



La formación de los educadores: un proceso en transformación

Teacher training: a process in transformation

Ana María Lopater

Directora de Consejo de Formación en Educación. Profesora de Historia, Instituto de Profesores Artigas. Magíster en Educación, Universidad de la Empresa. Diplomada en Currículum, FLACSO, Argentina.

alopaterblanco@yahoo.com

Citación recomendada

LOPATER, Ana María (2016). «La formación de los educadores: un proceso en transformación». En: InterCambios, Vol. 3, n.º2.

Resumen

La formación en educación se encuentra en estos momentos retomando el camino de repensar una nueva propuesta curricular y académica que habilite un nivel universitario. Vivimos tiempos de crisis estructural del sistema educativo en los niveles para los cuales formamos, que debe ser encarada con una mirada sistémica como punto de partida de una transformación educativa, en clave de una progresiva mayor inclusión que se conjuga con crecientes niveles de calidad.

Un primer desafío es cómo adecuar la formación de los educadores a las demandas de esa realidad con una mirada prospectiva.

Desde el Consejo de Formación en Educación se está avanzando en un proceso de construcción colectiva de una nueva propuesta curricular pensada para la formación de un profesional de la educación del siglo xxi. Flexible, con sólida formación en educación y también en determinada disciplina o conjunto de conocimientos específicos que sean el instrumento para educar en un proceso centrado en el sujeto que aprende, ser único y diverso.

La meta de ese proceso es acercarnos al nivel universitario en la formación, independientemente de cuándo se concrete su estatuto legal.

Se transita por un proceso participativo de construcción de una nueva propuesta curricular, de estructura docente, académica, organizacional, para lo cual se han potenciado distintos ámbitos en los cuales se integran representantes de los tres órdenes: docentes, estudiantes y egresados.

En este artículo se desarrollarán los marcos de los cuales se parte, lo que se está logrando, lo que queda por recorrer, con sus desafíos.

Palabras claves:

nivel universitario, participación, nueva propuesta curricular y académica.

Abstract

Teacher training is at the moment thinking a new curricular and academic proposal that enables log in a university level.

We inhabit times of structural crisis of the educational system in the levels in which we work. This crisis must be seen, in it starting point, with a systemic view of the educational transformation, in key of a progressive inclusion coupled with increasing levels of quality. A first challenge is how to fit teachers training to the demands of that reality with a prospective look.

From the “Consejo de Formación en Educación” progress is being made in a collective construction of a new curriculum proposal designed for the education of a professional of the twenty-first century. Flexible, with strong training in education and also in a specific discipline or in a set of specific knowledge that are the device to educate in a process centered in the student, unique and diverse.

The goal of this process is to reach the university level in the training, regardless of when its legal status be materialized.

A participatory process of construction of a new curricular proposal, of a teaching, academic and organizational structure, is going through for which different areas have been strengthened, in which representatives of teachers, students and graduates are integrated. In this article we develop the frameworks from which we start, what is being achieved, what remains to be done and its challenges.

Keywords:

higher education, participation, new curricular and academic proposal.

Introducción

La formación de los educadores en el Uruguay en lo que refiere a sus dos carreras más tradicionales, profesorado y magisterio, ha estado históricamente vinculada al gobierno del nivel educativo para el cual formaban.

Más recientemente, desde la restauración democrática, se ha establecido su dependencia directa del Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

La ley de educación del año 2008, recogiendo una vieja aspiración de los docentes, establece un camino de transición hacia el nivel universitario, y el Consejo de Formación en Educación (CFE), que se crea en 2010 como un desconcentrado en la órbita de ANEP, tiene el cometido de conducir ese tránsito, cuya finalización en la culminación del estatuto legal universitario en su concreción final está fuera de su órbita de acción directa.

El consejo que asumió la conducción de este proceso en abril de 2015 se ha planteado desde el principio de su gestión procurar alcanzar el nivel universitario por la calidad y pertinencia de la formación inicial de los educadores, las posibilidades que brinde de formación continua y el impulso a la investigación. Así como también la generación de una estructura curricular, académica y docente acorde con esos objetivos.

Este artículo incursiona brevemente en la historia de la formación de los educadores en el Uruguay como forma de acercarse a la compleja realidad actual y a todos los desafíos que les plantea a la formación de los educadores y al sistema educativo en su conjunto.

Se pretende dar cuenta de lo que se está avanzando, analizando los desafíos y las dificultades y el camino que queda por recorrer, a partir de ciertos marcos conceptuales que orientan dicho proceso.

1. La formación universitaria de los educadores y sus posibles modelos

1.1. La Udelar y un modelo de gestión universitaria

En el Uruguay, la larga permanencia de una sola universidad durante más de un siglo y las luchas que precedieron a la ley del año 1958 que estableció su autonomía le dieron a su modelo organizacional un prestigio y una convalidación que lo establecen como el paradigma al que parecería que tiene que aspirar todo proyecto que pretenda instituir otra universidad pública.

La absoluta autonomía para establecer carreras, planes y programas, así como el carácter electivo de sus autoridades por los órdenes docente, estudiantil y de egresados le dan un perfil muy peculiar que ya tiene muy pocos similares en el panorama mundial universitario. También la participación de los órdenes en distintas instancias de decisión de las grandes líneas de política universitaria.

En otro apartado se profundizará más en el tema de la autonomía, pero se quiere adelantar que esta tal vez pueda relacionarse con una cultura universitaria con cierto sesgo de endogamia y poco proclive a la autocrítica. Más recientemente, la necesidad de acreditar para el reconocimiento internacional ha llevado a implementar sistemas de evaluación que han favorecido la innovación.

La formación docente para el resto del sistema educativo uruguayo ha estado siempre fuera del ámbito de la Udelar.

En cuanto a los propios formadores de las distintas carreras universitarias, han estado carentes de una formación pedagógica específica.

1.2. La formación de docentes: formato de formación terciaria no universitaria en la órbita de la ANEP

La más antigua formación docente en Uruguay se remonta casi a los orígenes de la enseñanza primaria.

Inspirada en los principios varelianos, dependió durante mucho tiempo de los distintos formatos de gobierno del nivel primario, regido por un consejo autónomo hasta la ley de educación 15.739, de 1973, que la colocó en la órbita de un consejo rector de toda la enseñanza pública no universitaria, el CONAE.

La ley 14.101, de 1985, que surgió de la Concertación Programática con la restauración democrática, mantuvo la dependencia del Consejo de Educación Primaria e Inicial en la órbita de un consejo rector, en este caso el Codicen, que también tiene en su órbita a los subsistemas regidos por el Consejo de Educación Técnico Profesional y el Consejo de Educación Secundaria.

La formación docente se constituyó en una dirección dependiente directamente de Codicen.

La educación inicial y primaria es la única que cuenta en la actualidad con un plantel total de docentes titulados. En cuanto a la formación de profesores para la educación media, en 1950 surge el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que tiene como antecedente la sección Agregaturas. Este depende-

rá por largo tiempo del Consejo de Educación Secundaria.

Su impulsor y fundador, el doctor Antonio Grompone, lo concibió en principio para una elite de docentes que tendrían que destacarse por su sólida formación, acorde con el carácter propedéutico que tenía la educación media en ese momento.

La formación de maestros técnicos comenzó en la década del 60 con discontinuidades en el tiempo y ha sido reinstalada en 2012 como una de las carreras en la órbita del CFE.

1.3. La situación actual y el desafío de alcanzar un nivel universitario

La actual ley de educación, que rige desde el año 2008, habilitó un proceso hacia la constitución de un instituto universitario de formación en educación.

En el año 2010, se crea, por resolución del Codicen y dependiendo de este, el CFE que rige toda la formación de profesionales de la educación a nivel de ANEP.

El cometido de dicho consejo es conducir el proceso hacia la creación del Instituto Universitario de Educación.

Está constituido por tres consejeros elegidos por el Codicen y dos elegidos por los órdenes docente y estudiantil, respectivamente.

El establecimiento de este formato institucional da paso a la incorporación de nuevas carreras como la de Educador Social, la reinstalación de la carrera de Maestro Técnico, la creación de nuevos profesados como el de Informática y el de Danza, y el profesorado Técnico de Administración y Contabilidad. También las tecnicaturas de Asistente Técnico en Primera Infancia y en Tecnologías Digitales. Muy recientemente, el CFE ha aprobado la carrera de Maestro en Primera Infancia, que habrá de implementarse a partir del 2017.

Todas estas carreras están regidas por un único plan, el Plan 2008, que establece un núcleo común de formación en educación y una formación disciplinar específica, en la que la

didáctica vinculada a la especialidad procura el relacionamiento entre la teoría y la práctica.

La carga importante que tiene la práctica en la formación ha sido señalada como una de las fortalezas del plan, en la comparación con otros formatos en la región y en el mundo. El consejo que se constituyó en 2010 dirigió un importante proceso participativo en cuanto a la discusión del formato universitario.

Las opiniones estuvieron muy divididas con relación a los modelos a adoptar.

Finalmente, se concretó un proyecto de ley que se envió al Parlamento, que incluso tiene media sanción parlamentaria, que optó por un modelo que replica el de la Udelar en cuanto a la autonomía y el cogobierno de los órdenes.

Dicho proyecto no logró la sanción total y como tal está suspendido en el tiempo.

2. 2. Reflexiones sobre el sentido de un nivel universitario en la formación de profesionales de la educación

2.1. La formación docente como sistema enmarcada en el Sistema Nacional de Educación

El CFE que se constituyó el 22 de abril del 2015 manifestó desde el momento de la asunción de sus integrantes la disposición a continuar el proceso hacia una formación de nivel universitario.

Hoy se está retomando un proceso que, independientemente del cambio legal, permita en la práctica alcanzar un nivel universitario en la formación, conscientes de que el actual marco tiene limitaciones pero puede posicionarnos mucho mejor en el camino hacia la universidad de educación que hoy vuelve a ponerse en la agenda política.

2.2. La formación de los educadores con relación a las problemáticas que hoy se plantean en la educación

Estamos atravesando una crisis del sistema educativo en la órbita de ANEP que De Armas y Retamoso (2010) han caracterizado como *estructural*.

La manifestación más visible de esa crisis es la desvinculación de una proporción muy importante en ambos tramos de media, con guarismos que con pequeñas variantes se han mantenido durante más de 20 años.

Aunque la educación media es fuertemente interpelada por estos resultados, estos interpelan a todo el sistema educativo, incluso y muy fuertemente a la formación de profesionales de la educación.

La desvinculación de muchos de los estudiantes que inician una carrera docente completa el panorama global, y a partir de este concluimos en la imperiosa necesidad de un encare sistémico de la transformación educativa, en la cual un cambio profundo en la formación de los educadores es una línea de acción muy importante, pero que tiene que ser acompañada por otras relacionadas con la propuesta curricular, lo organizacional y la carrera docente, en todos los niveles.

2.3. El actual contexto y la identidad y perfil de un profesional de la educación en estos tiempos

Sobre la compleja realidad actual se han escrito ríos de tinta y es difícil caracterizarla en pocas palabras.

Se participa de la afirmación de Pérez Lindo (2010) de que estamos ante un cambio civilizatorio, uno de cuyos rasgos más distintivos es que empezamos a manejar otros criterios para determinar lo que es real. La realidad virtual es hoy una realidad indiscutible.

En cuanto a las características de este que más inciden en un cambio del contexto educativo, se sintetizarán algunas de las analizadas por Lopater (2014).

El cambio civilizatorio está marcado por el crecimiento exponencial del conocimiento y la revolución tecnológica, cargado de consecuencias en lo económico y político.

Hoy la economía puede funcionar en

tiempo real desde cualquier lugar del mundo hacia cualquier otro punto del planeta, haciendo porosas las fronteras nacionales y el poder real de los estados sobre sus propios territorios en todas las dimensiones posibles de una política nacional.

Tiempos de globalización cultural, con una promoción del consumo a través de los medios que exacerba el individualismo hedonista y favorece las conductas adictivas.

De cambios importantes en las estructuras familiares y en la forma de socialización de niños y jóvenes.

De desvalorización de los grandes relatos y de las ideologías que preveían para la humanidad un futuro inexorable de superación.

En el cual hemos perdido la solidez del suelo de la modernidad y nos encontramos con un suelo de arena, al decir de Lewkowicz (2004) en una metáfora muy elocuente.

Nos desafía a hacer uso de la mayor libertad intelectual con humildad y pensando con otros.

Si, como dice Morin (1999), navegamos en un océano de incertidumbre con algunos archipiélagos de certezas, esas certezas tenemos que encontrarlas con otros, aceptando la diversidad y buscando lo que nos puede unir.

Estamos en momentos de repensarnos como sociedad, y la educación, que fue un pilar fundamental en el modelo de la modernidad, puede ser un aporte muy importante si los educadores y los tomadores de decisiones a nivel de las políticas educativas se animan a cuestionar un modelo educativo que en muchos aspectos hunde sus raíces en el siglo XIX.

3. Una estructura que habilite un funcionamiento articulado y niveles crecientes de participación

3.1. Las ventajas y los riesgos de la autonomía y el cogobierno

Ya se ha expresado que el formato de la Udelar tiene como paradigma de organización universitaria un gran peso en nuestro país.

Tal vez en formación en educación pueda irse hacia ese formato, como establece el proyecto de ley que tiene media sanción.

Esa organización, basada en la participación de los órdenes, que tiene justamente esa participación como un elemento muy positivo que favorece el clima democrático y el crecimiento de todos los involucrados, debe estar acompañada por la habilitación del desarrollo de una verdadera cultura de la evaluación.

La evaluación entendida como proceso que involucra a todos los actores y a la institución misma, que requiere de todas las miradas internas y también de procesos de evaluación externa.

La pertinencia de alcanzar un nivel universitario en la formación en educación surge de la búsqueda de cumplir con un mandato acorde a estos tiempos y de contribuir a la superación de la crisis estructural que afecta a todo el sistema educativo.

Esta tiene que impactar junto con otras políticas en el cuestionamiento del modelo educativo vigente y en la formación de profesionales dotados de capacidad de análisis de los contextos y creatividad para adaptarse a situaciones cambiantes; como afirma Perrenoud (2015), capaces de crear conocimiento y estrategias que apunten a la inclusión, trabajando en equipo y en forma interdisciplinaria.

Para ello, en esta etapa y basándonos en aportes del período anterior, se ha ido creando una estructura organizacional que facilite la participación como derecho acorde al nivel universitario y como elemento sustancial para el desarrollo y la autonomía de los actores individuales y colectivos.

3.2. El marco para una participación democrática que contribuya al desarrollo personal y colectivo de los actores

Ante todo, algunas reflexiones sobre participación.

Se entiende que esta debe ir mucho más allá de la simple expresión de opiniones, que debe comprometer a los órdenes en la construcción de

marcos teóricos y líneas de acción, así como en la autoevaluación institucional.

Para ello es necesario, en primer lugar, un ambiente de confianza de los actores en que la participación no va a ser una simple fachada y que se brinden los tiempos y los espacios que la hagan posible.

Como otra condición muy importante, se quiere resaltar que existan orientaciones que establezcan los objetivos de las acciones y las prioridades. También, una organización que habilite la articulación de los distintos componentes, evitando superposición de tareas y duplicación de recursos y asegurando que los resultados y las oportunidades podrán ser aprovechados por todos.

Si partimos de la organización actual de formación en educación, tenemos una mezcla de elementos que se pensaron en la transición a la universidad y otros de una estructura más tradicional.

El propio CFE tiene una conformación mixta con tres integrantes nombrados por el Codicen y dos que representan al orden docente y al orden estudiantil y son elegidos por esos colectivos. Con ese criterio de representación de los órdenes, se han potenciado ámbitos para la discusión y la construcción colectiva de una nueva propuesta curricular y una nueva estructura docente y académica.

La Comisión de Carrera y Desarrollo Curricular ha llevado a cabo desde finales del año pasado la discusión acerca de los fundamentos de la nueva propuesta curricular que se plasmará en un plan 2017 a implementarse en el 2018.

El documento de Fundamentos y Orientaciones para el Plan 2017 fue finalmente aprobado por la Comisión y por el CFE.

También se han potenciado las comisiones de carrera, con la misma composición tripartita, que tienen como cometido evaluar la marcha de las carreras y sus dificultades de implementación; en estos momentos participan incluso en el proceso de la aprobación de reválidas. Se han trans-

formado en un ámbito para discutir los fundamentos de la nueva propuesta curricular y próximamente serán el espacio para la construcción del diseño de cada carrera.

4. 4. La gestión de la transformación curricular académica y docente

4.1. El punto de partida

El actual Plan 2008 tiene como mérito indudable el haber surgido de un proceso muy participativo.

Partiendo de una realidad en la cual existían varios planes de formación de docentes, concentró la formación en un modelo único, y esa característica puede tener aspectos positivos y otros negativos. Desde su creación, este plan ha suscitado muchas críticas entre los actores de formación en educación. Se señala su frondosidad de asignaturas, su excesiva carga horaria, la poca vinculación entre el tronco común y la formación específica, que no favorece una formación integral.

Las carreras que se fueron incorporando a partir de 2012, como las de Maestro Técnico, Educador Social, Profesorado de Danza y la Tecnicatura de Asistente en Primera Infancia, tienen innovaciones en cuanto a estructura curricular, como la creditización y la semestralización, que serán muy tenidas en cuenta en el futuro Plan 2017.

4.2. El carácter sistémico de la transformación

Si se pretende que un cambio significativo en la formación de los educadores sea una contribución importante a la superación de la crisis estructural que afecta a la educación, es necesario apostar fuertemente a un cambio cultural de los formadores.

No se piensa que un cambio en la estructura y el diseño curricular pueda ser una varita mágica que por sí provoque ese cambio.

En primer lugar, debe ser parte de una transformación más integral, que abarque además la estructura acadé-

mica, docente y organizacional. Esta debe incluir también los centros educativos en los cuales se aterrizará el conjunto de la transformación.

Todos estos cambios estructurales tendrán que poner a los docentes formadores en situación de trabajar colectivamente frente a los desafíos que se les plantearán: necesidad ineludible de encare interdisciplinario y establecimiento de criterios comunes para variados aspectos de la tarea de enseñar y evaluar, concibiendo la evaluación como una instancia privilegiada del aprendizaje.

4.3. El camino recorrido y lo que queda por recorrer

La formación en educación inició en setiembre de 2015 un camino pautado por una hoja de ruta que se puso a consideración de distintos colectivos: los coordinadores académicos, los directores de los centros, la Asamblea Técnico-Docente, las comisiones de carrera locales y nacionales y la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Esta fue aprobada en esos espacios.

Dicho proceso tuvo como disparador una reflexión sobre la identidad docente y el perfil de egreso del educador basada en documentos orientadores aprobados por el CFE. Es un punto de partida que pocas veces se ha tomado en Uruguay cuando se han procesado reformas curriculares. La tendencia muy naturalizada de los docentes ha sido centrarse sobre todo en los diseños particulares que establecen el peso de las disciplinas y conocimientos específicos en las diferentes formaciones profesionales.

Se pretendió procurar la mayor reflexión sobre lo común a todos los educadores, independientemente del ámbito en el cual se van desempeñar, y que la identidad como tales esté sobre todo en sentirse primero educadores, que educan a través de una disciplina o un conjunto de saberes específicos, teniendo muy presente que el foco de su acción es el estudiante, al que deben respetar en su diversidad y modo de relacionarse con el saber.

En el proceso vivido en este lapso de poco más de un año, la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular ha tenido que enfrentar el desafío de su propia articulación para poder producir a partir de los distintos aportes de los colectivos representados en ella. El resultado ha sido el documento de fundamentos de la nueva propuesta curricular, de reciente aprobación por el CFE.

Este se enmarca en la contribución al efectivo cumplimiento de los derechos humanos, asumiendo que los futuros educadores deberán contribuir a que el derecho a la educación se cumpla cabalmente, partiendo de la base de que todos somos educables y respetando a cada uno.

En consonancia con ese marco, se plantea un aprendizaje centrado en el estudiante, con un reposicionamiento del rol del educador, orientador de un aprendizaje situado, que con distintas estrategias busque el desarrollo de competencias que permitan interrelacionar y aterrizar conocimientos para aplicarlos a las más diversas situaciones.

Ese aprendizaje supone una evaluación que sea también una excelente oportunidad para aprender, privilegiando los trabajos de producción individual y colectiva como forma de aplicar el conocimiento.

El documento establece las competencias que debe desarrollar un educador independientemente de su especificidad y que forman parte de su perfil.

Se señala la importancia de enmarcar la enseñanza en una institución que investigue y produzca conocimiento para que esa actividad impregne la actividad de los docentes y habilite la participación de los estudiantes en tareas de colaboración formativas.

También avanza sobre criterios de estructura curricular que enmarcarán el diseño de cada carrera, estableciendo la cantidad de créditos globales y la asignación de créditos a los diferentes núcleos formativos.

Se apuesta a una estructura flexible, que habilite trayectos diferentes según la especificidad de cada carrera,

pero con un criterio de equivalencia en cuanto a la formación de las competencias generales comunes a todos los educadores y de cierto equilibrio en cuanto al peso de la formación en educación y la específica de cada perfil profesional.

Otros ámbitos de trabajo participativo están abordando paralelamente transformaciones importantes en la estructura docente y académica.

Con relación a la estructura docente, se apuesta a una organización basada en cargos y grados, a los que se accede por concurso, con efectividades renovables, y que combinen en proporción diferente la enseñanza, la investigación y la extensión.

Con relación a la estructura académica, se apuesta a que esta permita una efectiva articulación y contribuya a superar la fragmentación en la formación, habilitando la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo, tanto a nivel nacional como regional y de los centros.

La apuesta a alcanzar el nivel universitario por la calidad de la formación incluye también una política con relación a la formación permanente y los posgrados.

En ese sentido, se ha continuado con posgrados implementados conjuntamente con la Udelar, al tiempo que se abre la posibilidad, para quienes ya los han cursado, de iniciar un trayecto complementario para culminar el nivel de maestría. Esta se llevará a cabo conjuntamente con Flacso Uruguay y se aspira a seguir proporcionando en el futuro este tipo de formación.

Con relación a formación permanente, apostamos al perfeccionamiento de nuestros formadores y a la contribución con los requerimientos de los otros desconcentrados, procurando la inclusión en diversas propuestas de docentes que trabajan en distintos subsistemas.

Se procura también un impulso muy importante a la investigación, que nos permita generar conocimiento relacionado sobre todo con educación, que es nuestra especificidad.

Se ha impulsado la investigación a través de los departamentos académicos y tenemos un acuerdo con la Agencia Nacional para la Investigación y la Innovación (ANII) para que equipos de docentes del CFE puedan realizar investigaciones asociados a investigadores de otros ámbitos.

4.4. La vinculación con el Sistema Nacional de Educación Terciaria

En lo ya recorrido, además de la coordinación permanente con ANEP, se han hecho esfuerzos importantes para lograr la efectiva integración al Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública.

El uso compartido en cuanto a infraestructura y servicios, la navegabilidad entre las distintas carreras, la posibilidad de carreras compartidas, así como de docentes comunes constituyen un objetivo planteado a nivel de las instancias comunes en dicho sistema y se está trabajando para lograrlo tanto a nivel nacional como regional.

Se han realizado programas y otros se están realizando a nivel de diploma de especialización en conjunto con la Udelar.

También ejemplos de asociaciones concretas con distintas facultades, como la Unidad Académica Asociada entre el Departamento de Física del CFE y la Facultad de Ciencias.

Se aspira, en el futuro, a concretar maestrías conjuntas y diversas formas de asociación para la formación continua de nuestros egresados y el mejoramiento de la enseñanza impartida, teniendo como punto de partida la aceptación de las necesidades y la

especificidad de cada institución, que pueden complementarse sin desconocerse.

Conclusiones

En este proceso de alcanzar el nivel universitario, tenemos el desafío de crear un camino propio, compatibilizando dos tradiciones que se han desarrollado por mucho tiempo de manera paralela y con pocos vínculos: la tradición universitaria y la de formación docente.

Ese camino propio nos lleva a reflexionar mucho sobre nuestra especificidad, que son la educación y las formas de enseñar los conocimientos particulares de las distintas carreras, procurando al mismo tiempo el desarrollo de competencias comunes a todos los educadores.

Estos tendrán que tener una sólida formación en cuanto a estrategias que contribuyan a la inclusión, independientemente del nivel en el cual se desempeñen, y una capacidad de crear colectivamente en sus comunidades un conocimiento en situación adecuado a las necesidades de cada contexto.

El desafío es doble, porque rescatando lo mejor de esas tradiciones debemos también asumir que estamos en un tiempo de cambio civilizatorio que interpela poderosamente a nuestros modelos educativos.

Teniendo en cuenta las necesidades de hoy pero con proyección prospectiva, coordinado con los distintos niveles educativos que engloba ANEP y articulando con el sistema terciario. Con una mirada sistémica, tenemos que pensar que estamos diseñando la línea de transformación de la profesión de educar, para que sea un aporte significativo en una transformación más global del sistema educativo en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.
- DE ARMAS, G. y RETAMOSO, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef.
- LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- LOPATER, A. (2014). *La cultura docente frente a los desafíos del actual contexto. Una mirada sobre la educación media desde la perspectiva de la inclusión de la diversidad*. Montevideo: Grupo Magro.
- MEC, DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN (2015). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la enseñanza*. España: Santillana-UNESCO.
- PÉREZ LINDO, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Biblos.
- PERRENOUD, P. (2015). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Madrid: Grao.
- RANCIÈRE, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Romanyà/Valls. S. A.