalidad escolanovista como también por la concepción pedagógica que postula a la Educación como una praxis liberadora, que se enmarca dentro de la Teoría Social Crítica (ANEP y CEIP, 2008). Esta corriente tiene entre sus principales representantes al pedagogo brasileño Paulo Freire. Atendiendo a sus postulados, en el propio PEIP se afirma que:

La educación entonces, como dice Paulo Freire, en tanto referente de cambio, de la transformación del hombre y del mundo, representa una praxis, una forma de acción y reflexión que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. (Op. cit. p.18).

También, el propio Freire (citado en ANEP y CEIP 2008), añade que “(...) enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Op. cit. p.25). En estas acotaciones se percibe que el PEIP, a través de Freire, hace alusión en esa Teoría Crítico Social, tanto la modalidad escolanovista como la constructivista a las que hice referencia unos párrafos más atrás. Todas ellas así, Escuela Nueva, Constructivismo y Teoría Crítico Social, configuran de forma relacionada la base curricular actual de la Educación primaria uruguaya.

## **Educandos integrales: de pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social**

Volviendo a hacer referencia a los contenidos disciplinares predispuestos en las diversas Áreas de Conocimiento del PEIP 2008, se puede acotar con certeza que se apuesta mediante los procesos de enseñanza y de aprendizaje de tales saberes (considerando las modalidades pedagógicas y psicológicas descritas anteriormente) a formar al educando, sin discriminación alguna, como un sujeto de pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social (MEC. 2009). Este aspecto se postula además en el siguiente pasaje acuñado en los aspectos generales del propio PEIP: “El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación” (ANEP y CEIP, 2008, p.3).

Si se piensa en ese pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social del educando al que hace alusión el Artículo 13 de la Ley N.º 18.437, en seguida me remito al concepto de integralidad o desarrollo integral del educando (una de las variables involucradas en el presente ensayo), también promulgado como uno de los cuatro principios rectores (junto con el de calidad, inclusión y participación) de las Orientaciones de políticas educativas del CEIP (quinquenio 2016 – 2020). Allí se explicita que: “El principio de integralidad alude al concepto de educación integral que se relaciona con la educación del ser humano en todas y en cada una de sus dimensiones” (ANEP y CEIP, 2016, p.16). Esas dimensiones son precisamente la física, psíquica, ética, intelectual y social que se mencionan en la Ley. Siguiendo esta noción, cabe señalar, que para que un proceso sea realmente educativo desde la perspectiva de la integralidad es necesario apostar al desarrollo, desde su singularidad, de un sujeto complejo capaz de integrarse a la realidad sociocultural en la que se encuentra inmerso (Op. cit.). Esto supone que “(...) la enseñanza curricular se nutra y haga suyas nuevas áreas disciplinares que tradicionalmente no se concebían como curriculares. Tal es el caso de la educación artística, la educación física o las segundas lenguas” (ANEP y CEIP, 2019, p.6).

Continuando tal descripción, cabe mencionar también que en el marco de la implementación del principio de integralidad, se han introducido y profundizado, en el ámbito de la Educación inicial y primaria, diversos dispositivos tales como el Programa Maestros Comunitarios,

Programa Escuelas Disfrutables y APRENDER, Educación Sexual, Ética y Construcción de Ciudadanía, la educación para la integración de tecnología, la educación ambiental y la educación en Derechos Humanos (ANEP y CEIP, 2016).

Atendiendo a estas certezas, cabe acotar que el desarrollo integral en el ámbito de la Educación tanto inicial como primaria, se relaciona directamente con las posibilidades que precisamente la Educación le brinde al educando en relación a las diversas disciplinas. Así lo postula el investigador pedagógico colombiano De Zubiría Samper (2013), en la descripción de uno de los ocho desafíos (titulado “Abordar al ser humano en su complejidad -diversidad e integralidad-”) que considera que la Educación debería proponerse en este siglo XXI:

Hoy en día, hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y el compromiso que tenemos los docentes de desarrollar cada una de ellas. Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes, pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos y se sensibilice y responsabilice individual y socialmente. (De Zubiría Samper, 2013, p. 6).

Resumiendo, tanto las acotaciones de De Zubiría Samper como las de las propias autoridades educativas nacionales aluden a la idea de que cuando la oferta educativa es más amplia, y considera a los saberes enmarcados en las Áreas de forma equitativa, la Educación, inicial y primaria en este caso, podrá apostar al desarrollo integral del sujeto relacionado con el aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (ANEP y CEIP, 2016). Recordar que, desde el punto de vista educativo nacional, el aprendizaje “(...) supone construcciones personales que habilitan a conocer, comprender y relacionarse con el mundo. Ocurre durante toda la vida; se constituye mediante múltiples procesos recursivos, individuales y relacionados entre sí, asociados a la interacción con el entorno y con los otros” (ANEP/CODICEN, 2017, p.26).

Esa noción de equidad de los aprendizajes a la que se hacía referencia más arriba, se certifica además a través del principio rector “calidad educativa” (establecido tanto en los aspectos generales del PEIP 2008 como también en las Orientaciones de políticas educativas del CEIP

actuales), que a su vez se relaciona de forma directa con la noción de integralidad. Así, se afirma que:

La calidad tiene que ver con aspectos cognitivos: la alfabetización, la capacidad de aprender a aprender... Pero también tiene que ver con la equidad de aprendizajes y aspectos éticos sociales, referido a formar una inteligencia responsable, además de formar la responsabilidad y la justicia social. (ANEP y CEIP, 2016, p.15).

Al respecto de la noción de desarrollo integral que se ha venido mencionando, ni en los aspectos generales del PEIP, en la Ley N° 18.437 o en los escritos de las Orientaciones de políticas educativas (quinquenio 2016-2020) se hace alusión a que ella podrá ser desarrollada en base a la priorización educadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ciertas Áreas de Conocimiento (Lenguas y Matemáticas) por sobre las demás que se conciben hoy en día (Sociales, Naturales y Artístico), sino más bien todo lo contrario.

Cabe señalar además, que en la Educación uruguaya actual, el principio de integralidad es postulado a su vez como un deber a docente. Esta certeza se evidencia en el Capítulo II del Estatuto del Funcionario Docente. Allí se afirma que, entre otros aspectos, todo docente tiene el deber de “Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad” (ANEP, CODICEN y SCSN, 2014, p.5). En función de lo aquí expuesto, se puede recurrir a las palabras de Perrenoud (2001), quién, entre otros aspectos, afirma: “No podemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes” (p.3). Dicho de otra forma, lo que este catedrático propone es que si se pretende lograr el desarrollo integral de los educandos, primero será necesario formar a los maestros y maestras desde esa perspectiva de la integralidad. Y este es un aspecto muy importante a considerar, ya que es promulgado también en el documento Perfil de egreso del profesional docente (publicado en 2008 por el Sistema Nacional de Formación Docente). Allí se afirma que: “La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña” (SNFD, 2008, p.19).

De todas formas, puedo decir, acorde mis experiencias, que desde el ámbito de la formación docente pocas veces se considera y apuesta al desarrollo de estas dimensiones en los estudiantes magisteriales. Se verá ahora si en las fundamentaciones curriculares actuales específicas por Área, las autoridades priorizan alguno saberes por sobre el resto y cual es la relación (si se concibe) con los principios rectores de integralidad y calidad educativa.

### **Importancia, atendiendo a la fundamentación curricular actualizada, de la enseñanza educativa primaria en las Áreas de Lenguas y Matemáticas**

Desde el punto de vista disciplinar y curricular, es más que notoria la importancia educativa de las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas, pues su abordaje en el ámbito de la enseñanza primaria ha sido inexorablemente promulgado en los diversos Planes y Programas que han regido como currículo del Sistema Educativo Nacional desde sus inicios, la época de las reformas varelianas (Ifrán, 2012).

En la actualidad, nuevamente desde el punto de vista curricular, el Área del Conocimiento de Lenguas se concibe como “(...) una disciplina muy amplia que estudia diferentes aspectos vinculados con el lenguaje, desde distintos enfoques y perspectivas: el lenguaje como sistema, como hecho histórico, social, cultural, identitario, psicológico y como manifestación de las relaciones de poder” (ANEP y CEIP, 2008, p.42).

Por su parte, el Área del Conocimiento Matemático, que tradicionalmente se solía definir como una ciencia abstracta, exacta y deductiva cuyo objeto de estudio se centraba en el tratamiento de la cantidad (concepción positivista de la ciencia), actualmente, en el paradigma de la Ciencia Social Crítica, se concibe como una construcción histórica (Op. cit). Bajo estas concepciones generales, los dos documentos que rigen el currículo de la educación primaria del Uruguay (PEIP y DAC) fundamentan la importancia de abordar ambas Áreas atendiendo a los siguientes puntos:

#### ***Área del Conocimiento de Lenguas***

Se establece que la formación lingüística de los educandos, implica “(...) asumir la responsabilidad de introducirlos en el mundo de la cultura letrada al tiempo que estimular, mediante la enseñanza sistemática, el desarrollo de la conciencia reflexiva acerca de la dimensión comunicativa, cognitiva, lúdica, estética, social y cultural del lenguaje” (Op. cit. p.42). A través de este postulado, los objetivos generales a los que se apuestan para con el educando son:

Desarrollar la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintos contextos y situaciones comunicativas, para facilitar su inserción social; Reflexionar sobre la importancia del lenguaje (la lengua oral y la lengua escrita) para un desarrollo autónomo, comprometido con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto; Promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan desarrollar su acervo lingüístico en lengua oral y escrita; Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse; Sensibilizar en el texto literario, promoviendo la educación estética, como forma de liberar el pensamiento; Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades (entre ellas el registro escrito); Ampliar el vocabulario de uso y enseñar nuevas estructuras sintácticas para comunicarse con adecuación a diferentes contextos. (ANEP y CEIP, 2016, p.15).

En el currículo se menciona también la idea de que desde sus tres campos disciplinares, Oralidad, Lectura y Escritura, las Lenguas conforman un Área indispensable para el desarrollo de todo el pensamiento del sujeto, dado que cualquier tipo de conocimiento a la hora de ser presentado llega a los educandos por medio de ella, específicamente a través del texto (Op. cit).

### *Área del Conocimiento Matemático*

En los documentos curriculares se menciona la idea de que las Matemáticas actualmente se pueden considerar como una construcción del hombre, que le permite interpretar críticamente la realidad, actuar sobre ella y modificarla. Siguiendo esta concepción, el acto de enseñar Matemática en la escuela, implica necesariamente pensar en los objetos de enseñanza desde la disciplina misma como construcciones culturales y por lo tanto tener presente que con ellos es

posible realizar actividades y resolver situaciones diversas (ANEP y CEIP, 2016). Así, los objetivos generales para con el educando en esta Área pasan por:

Desarrollar un pensamiento matemático para poder interpretar críticamente la realidad, actuar sobre ella y modificarla; Construir un conocimiento matemático a través de la apropiación de los conceptos y sus relaciones; Lograr que los alumnos conjeturen, construyan argumentos, modelicen, analicen la pertinencia de los resultados obtenidos y logren comunicar los procesos y razonamientos realizados. (Op. cit. p.21).

Sin dudas, esta justificación demuestra la relevancia que tiene el hecho de acercar los conceptos y relaciones matemáticas y abordar con el grupo estudiantil propuestas didácticas contextualizadas para lograr ese desarrollo integral de los educandos. De todas formas, en los dos documentos curriculares (PEIP y DAC), no se explicitan escritos concretos que pauten una jerarquización estricta hacia esta Área como tampoco hacia el Área de las Lenguas.

### **Importancia, atendiendo a la fundamentación curricular, de la enseñanza educativa primaria en las Área del Conocimiento Social, Artístico y de la Naturaleza**

#### *Área del Conocimiento Artístico*

El PEIP 2008 parte del siguiente presupuesto:

El mundo del arte en la actualidad muestra experiencias estéticas diversas, complejas, que se crean a partir de la integración de diferentes lenguajes artísticos. Acceder a esta integralidad de experiencias artísticas, poderlas apreciar y disfrutar a la vez que comunicarse creativamente con ellas, requiere de la intencionalidad y acción educativa. (ANEP y CEIP, 2008, p.70).

Atendiendo a tal noción, los objetivos generales enmarcados para esta Área pasan por:

Conocer y comprender el conocimiento artístico a través de la apropiación de los lenguajes específicos en que las artes se expresan en las diversas culturas; Desarrollar formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos artístico-culturales pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos. (Op. cit. p.78).



En base a estas acotaciones, cabe añadir que desde su abordaje, el Conocimiento Artístico busca crear conciencia acerca del derecho que a todos los niños les asiste de conocer, disfrutar, producir y apreciar el arte en sus diversas manifestaciones (ANEP y CEIP, 2008).

### *Área del Conocimiento de la Naturaleza*

En la fundamentación curricular se predispone la siguiente enunciación: “Las Ciencias de la Naturaleza, tienen como objeto de estudio los fenómenos que ocurren en la naturaleza, su evolución, procesos e interacciones” (Op. cit. p.83). Siguiendo ese presupuesto, se establecen como objetivos generales:

Enseñar saberes científicos que permitan construir explicaciones provisorias y reflexionar sobre el medio natural diverso, dinámico y cambiante; Reconocer la no neutralidad de los conocimientos científicos y su vinculación con la construcción de una visión sistémica del mundo; Enseñar a reflexionar sobre la actividad científica como producción humana, histórica e ideológica; Valorar las metodologías científicas en la producción del conocimiento a través de la introducción en el aula de la observación, la secuencia de experimentación, los modelos de representación y los materiales de divulgación. (ANEP y CEIP, 2016, p.32).

### *Área del Conocimiento Social*

Revisando los aportes curriculares, puedo afirmar que actualmente esta Área constituye “(...) un campo de conocimiento integrado por diversas disciplinas que establecen distintos tipos de relaciones para explicar, interpretar y comprender los hechos, fenómenos y procesos sociales” (ANEP y CEIP, 2008, p.94). En base a esta noción, los objetivos generales estipulados a desarrollar en el educando a lo largo del ciclo escolar pasan por:

Contribuir a la formación de un ciudadano crítico, responsable, autónomo en el marco de los Derechos Humanos; Enseñar a actuar con independencia de criterio y juicio crítico para analizar hechos, acciones y opiniones; desarrollando actitudes de respeto y valoración hacia otra culturas y de solidaridad con individuos y minorías marginadas; Construir normas de convivencia, respeto por las diferencias, cooperación, solidaridad y participación en la vida

democrática; Potenciar la formación de un sujeto situado con una identidad nacional y latinoamericana. (ANEP y CEIP, 2016, p.48).

A su vez, en el propio currículo, se postula que actualmente la enseñanza de las Ciencias Sociales apunta a“(...) la concientización de los problemas del hombre en sociedad, a la construcción de alternativas, a la capacidad de deliberación y decisión, de elaboración de consensos, de orientación y de transformaciones” (ANEP y CEIP, 2008, p.94).

Luego de explicitar los aspectos más relevantes de las fundamentaciones curriculares establecidas tanto para estas tres Áreas del Conocimiento (como también para Matemáticas y Lenguas, más arriba); puedo acotar que desde el punto de vista de los dos documentos más relevantes del currículo vigente, ningún conocimiento o contenido de enseñanza es considerado explícitamente en palabras como más relevante que los demás; sino que, (como ya venía mencionando), se alude a la idea de que con su abordaje de forma equitativa los docentes podrían apostar a alcanzar los principios de integralidad y calidad educativa.

En relación a este pensamiento de abordaje equitativo de los contenidos de enseñanza establecidos en las diversas Áreas del Conocimiento en el currículo uruguayo, Antello (como se citó en Alliaud y Antello, 2011), añade, a su vez, la idea de apostar a una Educación lo más totalizadora posible mediante la siguiente opinión:

¿Qué hay que enseñar? Los que estudiamos educación lo sabemos, tenemos una respuesta clásica que supo dar uno de nuestros padres para definir aquello que hay que enseñar: “Todo a todos”... Todo quiere decir sin restricciones... La oferta, que es una manera todavía útil de definir la enseñanza, no puede ser restringida. (Alliaud y Antello, 2011. p.29).

Este pedagogo, a pesar de no ser nacional (nacionalidad argentina), considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje, no deben acotarse a ciertos contenidos disciplinares específicos ni mucho menos priorizar Áreas concretas, juicio que también se puede interpretar acorde a todo lo recientemente expuesto en torno a los principios de integralidad y calidad educativa. Pese a esta noción, también existe la certeza de que en la realidad escolar el docente se ve obligado a

jerarquizar para las intervenciones didácticas durante el año lectivo que le compete debido a la extensividad misma de los saberes predispuestos en el PEIP y al breve horario que duran las clases diarias. Revisando precisamente el PEIP, encontré que este aspecto ya se menciona de antemano mediante la expresión: “La presentación de los contenidos no implica orden, jerarquización ni relaciones, estas son decisiones didácticas que le corresponde hacer al docente como aspecto fundamental de sus actividades profesionales: planificación, coordinación e investigación” (ANEP y CEIP, 2008, p.11).

Sabiendo ahora que la jerarquización es una decisión docente que debe apostar, entre otros aspectos, a la integralidad de los educandos, ¿por qué la mayoría de los maestros y maestras orientadores postula la priorización de las Lenguas y las Matemáticas?. Pensando en las dos primeras actividades profesionales en las que debe basarse el docente, es decir la planificación y la coordinación, cabe señalar que el sentido común al que hice alusión en la **Introducción** puede ser una buena explicación. Pues como postulan pedagogos como Libaneo (1982, citado en Demarchi y Dumar, 1989): “(...) una buena parte de los docentes, probablemente la mayoría, basan su práctica en prescripciones pedagógicas tradicionales que se transforman según el sentido común, incorporadas durante sus pasajes por la escuela o transmitidas por colegas más viejos” (p.49). Sin dudas, para Libaneo, la incidencia en el rol docente tanto de las huellas producidas durante las experiencias en las Instituciones escolares como también la de las guías y orientaciones de otros profesionales más longevos, son las que forjan ese sentido común en el que muchas veces se basa la toma de decisiones de los docentes para los procesos de planificación y coordinación diarios.

Y esta certeza que postula Libaneo, también es reivindicada por la pedagoga argentina Alliaud (como aparece en Davini, 2002), quién además promulga el término biografía escolar del docente, para hacer alusión precisamente a esa formación producida durante la experiencia escolar que deja huellas que guiarán u orientarán las acciones del presente (Davini, 2002). Entonces, ambas nociones podrían ser una buena explicación en cuanto a la toma de decisiones docentes para las planificaciones y coordinación (como también en el posterior desempeño); e

implicar un factor determinante para comprender la jerarquización hacia las Áreas de Lenguas y Matemáticas.

Pero también los presupuestos pautados por las autoridades educativas en el PEIP 2008, mencionan que los docentes deben jerarquizar acorde a un tercer parámetro: la investigación. Por investigación, o investigación docente, se hace referencia al proceso de estudio centrado en la Educación, que pretende la comprensión de determinadas situaciones educativas y la búsqueda de nuevos planteamientos que permitan mejorarla y enriquecerla, para así poder garantizar el acceso a la cultura de toda la sociedad (ANEP y CEIP, 2008). Siguiendo esta noción, puedo comprender que hasta el momento, casi de manera inconsciente, es en lo que me he centrado en el presente ensayo.

Sin embargo, como ya he mencionado en más de una ocasión, en los dos primeros documentos analizados desde sus aspectos generales y fundamentos, PEIP y DAC, no se ha podido encontrar evidencias concretas que permitan comprender que para su jerarquización el docente debe hacer énfasis en dos Áreas específicas como lo son Lenguas y Matemáticas. Pese a ello, un dato interesante a señalar aquí, es que luego del análisis cauteloso de ambos documentos pude apreciar que las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas, aparecen como número uno y dos, respectivamente, en las organizaciones estructurales actuales establecidas por ANEP y CEIP. Por ello (acorde a la noción de investigación docente descrita), además de analizar y reflexionar acorde a otros escritos, marcos curriculares, guías de referencia y circulares, se atenderá a la organización de anteriores Planes y/o Programas educativos buscando comparar (y reflexionar también) críticamente sobre el actual diagrama.

### **Un documento con mucho que aportar, “Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay”**

Este documento guía, publicado por ANEP en 2007, expone los principales aspectos relacionados con saberes pedagógicos de los más influyentes Planes y Programas de Educación

que se han elaborado en nuestro país a lo largo de la historia. Siguiendo esta idea, se puede comenzar advirtiendo que el documento parte de la pedagogía vareliana (a la que ya hice alusión anteriormente, y cuya vigencia es más que evidente en la actualidad), y llega incluso hasta los primeros años del actual siglo XXI.

Precisamente haciendo referencia a la época vareliana, el escrito menciona que el plan educativo del país en ese entonces (segunda mitad del siglo XIX), establecía que el papel principal de la escuela debía enfocarse más que nada en una disciplina: Lenguaje (Ifrán, 2012). Pues así lo había concebido el propio Varela, en su obra *La Educación del Pueblo* (1874, en ANEP 1986), al afirmar: “Siempre se ha considerado que el enseñar a hablar y escribir debía ser uno de los primeros propósitos de la enseñanza primaria” (ANEP, 1986, p.5). Siguiendo esta noción, se puede acotar que desde los primeros años del Uruguay independiente, la Educación se centró en la alfabetización del pueblo, haciendo énfasis en la entonces “materia Lenguaje” (ANEP, 2007). Tal materia puede ser concebida como la base estructural y conceptual del Área del Conocimiento de Lenguas, y por ende comprender una primera evidencia formal sobre su preferencia educadora.

A continuación, en el mismo documento, se describe la situación de la educación en el país en el primer cuarto del siglo XX, donde se suceden Programas para escuelas urbanas y rurales. Entre ellos se encuentra el Programa de 1943, que se describe como un documento estructurado en áreas y graduado (ANEP, 2007). Así, “(...) en las clases primarias se implementó la enseñanza escalonada de lectura, escritura y aritmética como saberes básicos” (ANEP, 2007, p. 8). En este Programa entonces, también se concibe al Área de Lenguas y las Matemáticas (esta última bajo el nombre Aritmética) como enseñanzas básicas en el ámbito de la educación primaria. Sin embargo, no se aprecia ninguna justificación pertinente.

Siguiendo con la descripción, seguidamente el escrito se centra en la década 1950. Aquí se pauta la idea de que, en tal década, se plantearon objetivos claros en cuanto al desarrollo del niño, sus intereses y las necesidades de la familia y la sociedad, con una fundamentación básicamente psicológica que respondía a la orientación piagetiana de la Educación (Op. cit). Así, por ejemplo, el Programa de Escuelas Rurales de 1949 fue estructurado por Áreas de

Conocimiento: Lenguaje, Ciencias físico- naturales, Matemáticas, Educación rítmico – musical, Actividades plásticas, Educación física, Actividades con padres (Op. cit).

Atendiendo a estos postulados, cabe acotar que nuevamente se denota la presencia (en el Programa de 1949) de lo que podrían considerarse bases curriculares y disciplinares de las hoy concebidas Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas, entre las tres primeras materias descritas. Sin embargo, en el documento no se describe ninguna preferencia. Solo se añade que tal Programa, estuvo fuertemente influenciado (en su elaboración) por los pensamientos escolanovistas de destacados educadores y pedagogos uruguayos como los fueron Julio Castro, Agustín Ferreiro y Miguel Soler (ANEP, 2007). Evidentemente, el movimiento pedagógico Escuela Nueva, surgido en la década de 1940, de la mano de los ideales de Dewey (1859 – 1952, pedagogo estadounidense), ya tenía influencia en el sistema educativo nacional (cuya vigencia es más que importante). Cabe señalar que esta perspectiva promulga que la Educación debe hacer énfasis en el estudiante y sus intereses, en las experiencias, en el descubrimiento, en el estudio del medio social, buscando que este aprenda a aprender y aprenda a hacer. El docente pasa a ocupar un lugar de acompañante, guía, y solo interviene para dar forma al razonamiento de los estudiantes (UNA; Rodríguez y Hurtado, 2003). Todos estos cambios se comenzarían a implementar en las instituciones del país.

Volviendo al documento de análisis, por consiguiente a la descripción del Programa de 1949, se recae en el período de la Dictadura que sufrió nuestro país (de 1973 a 1985). Luego de describirla en detalle, se alude a la Ley General de Educación N°14.101 aprobada en 1973 que concibió la elaboración de los Programas para escuelas urbanas y rurales de 1979. En estos Programas, se hizo particular énfasis en la distribución de tiempos en la jornada escolar y se privilegiaban las áreas instrumentales frente a las culturales (ANEP, 2007).

Revisando el Programa para escuelas rurales de 1979, en la página número siete, se encuentra una tabla dónde se establece el porcentaje de tiempo que se le deberá dedicar a las distintas asignaturas en los diferentes grados. Así se pauta que en 1ro y 2do grado las técnicas instrumentales (Matemáticas y Lenguas) deberán ser abordadas en un 70% del tiempo pedagógico, mientras que las materias culturales (que en ese Programa correspondían a Geografía, Historia Nacional – Educación Moral y Cívica, Ciencias Naturales, Educación para

el hogar y la salud, Expresión, Agronomía), el 30 % del tiempo restante (MEC y CEP, 1979). Por su parte, en 3er y 4to grado, las técnicas instrumentales deberían ser abordadas en un 60% del tiempo pedagógico, mientras que a las materias culturales les corresponde un 40%. Por último, en 5to y 6to grado, ambas áreas, instrumentales y culturales contemplarían un 50% de tiempo pedagógico cada una (MEC y CEP, 1979).

Acorde a lo recién expuesto, y teniendo en cuenta la noción de que las Áreas instrumentales son Lengua y Matemáticas, cabe acotar que este Programa también prioriza a ambas sobre las restantes que se concebían en la época. Incluso hasta se estipula un porcentaje de tiempo pedagógico a dedicar. Si se presta atención además a los “Objetivos generales” que aparecen en el Programa, los dos primeros mencionados reivindican más esa preferencia que debía realizar el educador. Éstos son: “Asegurar la alfabetización integral del pueblo; Afirmar el uso de la lengua materna” (MEC y CEP, 1979, p.5).

Un aspecto no menos importante a considerar aquí es la etapa de represión a la que se enfrentaba el país en ese entonces, la Dictadura. A este respecto, pedagogos como Miguel Soler (1984), afirman que tal Programa “(...) es parte y manifestación de una profunda ruptura en la vida y en la educación del pueblo uruguayo. No constituye una puesta al día, sino una línea que quiebra, contradiciendo la trayectoria de la educación nacional” (p.30).

Por consiguiente al Programa de 1979, se hace referencia a un nuevo documento curricular, la Revisión de 1986 del Programa para Escuelas Rurales, post-dictadura. Se establece así, que una vez publicada la Ley de Emergencia de la Educación N.º 15.739 (en 1985), se crea ANEP. Simultáneamente se constituyó una Comisión para realizar una revisión del Programa de Enseñanza Primaria para Escuelas Urbanas de 1957 (atendiendo a los aportes desde la psicogénesis, su instrumentación didáctica y el enfoque constructivista de la Educación). Analizando el documento Revisión de 1986 del Programa para Escuelas Rurales, encontré algunas enunciaciones importantes desde la perspectiva del lenguaje. Por ejemplo, en la página número nueve se establece la siguiente frase en relación al área “Lenguaje oral y escrito” (que también puede ser considerada como base disciplinar del Área del Conocimiento de las Lenguas): “(...) el alumno deberá adquirir el adecuado manejo de la lengua oral y escrita para

que ésta sea el instrumento indispensable para la comprensión y expresión de las ideas, y le posibilite el acceso a la cultura” (ANEP, 1986, p.9).

A su vez, en el documento se predispone que en cuanto a la temática de la carga horaria, (que había sido modificada en el Programa de 1979), se jerarquizará el Lenguaje oral y escrito por sobre las Matemáticas y el resto de las áreas curriculares (Op. cit). Estos aportes vuelven a dar convicción sobre la preeminencia de la hoy concebida Área del Conocimiento de Lenguas por sobre las restantes del Programa vigente en ese entonces.

El documento finaliza en esa última Revisión de 1986, pues no es sino hasta el 2008 que se elabora un nuevo Programa para la Educación inicial y primaria en Uruguay. Aunque sin dudas, durante la descripción de este interesante y detalladísimo escrito (junto con el análisis de los Planes y Programas que en él se mencionan), se evidenció que la priorización de las hoy concebidas Área del Conocimiento de Lenguas y Área del Conocimiento Matemático se ha transmitido en el ambiente educativo escolar nacional desde hace más de un siglo con muy vagas fundamentaciones. Describiré a continuación otros escritos curriculares más actuales para ver si las autoridades educativas también la promulgan.

Es pertinente señalar aquí que en ninguno de los Planes y Programas mencionados en el documento de análisis se hace referencia al desarrollo integral de los educandos y seguramente se debe a que este último es postulado como un principio rector de forma reciente (siglo XXI). En la inminente descripción de escritos curriculares más actualizados también explicitaré si las autoridades educativas hacen referencia o no a este principio clave.

### **Otros documentos curriculares que incitan a reflexionar**

#### ***Circular N° 3. Plan de lectura para mejorar los logros de aprendizaje en Lengua***

Este documento, publicado en 2008 por la División de Educación Primaria (Inspección técnica), menciona la necesidad concebida en esos años, de estructurar un Plan de Lectura a nivel nacional. En la justificación de tal cometido, los Inspectores se plantearon una primer interrogante: “¿Por qué y para qué necesitamos apropiarnos del lenguaje?” (ANEP, CEIP y DEP, 2008, p.2). Ante ella respondieron que nuestra inteligencia es lingüística (no sólo



pensamos mediante conceptos sino que desarrollamos mediante palabras otros mecanismos intelectuales: la memoria, la reflexión y la acción voluntaria); que cada cultura es lingüística (es la experiencia de la humanidad y ésta se transmite mediante el lenguaje); y que nuestra convivencia también es lingüística (vivimos y convivimos entre palabras, es nuestro hábitat natural). (Op. cit).

Estas convicciones brindadas por la Inspección podrían influir mucho en las decisiones de jerarquización docente. Además, en su reflexión los Inspectores añaden que “(...) estudios en diversos países confirman que la alfabetización y el área del lenguaje en general, ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno” (Op. cit. p.4). Aquí tenemos otra enunciación precisa en la que se menciona la relevancia que también en otros países se le otorga al Área del Conocimiento de las Lenguas.

Pero, volviendo a hacer alusión a una de las interrogantes específicas del presente ensayo: ¿qué sucede con el principio de integralidad (que ahora sabemos que implica también el de calidad educativa) si en nuestra jerarquización docente priorizamos cierta Área?. Sin dudas, este documento no lo está mencionando ni considerando en su plenitud, dado que como se ha explicitado, la integralidad hace referencia a la equidad de los aprendizajes. Y quizás sea precisamente por la fecha de su publicación. Recordar que tanto la Ley 18.437 como el PEIP 2008 entran en vigencia a partir del año 2009.

#### ***Circular técnica N°4. Aportes para los Planes Nacionales de Lengua y de Matemáticas***

En este documento, publicado por la Inspección técnica del CEIP en el año 2015, se menciona la necesidad de elaborar tanto un Plan de Lengua como uno de Matemáticas para que los docentes puedan continuar profundizando en estas Áreas dada su relevancia para la enseñanza primaria (CEIP, 2015). La idea está más que clara, la Educación inicial y primaria para la Inspección Técnica, debe otorgar jerarquización en dos Áreas: Lenguas y Matemáticas. En función de lo planteado, se puede interpretar que desde el CEIP, incluso ya con la promulgación de los principios de calidad e integralidad (en las Orientaciones de políticas educativas), se vuelve a mencionar el diseño de jerarquizar la enseñanza de las Lenguas y las Matemáticas en el ambiente escolar primario.

#### ***Circular N°4. Proyecto Nacional de Lengua: Revisión 2015 – 2018***

Este escrito, publicado por la Inspección técnica 2019, se menciona que a nivel nacional, el CEIP cuenta con el Proyecto Nacional de Lengua (Revisión 2015-2018) elaborado bajo el objetivo de que “(...) los niños y jóvenes de las escuelas de Uruguay tengan la oportunidad de mejorar sus competencias en lectura, escritura y oralidad” (ANEP, CEIP y DEIP, 2019, p.1). Así, se establece que uno de los papeles fundamentales de la escuela debe pasar por la alfabetización de los educandos, tal como lo concebía Varela a finales del siglo XIX. Esta noción también puede influir en la toma de decisión docente para la jerarquización.

Por consiguiente se describe el plan de acción que se ha venido implementando en base a esa necesidad de alfabetización. Se pauta de esta manera que en 2016 y 2017, el Consejo realizó la entrega de los Cuadernos de escritura y lectura (CLE de aquí en más) para todos los grados y las Guías del docente (elaborados en colaboración con *PROLee* – Programa de Lectura y escritura en español), y dictó Jornadas CLE orientadoras en todas las regiones del país (Op. cit). Todos estos aspectos y cometidos refuerzan esa preferencia que desde las autoridades de primaria se promulga hacia el abordaje del Área de Lenguas.

Dejando de lado la Circular, pero haciendo hincapié en los CLE (donde se presentan una serie de actividades cuya intención es acompañar y apoyar la enseñanza de la lengua), se puede acotar también que las autoridades del CEIP en la primer publicación oficial, manifestaron las siguientes palabras: “Estamos convencidos de que estos materiales junto al compromiso ético de todos ustedes para enseñar todo, a todos, todos los días, favorecerán el logro de los requerimientos básicos en todas las aulas del país y los superarán ampliamente” (ANEP y CEIP, 2018). Sin dudas, estas acotaciones que también se hacen explícitas en la página N.º 5 del Cuaderno para leer y escribir en primero – Especificaciones para el docente, otorgan aún más prestigio y relevancia al Área del Conocimiento de Lenguas. Aunque también generan contradicción. Pues a pesar de que en ellas se alude a la idea que postula Antello (como se citó en Alliaud y Antello, 2011) de “enseñar todo a todos” (p.29), luego ANEP, CEIP y *PROLee* mencionan la noción de “requerimientos básicos” que, desde mi perspectiva no es complementaria con la certeza que promulgada por Antello.

#### ***Circular N°4. Propuesta pedagógica en los escenarios actuales***

Este documento publicado el presente año (2020) por la Inspección técnica del CEIP, pauta que, ante la situación de emergencia sanitaria a la que se está enfrentando el país desde Marzo (dada la presencia del virus COVID-19), las instituciones educativas transitan períodos de sucesión o simultaneidad de nuevos escenarios (ANEP y CEIP, 2020). Ante esta situación, se promulga a la educación a distancia (a través de las herramientas que podemos encontrar en la virtualidad) como la mejor solución para continuar con el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Siguiendo esta idea, se concibe la “(...) jerarquización en las áreas de conocimiento de Lengua y Matemática como urgencia del momento y que bajo ningún concepto implica renunciar a un abordaje integral, coherente con el paradigma de la complejidad” (Op. cit. p.5).

Al respecto, puedo decir que hasta en nuestra actualidad (situación de emergencia sanitaria), el CEIP, concibe que los aprendizajes de la enseñanza inicial y primaria se deben enfocar en las Áreas de Lenguas y Matemáticas. Sin embargo, y al igual que en otros documentos, no se explicita claramente un por qué de tal priorización.

Cabe resaltar también, que en el documento sí se menciona que esta jerarquización en Lenguas y Matemáticas no implicará renunciar al principio integralidad, que como ya he expuesto, viene siendo postulado desde 2008 y en 2016 fue promulgado como rector de la Educación inicial y primaria nacional. En relación a tema, a continuación se describirán también otros de recursos que el propio CEIP, sus Inspecciones y la ANEP han elaborado y publicado en los últimos años (Cuadernos para hacer matemáticas, pruebas evaluativas), para ver tanto la influencia (si se evidencia) en la jerarquización de las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas, como también la relación con el principio de integralidad.

#### **¿Una reciente evidencia? Los Cuadernos para hacer matemáticas**

A partir del 2017, el CEIP, realizó en su sede central, el primer lanzamiento de los Cuadernos para hacer matemática y los Libros para el Maestro (elaborados en colaboración con Comisión de Análisis Curricular de la Enseñanza Escolar de la Matemática - CACEEM); nuevos

materiales dirigidos a la enseñanza de las Matemáticas a nivel primaria. La implementación de estos materiales como insumo de trabajo para el educando y el docente se encuadra en lo que es el Marco Curricular de Referencia Nacional, que apunta a tener especificaciones de logros (ANEP y CEIP, 2020). Pues, como se señala en el mismo Libro para el Maestro - Matemática en el Primer Ciclo, “(...) el CEIP se propuso para el período 2016-2020 poner énfasis en matemática y lengua” (ANEP, CEIP y CACEEM, 2016, p.9).

Bajo estas enunciaciones se encuentra una evidencia muy relevante, pues es el segundo documento actual en el cual se menciona explícitamente en palabras que desde las propias autoridades educativas se viene promulgando que los docentes jerarquicen Lenguas y Matemáticas para sus intervenciones didácticas. Sin embargo, no se mencionan otros aspectos en relación a los principios de integralidad y calidad educativa.

### **Los fundamentos en las evaluaciones de los aprendizajes en la Educación primaria**

Uruguay, al igual que buena parte de los sistemas educativos de la región, concentra sus esfuerzos desde hace algunas décadas en mejorar el acceso a la educación, bajo el objetivo de brindar oportunidades efectivas de aprendizaje para todos los estudiantes a lo largo de toda la trayectoria educativa (ANEP y CEIP, 2016). Siguiendo esta idea, puedo añadir que a nivel primaria, “(...) la ANEP ha acompañado este proceso desde mediados de la década de 1990, con la implementación de las primeras evaluaciones nacionales de aprendizaje desde 1996 e incorporándose a distintas evaluaciones de carácter regional” (Op. cit. p.34).

A nivel internacional, Uruguay ha implementado tanto en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo del 2006 (SERCE) como en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2013 (TERCE), ambos llevados a cabo por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (ANEP y CEIP, 2016). En el marco de estos dos estudios, se aplicaron pruebas de Lectura, Escritura y Matemática a estudiantes de tercero y sexto grado, y de Ciencias Naturales a estudiantes de sexto grado. Se analizó los aprendizajes de tales disciplinas por considerar que en ellas se

encuentran las “competencias básicas” que los educandos deben alcanzar en su tránsito educativo escolar (ANEP y CEIP, 2016).

Ante esta realidad no muy lejana en el tiempo, y volviendo a hacer alusión a una de las interrogantes específicas del presente ensayo, cabe cuestionar: ¿qué sucede con el resto de las disciplinas u Áreas que se deberían abordar en las escuelas de nuestro país?, ¿no son tan relevantes para apostar al desarrollo integral de cada uno de los educandos?. Me estoy refiriendo a la gran cantidad de disciplinas enmarcadas dentro del Conocimiento Artístico o de las Ciencias Sociales. Aparentemente, para la UNESCO, su importancia educativa pasa a un segundo plano. Veamos ahora lo que promulgan las autoridades educativas uruguayas con respecto a las evaluaciones propiamente nacionales.

A nivel país, desde el año 2007, la Inspección Técnica del CEIP y la División de Investigación Evaluación y Estadística (DIEE) vienen trabajando también, en forma conjunta, en la elaboración y aplicación de pruebas de evaluación, a los efectos de recabar información sobre los aprendizajes de los educandos. Estas evaluaciones son de dos tipos: en Línea, a través de las posibilidades y recursos que ofrece el Plan Ceibal, o con otros tipos de instrumentos adaptativos (Op. cit). Siguiendo esta noción, a continuación se mencionarán las más utilizadas actualmente.

### ***Las evaluaciones SEA***

Comienzan a implementarse en el año 2011 mediante pruebas en las Áreas de Matemática, Lectura y Ciencias Naturales en tercero, cuarto, quinto y sexto grado. Hoy en día, el Sistema de Evaluación de Aprendizajes (SEA), con la aplicación de pruebas en línea en las mismas Áreas, propone una modalidad de evaluación con el objetivo de “(...) generar un referente común sobre el dominio de conocimientos adquiridos en cada grado y promover entre los docentes la reflexión y el análisis de los resultados” (ANEP, DSP y DIEE, 2020). En base a lo aquí expuesto, cabe señalar que para la elaboración de las pruebas SEA se consideró exactamente las mismas Áreas que en las evaluaciones realizadas por UNESCO.

### ***Evaluaciones LEO***

Creadas en el año 2017 por el Sistema de Evaluación de Aprendizajes, estas evaluaciones se centran en la Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), y son aplicadas en segundo grado bajo el presupuesto de que “(...) producen información acerca del grado en el que los niños que culminan 2° año logran desarrollar ciertas capacidades y conocimientos fundamentales en lenguaje” (ANEP, DSP y DIEE, 2020). Acorde a este designio, puedo señalar que a través de las evaluaciones LEO, nuevamente se le asigna gran importancia al Conocimiento de las Lenguas, dado que para tal Área se realiza una evaluación específica, a nivel país, que a consideración de las autoridades determinará el nivel de adquisición de los conocimientos de los educandos de segundo grado.

### ***Evaluaciones ARISTAS***

Llevadas a cabo desde el año 2017 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), estas evaluaciones recogen información cada tres años sobre las habilidades de los alumnos (de tercero y sexto grado de primaria y tercer grado de educación media) en Matemáticas y Lectura (INEEd, 2018). Las pruebas ARISTAS entonces, conciben también, como Áreas clave para evaluar los aprendizajes de los educandos, al Área del Conocimiento de las Lenguas y al Área de Conocimiento Matemático.

Luego de haber mencionado las evaluaciones elaboradas y llevadas a cabo tanto por las autoridades educativas nacionales, como también por la UNESCO (a nivel regional), es pertinente señalar que en sus documentos **no se menciona ningún escrito explícito que postule que los docentes y estudiantes en formación magisterial, a nivel primaria, deban jerarquizar las intervenciones didácticas en las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas por sobre las restantes. Aunque si, en los fundamentos de todas las evaluaciones se sugiere de forma implícita está priorización. De todas formas, y precisamente en relación a las evaluaciones regionales llevadas a cabo por la UNESCO en el ámbito de la Educación primaria (que como mencioné más arriba se centra en el principio de la calidad educativa, que en Uruguay implica también al principio intergralidad), el pedagogo y consultor de la UNESCO chileno Rojas,**

(como se citó en ANEP y UNESCO, 2010) afirma que si bien las competencias en lectura, escritura y matemática “(...) son la base de los demás aprendizajes, definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizajes en determinadas áreas conlleva el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la actividad docente” (ANEP y UNESCO, 2010, p.26).

Siguiendo esta noción, el propio Rojas añade que uno de los sesgos a los que está expuesta la Educación que centra su evaluación en Lengua y Matemáticas, es el “reduccionismo instrumental”, dado que “Se corre el riesgo de empobrecer el sentido de la educación con pérdidas netas para las áreas curriculares más alejadas de las mediciones, en las que se contemplan aprendizajes esenciales para el desarrollo integral de las personas y de las sociedades” (Op. cit. p.26). A su vez, un segundo sesgo para este pedagogo es la “normatividad engañosa” que consiste en “(...) atribuir a las mediciones tal importancia que el tipo de preguntas y los temas que éstas plantean terminan por desplazar en el imaginario y en la práctica de los educadores los objetivos más generales que la educación se ha propuesto en el país” (Op. cit. p.26).

En otras palabras, lo que Rojas plantea alude a la idea de que mediante las pruebas estandarizadas, ya sean a nivel nacional o regional, los docentes, terminan valorando sólo aquello que es objeto de evaluación dejando de lado otros conocimientos (enmarcados en otras Áreas) muy relevantes en todos los procesos educativos, incluida la Educación primaria. Y esta grave valoración de los docentes y de las propias autoridades educativas que no consideran el concepto de desarrollo integral de los educandos en su plenitud, es la que luego, desde mi experiencia, se nos viene transmitiendo a los estudiantes magisteriales.

## **Conclusiones**

Atendiendo a las pautas brindadas por Gamboa (1997) y Sautu (2005), es pertinente en este punto comenzar recordando que la finalidad inicial del ensayo fue indagar en la temática del

rol específico que se le asigna por parte de las autoridades educativas y de los propios docentes magisteriales a cada una de las Áreas de Conocimiento establecidas en el PEIP 2008, y su repercusión en la formación primaria integral de los educandos, como se promulga en el currículo docente acorde a las modalidades de enseñanza y aprendizaje actuales.

Así, partiendo de la hipótesis y las interrogantes específicas descritas en la **Introducción**, me propuse averiguar que se establecía en esos documentos a la vez que intentaría entender la relación que las autoridades educativas realizan entre las Áreas del Conocimiento, su jerarquización, y el principio de desarrollo integral de los educandos.

Atendiendo a estas nociones dí comienzo al **Desarrollo**, exponiendo en primera instancia una breve contextualización de la Educación primaria. Así, partiendo de la Ley General de Educación N.º 18.437, fui llegando mediante expuesto en sus Artículos, a la ANEP, el CEIP, las Orientaciones de políticas educativas y los dos documentos curriculares ejes hoy en día: el PEIP 2008 y el DAC 2016. Ambos, en base a la noción de currículum aportada por Sacristán, fueron los dos primeros documentos analizados y descritos. Así, expuse tanto las conceptualizaciones de las Áreas del Conocimiento cuya enseñanza es específica de docentes magisteriales y todos los aspectos que ellas enmarcan (campos disciplinares y contenidos de enseñanza), como también las modalidades de enseñanza y aprendizaje que en los dos documentos se promulgan (Escuela Nueva, Constructivismo y Teoría Crítico Social junto con afirmaciones de sus representantes).

Acorde a estas modalidades y a la noción del escalonamiento de los contenidos de enseñanza, se volvió a hacer referencia a la Ley N.º 18.437 y a las Orientaciones de políticas educativas del CEIP (quinquenio 2016-2020), donde se postula como principio rector la integralidad (una de las variables en la que sustenté el ensayo), bajo el designio de educación del ser humano en todas y en cada una de sus dimensiones (ANEP y CEIP, 2016). Y reflexioné mediante estas afirmaciones y las palabras de pedagogos como De Zubiría (2009), que el desarrollo integral se relaciona directamente con las posibilidades que la Educación le brinda a los educandos en relación a las diversas disciplinas.

Añadí además que ni en la Ley Educación, en el PEIP, o en las Orientaciones de políticas educativas del CEIP actuales se hace alusión a que el desarrollo integral de los educandos se



verá favorecido con la priorización en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Áreas de Lenguas y Matemáticas por sobre las demás, sino más bien todo lo contrario.

En base a esta idea de integralidad, que también es postulada como un deber docente en el Estatuto del Funcionario Docente, se configuró y realizó todo el estudio de escritos curriculares que se mencionaron a posteriori.

Así, en el tercer y cuarto punto se describieron las fundamentaciones curriculares y objetivos generales (establecidos en el PEIP y el DAC) que se postulan a lograr con los educandos de inicial y primaria acorde a las cinco Áreas de Conocimiento del PEIP 2008: Lenguas, Matemáticas, Social, de la Naturaleza y Artístico. Luego de explicitar estos aspectos (y recordando las quinta y sexta interrogantes específicas de las que partí), evidencié que desde el punto de vista de las fundamentaciones curriculares por Área vigentes, tampoco ningún conocimiento o contenido de enseñanza es considerado explícitamente en palabras como más relevante que los demás.

Sin embargo (implicando aquí la cuarta pregunta específica), en base a la certeza de que en la realidad escolar el docente se ve obligado a jerarquizar para la planificación del año lectivo que le compete, hice al PEIP 2008, donde se postula la noción de “jerarquización”, entendida como una decisión que debe tomar el docente acorde a actividades concretas: planificación, coordinación e investigación.

Para comprender los dos primeros puntos, planificación y coordinación, me apoyé en las palabras de Libaneo (1982), quién afirma que buena parte de los docentes basan su práctica en prescripciones pedagógicas tradicionales incorporadas durante su pasajes por la escuela o transmitidas por colegas más viejos; y el término biografía escolar sostenido por Alliaud.

La investigación, por su parte, acorde a los postulados del PEIP 2008, comprende el proceso de estudio de documentos curriculares y didácticos que ya se venía realizando. Mencioné así que en el PEIP y DAC no se encontraron evidencias que postulen esta priorización; aunque ambas Áreas (Lenguas y Matemáticas) aparecen como número uno y dos en las organizaciones estructurales respectivas de los documentos.

Ya en el quinto punto, dí paso a un nuevo documento curricular, titulado “Breve análisis históricos de la educación en el Uruguay”. Aquí se describen y analizan diversos Planes y Programas, comenzando con las épocas varelianas, donde se percibió que la Educación ya se centraba en la alfabetización del pueblo, haciendo énfasis en la entonces materia Lenguaje (que se puede considerar como base curricular y disciplinar de Lenguas). También mencioné otros Programas como el de 1943 (donde se sostiene que en las clases primarias se implementó la enseñanza de lectura, escritura y aritmética como saberes básicos); el Programa de escuelas urbanas 1979 (en el que encontré una tabla en donde se establece el porcentaje de tiempo que el docente debía dedicar a las distintas disciplinas en los diferentes grados, y la prioridad son Lenguas y Matemáticas); y la Revisión de 1986 del Programa para Escuelas Rurales (donde se evidenció que también se postula la jerarquización del Lenguaje oral y escrito por sobre las restantes disciplinas a enseñar).

Todos los aspectos me permitieron evidenciar que la priorización de las hoy concebidas Área del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas se ha transmitido en el ambiente educativo escolar nacional desde hace más de un siglo, lo que implica un bagaje cultural.

En el siguiente punto me centré en el análisis otros documentos más actualizados, concretamente cuatro Circulares, correspondientes con la temática de estudio. En la primera, publicada en 2008, la Inspección Técnica del CEIP planteó la necesidad de elaborar un Plan Nacional en el Área de Lenguas bajo la noción de que estudios en diversos países confirmaron que la alfabetización y el área del lenguaje ocupan un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno (ANEP y CEIP, 2008).

En la segunda (publicada en 2015) y tercer circular (publicada en 2019), se evidenció que el CEIP insistió en la necesidad de un Plan de Lenguas y de un Plan de Matemáticas, por considerar ambas Áreas como “claves para cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje” (ANEP y CEIP, 2019). Sin embargo, en ella, ni tampoco en las dos mencionadas anteriormente se hace referencia a la influencia que la jerarquización de Lenguas y Matemáticas puede implicar en los principios rectores de integralidad y calidad educativa.

En la última circular descrita, publicada en el presente año (a raíz de la situación de emergencia sanitaria), la Inspección Técnica volvió a considerar la jerarquización en las áreas Lengua y

Matemática como “urgencia del momento”. Y añadió también que ello no implicaría renunciar a un abordaje integral (ANEP y CEIP, 2020).

Para finalizar también hice referencia a las evaluaciones llevadas a cabo en nuestro país en el ámbito de la Educación inicial y primaria. Comencé con las realizadas por la UNESCO en 2006 y 2013, evidenciando que ambas concebían la adquisición de las competencias básicas de los educandos acorde: Lectura y Escritura, Matemáticas y Ciencias Naturales.

A continuación describí las pruebas creadas y realizadas a nivel nacional: SEA, LEO y ARISTAS. Las primeras (aplicadas en 3ro, 4to, 5to y 6to grado), también se centran en las mismas Áreas que las pruebas de UNESCO. Las segundas, aplicadas en 2do grado se centran en los tres campos disciplinares del Área de Lenguas establecidos en el PEIP. Y las últimas, implementadas de 3ro a 6to grado, también conciben el campo disciplinar Lectura (enmarcado en el Área de Lenguas) y el Área de Matemáticas. En base a todas estas descripciones, reflexioné que en todas las evaluaciones (nacionales y regionales) aparecen necesariamente el Área de las Lenguas y/o Área de las Matemáticas.

Luego de haber realizado un resumen de las principales evidencias reflexivas encontradas en los diversos puntos del ensayo, y teniendo siempre como base la temática de estudio, hipótesis y preguntas específicas, es pertinente sintetizar las siguientes conclusiones finales:

A pesar de que tanto en los aspectos generales como en las fundamentaciones de los dos documentos centrales (PEIP y DAC en los que todo docente magisterial basa su práctica) no se postule explícitamente la priorización de las Áreas del Conocimiento de Lenguas y Matemáticas por sobre las restantes estipuladas en el mismo currículo nacional de primaria, en otros escritos de ayuda y guía hacia los docentes (caso de las circulares, marcos de referencia y los fundamentos de las evaluaciones), las autoridades educativas sí afirman que en el quinquenio actual (2016-2020), los docentes magisteriales deben jerarquizar los contenidos enmarcados de ambas disciplinas por considerarlas como las Áreas “básicas y transversales del aprendizaje”.

También concluyo que esta jerarquización a la que se alude en la actualidad (2020), no es algo nuevo, sino que ya se viene transmitiendo de generación en generación incluso desde finales del siglo XIX (al menos), lo que implica un bagaje cultural. Aunque precisamente en estos

últimos años del siglo XXI, y mediante también otros recursos que son muy utilizados por los docentes magisteriales (como los Cuadernos para leer y escribir, los Cuadernos para hacer matemáticas), las autoridades educativas han promulgado tanto implícita como explícitamente tal priorización.

En relación a la temática del desarrollo integral de los educandos (en base al cuál planteé la mayoría de las interrogantes específicas), concluyo que recién en este 2020 ANEP y el CEIP postularon una Circular en la que afirman que mediante la jerarquización de los contenidos enmarcados en Lenguas y Matemáticas no se estaría abandonando este principio promulgado como rector de la Educación inicial y primaria en el quinquenio actual. Sin embargo, a partir de la caracterización expuesta en el **Desarrollo** del ensayo (en la que los propios ANEP y CEIP definen integralidad **bajo el diseño de educación del ser humano en todas y en cada una de sus dimensiones**), reflexioné que jerarquizando o priorizando ciertas Áreas del Conocimiento no es posible apostar a lograr este principio en su plenitud. Y esta reflexión se sustenta en las palabras del investigador pedagógico De Zubiría (2013), quien postula la noción de que si los docentes le otorgan preferencia a ciertas Áreas del Conocimiento, también estarían priorizando el desarrollo de ciertas dimensiones en los educandos (y por ende considerando de forma parcial el principio de integralidad).

De esta forma logré concluir que ambas conceptualizaciones (desarrollo integral y jerarquización o priorización) implican una dicotomía, y no deberían postularse como no incidentes una sobre otra. A esta reflexión la reivindicó además mediante las palabras del coordinador chileno de la UNESCO Rojas, con quién también me sentí muy identificado. Él (en 2010), analizando precisamente la jerarquización de las Áreas de Lenguas y Área de Matemáticas en las evaluaciones realizadas por la UNESCO, afirma que si bien ambas Áreas son la base para adquirir y profundizar en los demás aprendizajes, el hecho de pensar en la calidad de la Educación solamente por los resultados de aprendizajes en determinadas disciplinas conlleva el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la propia actividad del docente.

Siguiendo esta noción, considero, valiéndome nuevamente de algunas palabras de Rojas (2010), que muchos **docentes (a pesar de que en el PEIP 2008 se postule que tienen la libertad de**

jerarquizar las disciplinas, y dentro de estas los contenidos que consideren necesarios para el desarrollo de sus cursos atendiendo a las singularidades del grado y del grupo clase), para cualquiera de sus intervenciones didácticas terminan optando por valorar sólo aquello que es promulgado a jerarquizar en los escritos curriculares más actuales.

En función de lo planteado me pregunto, por ejemplo: ¿cómo abordar conceptos como nutrición, energía, revolución, identidad, entre otros tantos que se explicitan en el PEIP 2008, sin un abordaje de contenidos "instrumentales" que otorga la Lengua y la Matemática?.

En resumen, puedo decir que la hipótesis que propuse para el ensayo fue corroborada de forma afirmativa, pues evidentemente los docentes orientadores que nos mencionan la jerarquización de las Áreas de Lenguas y Matemáticas basan sus palabras en algunos de los postulados de las autoridades educativas. A través de tal promulgación, sin embargo, las propias autoridades (como también esos docentes) no están considerando en su plenitud al principio rector de integralidad, ni mucho menos al de calidad educativa.

Así, finalizando este ensayo que con tanto esmero y dedicación he logrado realizar, puedo decir que las últimas palabras son las que me han resultado las más difíciles. Y quizá esto se deba precisamente a las conclusiones que he expuesto más arriba, que me generaron nuevas dudas e interrogantes con los que seguramente se puede elaborar un nuevo objeto de estudio para otro ensayo académico posterior y profundizador. Creo, a su vez, que bastante incidencia tiene también el hecho de que finalizar este escrito implica el cierre de un ciclo, el culminar una etapa, o como se dice coloquialmente “cerrar una puerta”. Sin embargo, y valiéndome nuevamente de expresiones tan coloquiales como certeras, el hecho de “cerrar esta puerta” sin dudas me encaminará hacia la “apertura de infinitud de puertas más”.

### Referencias bibliográficas

Alliaud y Antelo, A y E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Argentina. Recuperado de:  
[http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20\(2011\).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Alliaud,%20A.%20,%20Antello,%20E.%20(2011).%20Los%20gajes%20del%20oficio%20-%20ense%C3%B1anza,%20pedagog%C3%ADa%20y%20formaci%C3%B3n.pdf)

- ANEP. (1986). *Programa de Enseñanza Primaria para las Escuelas Urbanas de 1957. Revisión 1986*. Montevideo, Uruguay.
- ANEP. (2005). *Políticas educativas y de gestión 2005 – 2009*. Uruguay. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/politicas%20educativas%20y%20de%20gestion%202005%20-%202009.pdf>
- ANEP/CODICEN. (2017). *Marco curricular de Referencia Nacional*. Montevideo, Uruguay. Primera edición. Imprimex S.A.
- ANEP y CEIP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)
- ANEP y CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay. Primera edición. Imprenta Rosgal S.A.
- ANEP y CEIP. (2010). *Orientaciones de Políticas Educativas del CEIP. Quinquenio 2010 - 2014*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/ceip/opeceip.pdf>
- ANEP y CEIP. (2016). *Orientaciones de políticas educativas del CEIP. Quinquenio 2016 - 2020*. Uruguay. Impresión Gráfica Mosca.
- ANEP y CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo, Uruguay. Tercera edición. Impresión Gráfica Mosca.
- ANEP y CEIP. (2018). *Cuadernos para leer y escribir*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir>
- ANEP y CEIP. (2019). *10 claves educativas en el siglo XXI. Integralidad*. Uruguay. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-03-Integralidad\\_19.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-03-Integralidad_19.pdf)
- ANEP, CEIP y CACEEM. (2016). *Matemática en Primer Ciclo. Libro para el maestro*. Uruguay. Rosgal S.A.
- ANEP, CEIP y DEP. (2008). *Circular N°3. Plan de lectura para mejorar los logros de aprendizaje en Lengua*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares>
- ANEP, CEIP y DEP. (2015). *Circular técnica N°4. Aportes para los Planes Nacionales de*

- Lengua y de Matemática*. Uruguay. Recuperado de:  
<http://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares>
- ANEP, CEIP y DEIP. (2019). *Circular N° 4. Proyecto Nacional de LENGUA: REVISIÓN 2015- 2019*. Uruguay. Recuperado de:  
<http://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares>
- ANEP, CEIP y DEIP. (2020). *Circular N°4: Propuesta pedagógica en los escenarios actuales*. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/normativa/tecnica/circulares>
- ANEP, CEIP y PROLee. (2015). *Cuaderno para leer y escribir en primero. Especificaciones para el docente*. Uruguay. Imprenta Rosgal S.A.
- ANEP, CODICEN y SCSN. (2014). *Estatuto del funcionario docente*. Uruguay. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/funcionarios-docentes>
- ANEP., DSP y DIEE. (2020). *Evaluaciones SEA*. Uruguay. Recuperado de:  
<http://www.anep.edu.uy/sea/>
- ANEP., DSP y DIEE. (2020). *Evaluaciones LEO*. Uruguay. Recuperado de:  
[http://www.anep.edu.uy/sea/?page\\_id=6378](http://www.anep.edu.uy/sea/?page_id=6378)
- ANEP y UNESCO. (2010). *Plan Nacional de Educación 2010 – 2030. Aportes para su elaboración*. Uruguay.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Argentina. Recuperado de:  
<https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2016/05/davini-la-formacion-en-la-practica-docente-cap-i.pdf>
- Davini, M. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Argentina. Primera edición.
- De Zubiría Samper, J. (2013). *El maestro y los desafíos de la Educación en el siglo XXI*. REDIFE VIRTUAL 825. Recuperado de:  
<https://gladyseduca.files.wordpress.com/2018/12/el-desafc3ado-del-maestro-de-hoy.pdf>
- Demarchi, M; y Dumar, D. (1989). *El campo pedagógico: Cuatro visiones latinoamericanas*. ANDE, (N°6).
- Gamboa, Y. (1997). “*El ensayo.*” *Estrategias de comunicación y escritura*. Only Study Guide

- for SPN- 211-R. Ed. Yolanda Gamboa et al. Pretoria, South Africa: UNISA, 82- 88.
- Ifrán, D. (2012). *De Varela al Plan Ceibal. Genealogía, reflexiones y vivencias de la enseñanza pública uruguaya*. Uruguay. PSICOLIBROS. Primera edición.
- IMPO. (2020). *Decreto N.º 144/007. CREACION DEL PROYECTO CEIBAL*. Uruguay.  
Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/decretos/144-2007/1>
- INEEd. (2018). *Evaluaciones Aristas*. Uruguay. Recuperado de:  
<https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html>
- MEC. (2009). *Ley General de Educación N°18.437*. Montevideo. Uruguay. Edición IMPO.
- MEC y CEP. (1979). *Programa para Escuelas Rurales*. Montevideo, Uruguay.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Chile. Revista de Tecnología Educativa. XIV (3), 503-523. Recueperado de: [http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI\\_Perrenoud.pdf](http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf)
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid, España. Alianza editorial.
- Sautu, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina.
- SNFD. (2008). *Sistema único nacional de formación docente 2008*. Uruguay. Recuperado de:  
[https://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/Estudiantes/Planes/sundfd\\_2008.pdf](https://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/Estudiantes/Planes/sundfd_2008.pdf)
- Soler, M. (1984). *Uruguay. Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*. Barcelona. España. Imprenta Juvenial S.A.
- UNA; Rodríguez, A y Hurtado, G. (2003). *Experiencia y Educación*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/243268130/1938-Experiencia-y-educacion-John-Dewey-pdf>