

**ANEP**  
**Consejo Directivo Central**

**Documento conceptual preliminar sobre**  
**MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL**

**Agosto, 2016**

Equipo de trabajo:

Coordinadora: Mtra. Graciela Díaz Peña  
Por CODICEN: Prof. Miguel Álvarez,  
Mtra Graciela Díaz Peña,  
Prof. Nancy Bentancor y  
Lic. Silvia Píriz  
Por CFE: Prof. Silvana Espiga  
Por CES: Prof. Amalia Días  
Por CETP: Lic. Marcelo Ubal  
Por CEIP: Mtra. Luz Santos,  
Mtra. Lic. Verónica Verges  
Por ATD de CFE: Mtra. Mónica Suárez  
Por ATD de CEIP: Mtra. Jorgelina Tironi  
Por ATD de CES: Prof. Edith Silveira  
Por ATD de CETP: Prof. Daniel Pollo  
y Prof. Marcelo Pérez

## SUMARIO

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	2
1.1 Pensar la educación en clave nacional: un compromiso impostergable	3
<b>2. ANTECEDENTES</b>	5
2.1 La educación en Uruguay: una cartografía plural	11
2.2 Referencias orientadoras: marco normativo y algunos enclaves documentales	14
2.2.1 Ley General de Educación 18.437	14
2.2.2 Insumos documentales	16
<b>3. FUNDAMENTOS Y CLAVES CONCEPTUALES</b>	18
3.1 La pertinencia de un Marco Curricular de Referencia Nacional	18
3.2 Claves conceptuales: precisiones y acuerdos establecidos	19
<b>4. PRINCIPIOS PARA ORIENTAR LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL</b>	24
4.1 ¿Por qué necesitamos definir un MCRN?	25
4.2 Un recorrido por nuestro sistema educativo	26
4.3 Principios	28
<b>5. BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL</b>	30
5.1 La centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética	30
5.2 El sujeto y sus aprendizajes fundamentales	33
<b>6. RECOMENDACIONES</b>	37
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	39

## 1. INTRODUCCIÓN

*Toda la obra de la educación es una obra de detalles<sup>1</sup>*

*Luisa Luisi*

En los últimos años se reinstala en los países de la región el desafío de construcción de proyectos sostenibles que aporten a la profundización de sus procesos democráticos, entre los que se destacan esfuerzos para la universalización de la educación básica.

Propuestas y orientaciones de diversos organismos internacionales impulsan la priorización de la educación en la agenda política de los estados por medio de acuerdos tales como “Objetivos de Desarrollo del Milenio” (ONU, 2015) y “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 1990) y subrayan la meta de asegurar una educación de calidad para todos, centrada en el aprendizaje del sujeto.

En este sentido, se identifican diferentes formas de buscar acuerdos para la formulación e implementación de políticas nacionales de largo plazo. Uruguay se ha sumado a estas iniciativas en las que ha optado por una perspectiva que ubica al estudiante como sujeto del derecho a la educación.

Los esfuerzos en el sentido indicado demandan definiciones en materia de política curricular, como parte de un proyecto político educativo, que “involucra intenciones y decisiones; acciones con sentido dirigidas hacia determinados fines, en tanto implica una práctica humana (...) estrechamente articulado al, o a los, proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículum” (De Alba, 1991: 59).

En el planteo de políticas curriculares podemos distinguir al menos tres tendencias: la construcción de un marco curricular común o nacional; la definición de bases, orientaciones, directrices o principios y la formulación de un plan nacional de educación. En la primera, se busca asegurar la organización de los aprendizajes en los distintos niveles educativos sobre la base de una perspectiva sistémica. Así, las propuestas de México, Perú y Australia se inscriben en esta tendencia. La segunda se organiza a partir de objetivos por niveles, área y/o asignatura. Chile, Brasil y República Dominicana, por ejemplo,

---

<sup>1</sup> Luisa Luisi, *Ideas sobre educación*, Montevideo, Editor Maximino García, 1922, p.49.

elaboraron sus respectivas orientaciones o bases en este sentido. La tercera establece un plan nacional de educación que contiene orientaciones de política y propone actualizaciones periódicas para establecer metas y estrategias para lograrlas. En América Latina se suman a esta última tendencia Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador y Paraguay.

Algunos de los países ya citados de la región han optado por un tránsito que combina una de las dos primeras tendencias con la tercera. Es el caso de Brasil, México, Perú y República Dominicana.<sup>2</sup> Podría reconocerse la fortaleza de esta combinación si se considera que “un plan configura una visión más comprensiva, compleja y racional del fenómeno que pretende contemplar- en nuestro caso, el educativo-su situación actual, su proyección a futuro y de las estrategias y medidas a arbitrar para el logro de las metas que se definan” (ANEP-UNESCO, 2010: 71). Las políticas curriculares que adopten los países en este sentido constituyen decisiones que abonan a superar aquella planificación que solo atiende a problemáticas coyunturales restringiendo la posibilidad de cambios educativos más profundos.

### **1.1 Pensar la educación en clave nacional: un compromiso impostergable**

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) define a través de la Resolución N°4 24/05/2016 del Consejo Directivo Central (CODICEN), Acta N°30, “la necesidad de profundizar acciones a nivel de toda la administración para generar un marco curricular de referencia nacional” al que conceptualiza como un “Conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes.”<sup>3</sup> Ello implica acordar una política curricular para todos los niveles educativos.

Este marco pretende ser un referente comprensivo y favorecedor del desarrollo sistémico y sinérgico de las intervenciones de los diferentes actores educativos en el entendido que la “expansión de la educación inicial, primaria y media requiere atender la diversidad y asegurar niveles de calidad e

---

<sup>2</sup>Los documentos de estos países son: *Plan Decenal de Educación 2008-2018 de República Dominicana; Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú; Plan Nacional de Educación de la República Federativa del Brasil 2014-2024.*

<sup>3</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Numeral 1

igualdad de oportunidades para todos” y “un marco conceptual y normativo”.<sup>4</sup> La misma resolución avanza en una propuesta metodológica para su construcción considerando “al mismo tiempo procesos técnicos que lo generan y lo sustentan, procesos políticos (corrientes de opinión emanadas de diferentes actores y sectores) y procesos participativos (mediante estrategias de apropiación y consulta).”<sup>5</sup> Propone, asimismo, la elaboración de una “Hoja de ruta pública con antecedentes, avances y necesidades a través de la participación de “actores del sistema, Comisiones Descentralizadas, sociedad y familia.”<sup>6</sup>

Con este objetivo el CODICEN resuelve la creación de un “equipo de trabajo con el cometido de elaborar un documento conceptual preliminar sobre el marco curricular de referencia nacional el que se constituirá en el punto de partida de los avances que se proyectan realizar durante el presente año.”<sup>7</sup>

Por último, se explicitan como puntos de partida del trabajo de este equipo: “antecedentes generados a nivel nacional, a nivel regional e internacional que contengan insumos que aporten y contribuyan con el objetivo establecido en esta primera instancia.”<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Apartado III de los Considerandos.

<sup>5</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Apartado IV de Considerandos.

<sup>6</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Apartado V de Considerandos.

<sup>7</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Numeral II y III

<sup>8</sup> Resolución N°4 24/05/2016 del CODICEN. Acta N°30. Numeral IV

## 2. ANTECEDENTES

El presente apartado del informe hace referencia a algunos aspectos de la situación educativa nacional en clave de inclusión y derecho a la educación. Se incursiona también en preceptos de la Ley General de Educación Nº 18437<sup>9</sup> y se mencionan algunos aportes de documentos nacionales.

La tradición formativa del magisterio nacional con la titulación obligatoria para el ejercicio de la profesión docente se acompañó en distintos momentos históricos de orientaciones programáticas y curriculares que –si bien prescribieron finalidades, objetivos, contenidos y sugerencias didácticas y de evaluación– permitió al maestro y su comunidad institucional contextualizar sus prácticas pedagógicas a través de planificaciones integradas y situadas.

En un breve recorrido, se parte del Programa para Escuelas Rurales de 1949. En el Congreso realizado ese año, se nombró una Comisión con la responsabilidad de su elaboración a partir de todos los aportes realizados por el magisterio nacional y considerando los principios varelianos de laicidad, igualdad, obligatoriedad y gratuidad. Desde los fundamentos sociales y económicos se propuso una escuela activa y productiva que dignificara la condición del hombre y su trabajo en el medio rural.

En 1957 surge un nuevo Programa de Escuelas Urbanas, que “en términos pedagógicos constituye una regularización de prácticas innovadoras que venían realizándose en las aulas, mantuvo la orientación pedagógica del programa del 49, coincidencia en los objetivos, en las bases filosófico-pedagógicas, en los procesos seguidos para su elaboración, en muchos de los maestros e inspectores que participaron. Esta coherencia evidencia una misma línea de política educativa la que le daba a la escuela uruguaya la garantía de unidad ideológico-pedagógica” (ANEP, 2007).

El maestro Soler plantea: “aparte de sus implicaciones pedagógicas, lo positivo de esta orientación radica en que subraya la capacidad del hombre de interpretarse a sí mismo y de interpretar el mundo y, por consiguiente, de modificarse y de modificarlo. Y estas modificaciones no son posibles si la escuela no

---

<sup>9</sup> Ley General de Educación Nº18437 publicada en D.O. con fecha 16/01/09

desarrolla, como insisten en afirmarlo ambos programas, la capacidad crítica y autocrítica y la oposición a todo dogmatismo.”<sup>10</sup>

En 1979 “en base a la Política educativa nacional de la Dictadura Militar, se elaboraron nuevos programas de educación común: rural y urbana; inicial y especial que se comenzaron a implementar al año siguiente” (ANEP, 2007). Se ponía particular énfasis en la distribución de tiempos en la jornada escolar, se privilegiaban “las áreas instrumentales frente a las culturales”, determinando el número de clases por contenido curricular. Prescribía la forma de planificar del Maestro en base a objetivos operacionales y al logro de conductas observables en los alumnos. De esta manera se ignoraba la integralidad del ser humano y se fragmentaba la intervención educativa en los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Con el retorno de la democracia, la revisión de 1986 intenta restaurar una línea de continuidad formativa en las propuestas curriculares, revisando y actualizando el Programa de 1957.

En la década de los 90, con las políticas de universalización en la educación inicial, se elabora un diseño curricular para Educación Inicial con competencias generales que ofician como fines orientadores de las prácticas y de inicio o comienzo de un proceso formativo que se continuará en los demás tramos etarios. El Programa Escolar 2008 se elaboró como propuesta educativa única con el propósito de integrar Educación Inicial, Común, Rural y Especial que hasta el momento mantenían orientaciones programáticas separadas garantizando, de esta manera, la continuidad y coherencia en la formación de niños y jóvenes desde 3 años a 6to. grado escolar. Su centralidad en la enseñanza y en el docente como profesional autónomo responde a la necesidad de recuperar la importancia de las instituciones educativas en su función de socializar mediante las enseñanzas y aprendizajes de conocimientos legitimados públicamente para todos, sin exclusiones.

En Educación Secundaria, el Plan 1941 consolidó la organización curricular sostenida desde sus inicios y, en especial, desde su separación de la Universidad de la República en 1936. Se estructuraba en dos ciclos de estudio, el liceo de cuatro años de duración y el preparatorio, de dos años de duración. Esta propuesta curricular planteó un enfoque por asignaturas y propedéutico “reafirmando la formación de ciudadanos en la cultura integral y el acceso al nivel superior” (Ley Orgánica N° 9.523 de 1935). La democratización de la matrícula y la necesidad de incorporar enfoques educativos innovadores que

---

<sup>10</sup> REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Documento para la discusión - Abril 2007 en [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis\\_historico.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf)

centraran la mirada en el alumno, llevaron a la creación del Plan piloto de 1963. Ese nuevo modelo curricular procuró revertir el enfoque por asignaturas, propuso una modalidad de trabajo integral con proyectos interdisciplinarios, ofreció talleres curriculares e interpeló las formas de evaluación. Se organizaba en dos ciclos: un primer ciclo de cinco años que apuntaba al desarrollo de una cultura integral y de exploración de aptitudes, y un segundo ciclo de un año de duración de preparación pre profesional. El Plan 1963 se implementó durante algunos años en catorce liceos del país, sin lograr generalizarse. En 1976 se realizó un nuevo plan de estudios organizado en un ciclo básico de tres años y un ciclo de bachillerato diversificado de tres años de duración. Esta propuesta mantuvo la estructura por asignaturas e incorporó talleres de manualidades en ciclo básico. En relación a bachillerato, propuso la diversificación desde el 1° año de ese ciclo. En la década de los 80 la matrícula de Educación Secundaria comenzó a incrementarse aceleradamente, lo que sumado a muchos otros factores sociales, políticos y culturales llevó a que en Educación Secundaria se realizaran modificaciones en los recorridos curriculares en procura de generar respuestas que atendieran los requerimientos y demandas planteadas por los cambios de la sociedad.

En ciclo básico, luego de la recuperación de la democracia, se implementó el Plan 1986 que incorporó espacios curriculares de actividades adaptadas al medio y de recuperación con apoyaturas para los aprendizajes de los estudiantes con dificultades. Más adelante, en el año 1996, se desarrolló una experiencia piloto de ciclo básico. Esta propuesta implementó el trabajo por áreas y extendió el tiempo educativo en los turnos liceales diurnos. Se llevó a cabo en algunos liceos del país sin concretar su generalización (ANEP, 2002).

En el año 2006 se realizó una reformulación programática en ciclo básico y en bachillerato con la participación y acuerdos entre diversos actores relacionados (docentes, inspectores, directores, delegados de ATD y de los gremios). La Reformulación 2006 es la que se aplica actualmente. Consolidó su generalización a nivel público y privado y la extensión del tiempo pedagógico en ambos ciclos. (ANEP, 2014). En bachillerato consolidó la diversificación artística en todo el país. La currícula propone un 1° año de bachillerato común y en 2° y 3° año organiza las asignaturas en un núcleo común y en otro específico.



En cuanto a los bachilleratos diversificados, que sucedieron al Plan 1976, la Microexperiencia de 1993, aplicada en algunos liceos del país, procuró retomar algunos elementos del plan 1963, intentando una propuesta más integral y menos propedéutica.

En el año 2003 se comenzó a implementar el Plan Piloto de Transformación de la Enseñanza Media Superior (TEMS). El mismo propuso variantes en la organización curricular del bachillerato como la extensión del tiempo de clase, el cursado por trayectos que habilitaban cierta navegabilidad de los estudiantes y la construcción de parte de sus recorridos curriculares, junto a innovaciones pedagógicas como en la evaluación, el trabajo interdisciplinario por proyectos, el enfoque basado en el desarrollo de competencias y la ampliación de la oferta de diversificaciones con la incorporación del bachillerato artístico. La propuesta TEMS se aplicó en un número acotado de liceos del país.

Estas modificaciones curriculares se complementan con la universalización del Plan 1994 “Martha Averbug” en liceos nocturnos y extraedad (para adultos y jóvenes con condicionamientos laborales), y la implementación de atención específica al ciclo básico para adultos (Plan 2009) y al ciclo básico para estudiantes con extraedad (Planes 2012 y 2013).

Desde el año 2007 se han implementado “propuestas educativas que se fundamentan en la personalización de las trayectorias y la adecuación curricular a partir de los perfiles de aprendizaje de los sujetos pedagógicos que integran las diferentes poblaciones atendidas” (Rendición de cuentas CES, 2013). Entre otras se mencionan: Programa Aulas Comunitarias, Programa Áreas Pedagógicas, Programa de Culminación de Estudios Secundarios, Educación en Contextos de Encierro, Programa CES-CECAP, Programa Uruguay Estudia.

Es pertinente mencionar ofertas educativas de inclusión a estudiantes con capacidades diferentes: Centro de Recursos para alumnos ciegos y con Baja Visión. Programa iniciado en el año 2008 de rápida extensión a todo el país; atención a estudiantes sordos e hipoacúsicos; atención a estudiantes con trastornos del espectro autista.

La inclusión, la atención a la diversidad y el propósito de fortalecer el desarrollo de trayectorias educativas continuas, completas y protegidas son los ejes orientadores del seguimiento y de las adaptaciones curriculares que se implementan desde el Consejo de Educación Secundaria (CES).

En el origen y consolidación institucional del Consejo de Educación Técnico Profesional -Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) podemos distinguir tres periodos históricos: el primero identificado con la Escuela Nacional de Artes y Oficios; el segundo comienza en 1915 con Pedro Figari en la dirección de la institución y continúa con la creación del Consejo Superior de Enseñanza Industrial; el tercero en 1942 -con la intención de dignificar la educación para el trabajo y bajo el liderazgo de José Francisco Arias- se crea la UTU como ente autónomo. A pesar del crecimiento y las transformaciones institucionales, en estos periodos la educación técnica estuvo fuertemente unida al trabajo y procuró dar una respuesta a los procesos de industrialización y desarrollo económico del país. En la amplia mayoría de las propuestas del CETP-UTU, los planes, programas y la formación técnica impartida por la institución no permitía a sus egresados acceder a las propuestas formativas superiores.

En 1976 –en plena dictadura militar- se instaló en la institución un periodo de tensión entre dos modelos formativos que se trasladará hasta nuestros días: una educación con una identidad técnica-profesional (propia de la institución) y una educación de carácter generalista y propedéutica identificada con la educación secundaria. A partir de entonces los centros de educación técnica incorporaron la propuesta de Ciclo Básico de Secundaria. Con posterioridad, cada diez años las propuestas de Ciclo Básico se han reformado y/o reformulado (1986, 1996 y 2006) bajo la misma tensión. Esta propuesta de Ciclo Básico coexistió con la formación técnica inicial presente en planes como la “Formación Profesional Básica. Plan 1962”. Desde el 2006, CETP-UTU incursionó en un proceso de revisión profunda de Educación Media Básica, apostando a la continuidad educativa de los estudiantes. Con la “Formación Profesional Básica Plan 2007” el país contó con dos propuestas para transitar y acreditar la Educación Media Básica: el Ciclo Básico –con su variante tecnológica- y la FPB, Plan 2007. Para las diversas situaciones vitales de los estudiantes se propusieron estrategias diferentes con metas comunes: reformulación del Ciclo Básico Tecnológico Plan 2007, la FPB. Plan 2007, el “Programa Rumbo”, “Acreditación de Saberes por Experiencias de Vida”.

En relación a la Educación Media Superior podemos encontrar un recorrido similar. Previo a la reforma de 1976, los planes de estudio del CETP-UTU -a no ser en casos excepcionales-, posibilitaban que los estudiantes continuaran sus estudios únicamente en cursos técnicos de dos o tres años dentro de la propia institución. En 1976, se crearon los Bachilleratos Técnicos Diversificados cuya estructura curricular se basó en el Bachillerato Diversificado de Secundaria al que se sumó un conjunto de asignaturas técnicas. Esta formación no desplazó la educación técnica del segundo nivel más tradicional

de la institución, la cual tenía continuidad educativa principalmente en formaciones del nivel tres del CETP-UTU. En 1997 surgen los Bachilleratos Tecnológicos, los cuales distinguían dos componentes: uno general y otro científico/tecnológico. En 2004, con el fin de ordenar y unificar los distintos Planes vinculados a la Educación Media Superior el CODICEN aprobó la propuesta elevada por el CETP-UTU de reconocer como equivalentes entre sí:

- Formación Profesional Superior (Plan 1998, 2000 y 2002) y Educación Media Profesional (Plan 2004), cuya duración es de dos años.
- Bachilleratos Tecnológicos (Plan 1997, 1998, 1999 y 2003) y Educación Media Tecnológica (Plan 2004), cuya duración es de tres años.

Esta resolución cristaliza y en cierta manera resuelve la tensión instalada por el gobierno dictatorial, al reconocer dos recorridos formativos en la institución: uno de carácter técnico/profesional y otro generalista articulado con componentes científicos/tecnológicos. La continuidad educativa de las propuestas de Educación Media Profesional se termina de laudar en 2008 con la creación del Bachillerato Profesional, cuya duración en general es de un año y tiene como una de sus principales finalidades la culminación de la Educación Media Superior de los estudiantes de la Educación Media Profesional, y la correspondiente habilitación para integrarse a las propuestas universitarias y/o terciarias.

A nivel del Consejo de Formación en Educación (CFE), en las carreras de maestros y profesores, desde 1986 hasta 2005, la característica central fue la coexistencia de diversos planes que condujeron a la fragmentación a nivel curricular de la formación docente.<sup>11</sup> Esto implicó una diversidad de los discursos pedagógicos y las prácticas pre-profesionales. Asimismo, uno de los problemas genéricos fue el rezago en las diversas carreras de formación docente y la caída en el número de ingresos y egresos.

El vigente Plan 2008 aportó una concepción global acerca de la especificidad, integralidad y simultaneidad de la formación docente. A partir de 2008 existen nuevas carreras, como la de Educador Social, la de Asistente Técnico en Primera Infancia y el Profesorado de Danza.

---

<sup>11</sup> Hacia el 2005 coexisten los siguientes planes: Plan 92, reformulación 2001 de Formación de Maestros. • Plan 2005 de Formación de Maestros • Plan 1997, reformulado 2003 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores • Plan 1997, Diseño Curricular 2005 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores • Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial en el IPA • Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semipresencial en siete especialidades en los IFD.1 • Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semilibre en los IFD.2 • Plan de Profesores Técnicos en el INET . En estos cambios coexistió la creación de nuevos centros de Formación docente de Profesorado (CERPs)

En la actualidad el CFE diseña un cambio curricular,<sup>12</sup> promoviendo la formación de profesionales de la educación en base a tres criterios: a) la necesidad de pensar en una formación en educación con carácter universitario; b) repensar los mandatos institucionales desde una perspectiva que incluya la larga duración, ubicándose en el escenario actual con una mirada prospectiva; c) ampliar los perfiles de formación atendiendo a las nuevos profesionales de la educación que la institución debe formar, impactando en las maneras de pensar e integrando las perspectivas de formación de cada nivel y modalidad educativa.

El objetivo es contribuir al logro de niveles de titulación de profesionales de la educación en cantidad, calidad y diversidad según la educación nacional requiera, tanto a nivel de grado como de posgrado. En este sentido, la formación de los profesionales de la educación debe atender a las complejas relaciones que se dan entre los saberes, los sujetos que se apropian de los mismos y los contextos donde se configura esta relación. “Por tanto, formar un profesional de manera integral es tal como lo afirma el Maestro Julio Castro “saber y saber enseñar, conocer a quién enseña, en qué medio enseña y para qué enseña” (SUNFD, 2008). El ejercicio de la profesión aparece interpelado y apremiado teniendo que introducir cambios en las actuales prácticas pedagógicas, lo que según Hargreaves (2003) ha significado convertir a la profesión en una “profesión paradójica”, refiriéndose con ello a la duplicidad de exigencias actuales para los educadores.”<sup>13</sup>

## 2.1 La educación en Uruguay: una cartografía plural

La inclusión educativa se ha instalado como “concepto estelar”<sup>14</sup> en la escena educativa mundial en la primera década del S XXI. Esta no es una preocupación nueva: en los años 40 y 50 se centró en los problemas de acceso universal a la escuela primaria, sosteniéndose hasta los años 70, a partir de los 80 la preocupación por la equidad se ligó estrechamente a la calidad de la educación y se empezó a hacer hincapié en los logros de aprendizaje. (Mancebo: 2012)

Para abordar el concepto de inclusión educativa, Terigi (2009) utiliza el antagónico de “exclusión” e identifica cinco indicadores, a saber: 1) estar fuera de la escuela, 2) abandonar la escuela luego de haber

---

<sup>12</sup> Propuesta Curricular 2017. CEDC, Documento Borrador Integrado, junio 2016.

<sup>13</sup> XXIII-Asamblea Nacional Ordinaria Técnico Docente, Piriápolis, 2016,p.13 y 14  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/xxiii\\_atd.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/xxiii_atd.pdf)

<sup>14</sup> Concepto acuñado por Cecilia Brawlsky. Refiere a orientadores normativos de las políticas educativas dominantes de un período determinado.

asistido varios años, 3) escolaridad de “baja intensidad” (situación de aquellos alumnos que concurriendo a la escuela no se involucran con las actividades educativas), 4) “aprendizajes elitistas o sectarios” en marcos curriculares que no contemplan los intereses y necesidades de todos los sectores, 5) aprendizajes de baja relevancia. Estos indicadores pueden aparecer de forma combinada.

Mancebo (2012) adoptando el enfoque planteado por Terigi y focalizando en los indicadores 1), 2) y 5) caracteriza al sistema educativo uruguayo con la premisa de definir en qué medida todos los alumnos están en el sistema, sostienen una asistencia regular y no abandonan, y que al egreso logran aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes.

Según datos del Observatorio de ANEP (2014), se pueden consignar lo siguiente:

- el porcentaje de asistencia neta entre 3 y 5 años es de 92%, entre 6 y 11 años es de 94.7%, entre 12 y 14 años de 76.2% y entre 15 y 17 años de 43.7%;
- el porcentaje de abandono<sup>15</sup> en educación primaria es de 0.6 y en Educación Media Básica de 2.9.;
- el porcentaje de egreso del nivel primario para la cohorte 12-14 años es de 81.5% y de 97.7% entre 15 y 17 años, en tanto para EMB el porcentaje de egreso es de 54.9% entre 15 y 17 años y de 69.7% de los jóvenes entre 18 y 20 años.

Reconocidas pruebas internacionales permiten dar cuenta de un estancamiento y descenso estadístico en los resultados de las pruebas aplicadas con relación a los aprendizajes:

- “En las pruebas SERCE-TERCE<sup>16</sup>, los resultados de aprendizaje de nivel primario mostraron un estancamiento general, con leves bajas en lengua, matemática y ciencias de 6° grado. Uruguay fue, detrás de Costa Rica, el país que menos avanzó en las pruebas entre los 15 participantes. Sin embargo, su posición relativa sigue siendo mejor que la de la gran mayoría de los países.
- En las pruebas PISA<sup>17</sup>, Uruguay tuvo un leve descenso estadísticamente significativo en las tres materias evaluadas. A pesar de partir de una situación con mejores resultados en 2003 que

---

<sup>15</sup> Para CES “Abandono” consiste en la proporción de estudiantes que tuvieron más de 50 inasistencias y de los que se desconoce su destino. Para CEIP es el porcentaje de alumnos que asistieron hasta 70 días en el año, calculado sobre la matrícula final.

<sup>16</sup> La prueba SERCE se realizó en 2006 y TERCE en 2013

<sup>17</sup> Optamos por presentar los datos de PISA en relación con Uruguay en el contexto comparativo de América Latina por las razones que expresa Axel Rivas en su obra “América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Resumen Ejecutivo”, las cuales compartimos: “... el recorte de países evaluados por PISA no es representativo de la diversidad mundial, por lo cual se evita hablar de rankings de países. El ranking es inadecuado cuando la muestra de países está claramente sesgada hacia una sobrerrepresentación de los países más desarrollados. De todas formas, la comparación entre regiones permite ilustrar distintas situaciones, que aquí se presentan de forma resumida. (...) Medir la educación requiere encuadrarla en su contexto. El PBI, las condiciones sociales y la inversión por alumno en América Latina son sensiblemente más bajos que en las demás regiones que participan en las pruebas PISA. De allí que sus resultados educativos sean

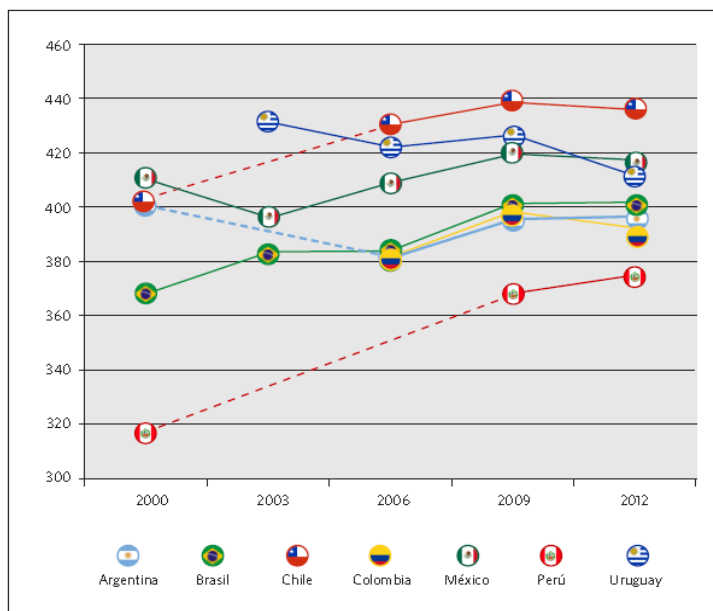
todos los demás países de la región participantes, en 2012 quedó por debajo de Chile en todas las materias, pero por encima de la mayoría de los restantes países.” (RIVAS, 2015: 263-264).

---

parte de una gran deuda de desarrollo en términos más amplios y no pueda atribuirse a una falla endógena de los sistemas educativos.” (2015: 17). En este sentido entendemos que una mirada comparativa con países latinoamericanos es más adecuada que una mirada comparativa que ignora aspectos sociales, culturales, económicos, entre otros.

Resulta ilustrativo el Gráfico 44 de la obra citada de Rivas (2015: 240), en la cual se representa un promedio de la evolución del puntaje PISA en matemáticas, lectura y ciencia.

Evolución del puntaje PISA en matemática, lectura y ciencias (promedio de las 3 áreas). Países seleccionados, 2000-2012



En esta clave de análisis, puede decirse que el panorama actual de la educación presenta en nuestro país desafíos en términos de los aprendizajes y de las enseñanzas.

En cuanto a las expectativas sociales, estudios cualitativos recientes recogen voces diversas sobre lo que se espera del sistema educativo en general y sobre la educación media en particular. Con relación a los aprendizajes, distintos actores sociales aspiran que aquellos sean concebidos como un “desafío colectivo”, que se forme para aprender “... desde la experiencia...” y que se genere una dinámica de aprendizaje con un “... ida y vuelta entre lo práctico y lo teórico...”; con relación a la enseñanza la expectativa es que sea “...integral y global y no fragmentada (...) a través o apoyada en estrategias como los proyectos”, que se sostenga en “la contextualización y la ruptura de fronteras del aula y del centro”, que provoque “el interés por aprender” aunque no depositado solamente en el objeto del aprendizaje sino poniendo en juego lo subjetivo y emocional (Ruiz et al, 2013-2014; Píriz, 2015).

En los últimos años se han venido implementando una serie de políticas educativas concretadas a través de un amplio abanico de programas en todos los niveles de la ANEP. Dentro de las líneas de política educativa, se observa una combinación de aspectos relativos a descentralización y centralización,

seguimiento y evaluación desde ámbitos centrales de gestión y otras iniciativas curriculares con autonomía local. Asimismo, se han llevado a cabo propuestas que buscan atender la inclusión de los alumnos que estaban desvinculados del sistema y favorecer la participación de estudiantes y actores locales. En este sentido se consideran los siguientes, desde ANEP CODICEN: Plan de Tránsito entre Ciclos, ProMejora, Portal Uruguay Educa, Ceibal, Programa Compromiso Educativo, Campamentos Educativos, ProLEE; desde el CEIP: escuelas de Tiempo Completo, Gurí, Programa APRENDER, Programa de Escuelas Disfrutables, Programa ETC; desde el CES: Áreas Pedagógicas, Educación en Contexto de Encierro, Programa + Centros, Programas Aulas Comunitarias, Pro CES; desde CETP-UTU: Alfabetización Laboral, Acreditación de Saberes por experiencia de vida, FPB, Programa gol al futuro, programa rumbo; desde el CFE: MENTA, Noveles Maestros, Programa CINEDUCA, entre otros.

## **2.2 Referencias orientadoras: marco normativo y algunos enclaves documentales**

### **2.2.1 Ley General de Educación 18.437**

La Ley General de Educación 18.437, promulgada por el Poder Ejecutivo el 12/12/2008, resulta una herramienta potente que mandata al Estado a construir e implementar políticas educativas y caminos que busquen la mejora educativa y el pleno alcance de las metas de inclusión con equidad.

En sus primeros artículos define la educación como un derecho fundamental y bien público social, lo que obliga al Estado a promover ese derecho para todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida como titulares del mismo.

Entre los principios generales atendidos se hallan la universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza y de cátedra. Se ratifican principios históricos para la educación pública estatal y se renueva la mirada sobre alguno de ellos, ampliándose la obligatoriedad del cursado hasta el segundo ciclo de la educación media. En el artículo 7 se expide sobre los niveles educativos obligatorios, desde inicial hasta media superior, especificando que, “A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica”.

Asimismo, hace referencia a la libertad de enseñanza que consagra el Art. 68 de la Constitución de la República y a la libertad de cátedra que posee el docente en cuanto profesional que realiza su tarea en



el marco de los programas vigentes “realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas (...) teniendo el deber de poner al alcance del alumno todas las fuentes de información y de cultura”.

En el artículo 13 se enuncian los fines de la política educativa nacional. De ellos se destaca el literal B el que se transcribe: “B) Procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral relacionado con aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Para ello, la educación deberá contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses, para que todas las personas puedan apropiarse y desarrollar los contenidos de la cultura local, nacional, regional y mundial”.

De igual forma, la Ley enfatiza que el Estado debe hacer cumplir el derecho a la igualdad de oportunidades en la educación formal para todos, y explícitamente para quienes se encuentren “en especial situación de vulnerabilidad cultural, económica y social [...]”. Concibe la necesidad de reconocer o validar los conocimientos adquiridos en cada uno de los niveles educativos y la movilidad a que tiene derecho el alumno para acceder a una oferta educativa variada y un cursado no compartimentado de formación.

En cuanto a la educación media básica, en su artículo 26 expresa “[...] Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas.”

La demanda que consagra la educación para todos los ciudadanos, asegurando la educación obligatoria para todos los mayores de 15 años que no hayan culminado sus estudios, implica que las políticas educativas posibiliten el ingreso y reingreso al sistema, la movilidad entre niveles y la adecuación de modalidades educativas de calidad.

En el Artículo 40 de la Ley, se hace referencia a las líneas transversales que el sistema educativo deberá contemplar en cualesquiera de sus modalidades: “A) La educación en derechos humanos. B) La educación ambiental para el desarrollo humano sostenible. C) La educación artística. D) La educación científica. E) La educación lingüística. F) La educación a través del trabajo. G) La educación para la salud. H) La educación sexual. I) La educación física, la recreación y el deporte.”



## 2.2.2 Insumos documentales

### ▪ **Aportes iniciales a la educación sobre los fundamentos y perfiles de Educación media Básica**

Este documento, elaborado por el grupo de trabajo designado por CODICEN en el año 2013, realizó insumos y propuestas para debatir y reflexionar e incluye fundamentos y perfiles de la educación media básica en nuestro país con vista a la instalación del Consejo de Educación Media Básica previsto en el Art. 62, literal B) de la Ley General de Educación N° 18.437.

El mismo hace referencia a:

- dispositivos de políticas educativas implementados para atender la diversidad y la universalización, en especial a los estudiantes que por alguna razón se desvincularon del sistema.
- lineamientos-guía para orientar un proceso de construcción de un diseño curricular de la Educación Media Básica concebido como propio y colectivo, que “asegure trayectorias educativas continuas, completas y exitosas” (ANEP, 2014: 40).
- seguimiento y monitoreo de los estudiantes en sus recorridos educativos, según contexto geográfico y teniendo en cuenta la movilidad entre ciclos, así como la inserción y participación en el mundo laboral;
- un perfil de egreso del estudiante de Educación Media Básica, que expresa lo que el estudiante debió lograr en términos de desempeño al terminar el ciclo educativo;
- un abordaje interdisciplinario de las propuestas formativas para el alumnado;
- algunas pistas para un nuevo diseño de la Educación Media Básica. Entre ellas se destacan las que favorecen la continuidad educativa, la pluralidad de formatos de trabajo institucional, una base común de saberes, la participación de los jóvenes y la variedad de formatos con propuestas diversas de enseñanza, entre otras.

### ▪ **Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA)**

Este documento presenta el esfuerzo plural desde diversas perspectivas (Estado, Sociedad Civil, Partidos Políticos) para pensar a mediano y largo plazo políticas públicas nacionales (gasto público, salud, educación, protección especial) para la infancia y la adolescencia.

En relación a la educación el documento define las siguientes metas: educación inicial universal desde los 3 años, egreso universal del Ciclo Básico de enseñanza, incremento significativo de las tasas de egreso del Segundo Ciclo de la educación media, disminución de las diferencias en la calidad de aprendizajes entre niños y adolescentes de diversos estratos sociales.

- **Documento Base de Análisis Curricular del CEIP 2015**

Otro antecedente del MCRN es el Documento Base de Análisis Curricular. Se trata de una serie de borradores producidos desde grupos de trabajos por “Áreas de Conocimiento” desde fines de 2014 y durante el 2015 a iniciativa del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Según el último borrador publicado (agosto, 2015) se toma como punto de partida el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente. Se transcriben los objetivos generales de cada área como marco orientador que las vincula directamente a los fines generales del programa, lo que da unidad y coherencia al proceso formativo de la educación primaria. Seguidamente se consignan los contenidos a enseñar y los correspondientes perfiles de egreso a 3° y 6° año.

Trabajos como este y análogos deberán revisarse en coherencia con un futuro MCRN.

- **Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años**

Este documento reúne definiciones relacionadas con la infancia y reconoce la responsabilidad y competencia de la sociedad uruguaya en su conjunto de garantizar el ejercicio y el cumplimiento de su derecho. Incorpora elementos para la atención y educación en esta etapa de la vida, propiciando una visión de desarrollo de país. Considera que estas acciones se dan en construcción social. Plantea un conjunto de propósitos y principios orientados por la ética que constituyen el ejercicio democrático de forma consciente y responsable dando cuenta de una concepción de la infancia.

El marco curricular se organiza a través de competencias generales, áreas, ejes y competencias específicas y plantea una correspondencia de su estructura curricular con la del Programa de Educación inicial y Primaria 2008.

### 3. FUNDAMENTOS Y CLAVES CONCEPTUALES

Tomando como referencia el Acta 30 Resol. No.4 de 2016 de la ANEP concebimos el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) como un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones educativas flexibles y versátiles de alcance nacional.

Desde una perspectiva de Derechos, el MCRN:

- establece y define los aprendizajes fundamentales que se espera logren los estudiantes del país a lo largo de las diferentes etapas educativas,
- habilita y apoya el desarrollo de ambientes de aprendizajes y propuestas educativas diversas con saberes adaptados a cada etapa,
- contempla los territorios de aplicación, las capacidades y recursos disponibles y
- orienta las estrategias de evaluación.

En definitiva, el MCRN ofrece la posibilidad de otorgar continuidad, recursividad y sistematización, tanto en los procesos de aprendizaje como a las intervenciones de enseñanza a nivel nacional y a lo largo de la etapa de la educación obligatoria, en convergencia con los parámetros educativos regionales.

#### 3.1 La pertinencia de un Marco Curricular de Referencia Nacional

Algunas características del contexto nacional y de la organización de la educación en Uruguay fundamentan la consideración de un MCRN. El contexto nacional actual nos pone ante el desafío de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos del país. Esto requiere mayor grado de articulación de todo el sistema, y demanda acuerdos generales.

Nuestro sistema de gobierno democrático da cuenta de un consenso social en el cual todos los ciudadanos tienen derecho al acceso a un legado cultural común. En esa perspectiva un MCRN participa

de la responsabilidad de establecer los componentes irrenunciables que integran ese legado y ponerlo en diálogo con los desafíos actuales.

Las particularidades de organización del sistema educativo en distintos subsistemas desconcentrados autónomos requieren de un marco de orientaciones que garantice la coherencia, secuenciación, continuidad de los recorridos educativos de los estudiantes, así como un horizonte común respecto a los aprendizajes fundamentales.

El MCRN oficia como un referente comprensivo que asegure la calidad de las propuestas educativas, brinde igualdad de posibilidades y favorezca el desarrollo sistémico y sinérgico de la diversidad de proyectos, planes y programas existentes. Finalmente, el MCRN se constituye en un referente potenciador del diálogo en el área educativa en la región sumándose a los procesos de otros países de América Latina.

### **3.2 Claves conceptuales: precisiones y acuerdos establecidos**

A los efectos de una clara comprensión del sentido y alcance de las ideas fuerza que vertebran el informe se presentan a continuación el perfil semántico de los tópicos que sostienen las orientaciones propuestas.

#### **▪ El aprendizaje**

El aprendizaje supone construcciones personales que habilitan conocer, comprender y relacionarse con el mundo<sup>18</sup>. Ocurre durante toda la vida; se constituye por múltiples procesos recursivos, individuales e interrelacionados asociado a procesos de relación con el entorno y con los otros. Esos procesos están fuertemente ligados a las características propias de cada individuo (biológicas, cognitivas, psicológicas, afectivas y biográfico personales y escolares), posibilidades de relación y contextos de ocurrencia (vitales, experienciales, institucionales).

---

<sup>18</sup> El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en:  
Bruner, J. (1991) Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial. Madrid.  
Bruner, J. (1997) La educación puerta de la cultura. Ed. Visor  
Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid: Aula XXI.  
Salomón, G., (comp.) (1993) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Bs. As.: Amorrortu.

En esa perspectiva se identifican los siguientes rasgos sustantivos del aprender:

- ocurre en contextos particulares a partir de eventos movilizados que interpelan y conmueven a las personas,
- implica intencionalidades y movilizaciones múltiples desarrolladas a través de operatorias diversas: fácticas, sensibles, intuitivas, intelectuales, creativas, productivas, técnicas, estratégicas, etc.
- se reconocen ciclos recursivos, desarrollos sincrónicos y diacrónicos mediados por tiempos cualitativos de decantación,
- involucra grados diversos de conciencia -en un continuo que discurre entre modalidades más mecánicas y otras más reflexivas- y procesos de decisión, apropiación, autorregulación y reorientación.

#### ▪ **La centralidad de los estudiantes: los aprendizajes y las enseñanzas**

Desde un marco de derechos entendemos que la centralidad deberá ubicarse en los estudiantes (en cuanto ciudadanos que tienen derecho a un legado cultural), lo que implica desde nuestra perspectiva centrarnos en los aprendizajes de los que deberán apropiarse los estudiantes.

Esta es una opción fundamental a los efectos de avanzar en una lógica garantista de derechos. Asimismo, permite sostener que un aprendizaje tiene lugar cuando un estudiante logra interactuar con el saber en el mundo (con los otros; con su entorno tangible e intangible inmediato, nacional y global). El aprendizaje implica procesos individuales y colectivos que comprenden, entre otros procesos, el sentir, el pensar, el hacer, el decir.

#### ▪ **La enseñanza**

Partir de la lógica de derechos a la educación implica modalidades de enseñanza y prácticas educativas que habiliten la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes.<sup>19</sup> La enseñanza son acciones llevadas a

---

<sup>19</sup> El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en: Freire, P. (2010) La educación como práctica de la libertad. Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores Argentinos. Freire, P. Freire, P. (1999) Pedagogía de la autonomía. México: Siglo Veintiuno Editores.

cabo por una o varias personas, con diversos grados de intencionalidad, previsión y organización que generan experiencias propicias para promover aprendizajes en otros. Se plantea como un proceso comunicativo intencional a partir de objetos de enseñanza.

En los ámbitos educativos formales la enseñanza está orientada por fines y propósitos relativos a los aprendizajes que se espera promover en los estudiantes y en tal sentido implica compromisos éticos y epistemológicos. Se organiza con contenidos, métodos y estrategias que pretenden favorecer el desarrollo de procesos de aprendizajes en los aprendientes, monitorearlos y retroalimentarlos. Alude a un diálogo entre dos dimensiones: el enseñar y el aprender que responden a lógicas particulares sin una necesaria relación de causalidad. En esa perspectiva se identifican los siguientes rasgos sustantivos del enseñar:

- se plantea como un proceso comunicativo intencional a partir de objetos de enseñanza en función de la centralidad de los estudiantes y sus aprendizajes,
  - se desarrolla en un marco vincular particular entre personas en escenarios acotados (espacios institucionales u otros, reales, virtuales, etc.),
  - está impregnada de una comprensión axiológica y de una concepción del conocimiento y su construcción.
- **Ambientes de Aprendizaje**

Todo hábitat humano, en tanto ámbito social, conlleva procesos de circulación de cultura que comprometen aspectos ideológicos, así como formas y recorridos plurales en la construcción de sentido del grupo.

En la situación de los espacios educativos formales el legado cultural se gestiona a partir de “hacer disponibles” (Frigerio, 2016) determinados saberes con una intencionalidad educativa.<sup>20</sup>

---

Fenstermacher, G. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en: M. Wittrock (comp.) (1989) La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I, México: Paidós.

Perkins, D. (2010) El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación. Bs. As.: Paidós.

<sup>20</sup> El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en:

Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As.: Paidós.

Frigerio, G. (2016). Ponencia inaugural año lectivo 2016 CFE. Disponible en [www.cfe.edu.uy](http://www.cfe.edu.uy)

MEC. Marco Curricular. Primera Infancia. Duarte, J. Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. En: [www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF) Recuperado el 11 de agosto 2016.



Esos procesos de circulación cultural, tanto en su sentido general como en el restringido al espacio educativo, ocurren en situaciones en las que identificamos configuraciones (espacios naturales, físicos, modalidades de relación entre las personas, etc.) a las que llamaremos ambientes de aprendizaje.

Estos ambientes de aprendizaje convocan a la construcción de espacios enriquecidos que se sitúan en múltiples dimensiones como las vinculares, comunicativas, didácticas y físicas en procura de favorecer el rol protagónico y activo de los estudiantes en sus aprendizajes.

Este concepto comprende la relación educativa del aula, la extiende a una dimensión más amplia que incluye las interacciones que se dan en la comunidad educativa y favorece la construcción de espacios enriquecidos pedagógicamente.

Los ambientes de aprendizaje presentan los siguientes rasgos:

- se instalan y constituyen desde la intencionalidad de un proyecto formativo desarrollado en ámbitos y modalidades diversas (espacios institucionales, públicos, culturales, presenciales, virtuales, etc.);
- brindan posibilidades de interacciones significadas en el contexto y en el proyecto de aprendizaje;
- habilitan oportunidades para el desarrollo de experiencias y procesos de grupalidad;
- requieren la disponibilidad de multiplicidad de recursos y soportes de aprendizaje.

El concepto de ambientes de aprendizaje posibilita profundizar la enseñanza en clave de aprendizaje. En tal sentido la enseñanza extiende su alcance, la acción docente se amplifica desde el momento que se amplían los ámbitos posibles de aprendizajes.

## ▪ Evaluación

La evaluación aporta y está en función de garantizar el derecho a la educación; el MCRN deberá orientar y ubicar las estrategias de evaluación en esta perspectiva<sup>21</sup>. Se considera la evaluación como una dimensión de los procesos de enseñar y de aprender que permite la atribución del valor y significados que se establecen por parte de los estudiantes y profesionales involucrados, que contribuyen positivamente en la construcción del conocimiento.

Pensar la evaluación como componente integrado a la enseñanza y al aprendizaje conduce a conceptualizarla en una perspectiva comprensiva y formativa. En tal sentido acompaña y retroalimenta en continuidad el proceso educativo en todas sus dimensiones. Asimismo, corresponde establecer y atender como campos problemáticos diferentes el ámbito de la evaluación y el de la acreditación de los aprendizajes y de la enseñanza. Cada uno de ellos conlleva aspectos específicos que deben ser atendidos y conciliados en una perspectiva común de ética de justicia y justeza en cuanto a la apreciación y validación de las trayectorias de aprendizaje consideradas. Evaluar implica:

- establecer un grado de inteligibilidad en relación con el proceso educativo, así como construir conocimiento y juicios de valor que permitan sostenerlo, orientarlo, enriquecerlo y potenciarlo
- toma de decisiones y modalidades de intervención (instrumentos y metodologías) signadas por aspectos ideológicos, éticos y construcciones subjetivas vinculados a la realidad evaluada (objeto referido) y su confrontación con criterios y concepciones (objeto referente).

---

<sup>21</sup> El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en:

Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Bs. As.: Paidós.

House, E. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.

Litwin, E.: *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. En: Camilloni et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Bs. As.: Paidós.

Sales, M., Rodríguez, L., Sarni, M. (2014) *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ed. Trucho

#### 4. PRINCIPIOS PARA ORIENTAR LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

El MCRN es un documento base para acordar criterios y desarrollar currículos, teniendo presente la flexibilidad necesaria para dar respuestas a las particularidades de cada Consejo, recogiendo los principios que propone la Ley General de Educación N° 18437. En tal sentido, comprender, acordar y consensuar determinados principios, y lineamientos comunes no es menor para lograr una coherencia epistemológica, pedagógica y curricular. Es así que, los marcos “se convierten en la base de trabajo para el proceso de desarrollo curricular”<sup>22</sup>. Es importante entonces, explicitar las premisas desde las cuales son construidos los currículos:

- i) manifestar la decisión política desde la administración de la educación, con el propósito de impulsar cambios en diseños y desarrollos;
- ii) desarrollar una base teórica acorde a las necesidades contemporáneas;
- iii) atender las demandas de la comunidad educativa y de la sociedad, el ejercicio del derecho a la educación promoviendo una mayor inclusión en oportunidades de aprendizaje;
- iv) generar espacios institucionales de participación de docentes y estudiantes que habiliten consensos y acciones concretas para que los cambios sean efectivamente implementados.

La concepción antropológica que posea cada sociedad define y selecciona qué saberes transmite y jerarquiza. Los espacios e instituciones educativas son “ambientes plurales de difusión y producción cultural y los docentes son al mismo tiempo productores y productos de la historia, enmarcados en su historicidad antropológica y cultural”<sup>23</sup>. El Sistema Nacional de Educación en el art. 40 de la Ley General de Educación N° 18437 establece como líneas transversales para todas sus modalidades<sup>24</sup>: la educación en DDHH, la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, la educación artística, la educación científica, la educación lingüística, la educación a través del trabajo, la educación para la salud, la educación sexual, y la educación física, la recreación y el deporte. En tal sentido, no es menor reflexionar sobre la categoría de cultura. L. Stenhouse plantea que existe una relación intrínseca entre cultura y educación, en la que “la cultura apoya dos tipos de experiencia que son fundamentales para una comunicación y una cooperación satisfactorias entre individuos: el reconocimiento y la previsión de

---

<sup>22</sup> UNESCO-OIE, (2013) *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*, Ginebra, p. 59.

<sup>23</sup> Programa de Educación Inicial y Primaria ANEP-CEIP, 2008, p. 26.

<sup>24</sup> Ley General de Educación N° 18437, Capítulo II, III, IV, y V.

los pensamientos y acciones de los otros. La cultura nos permite percatarnos de que las experiencias subjetivas de los otros son análogas a las nuestras y prever que las acciones de los demás se ajusten a unos principios que también aceptamos nosotros o de los que, al menos, somos conscientes. Tenemos ideas comunes sobre el modo de sentir y de pensar de las personas y sobre su forma de actuar [...]. Si la cultura es compleja, necesitaremos escuelas que supervisen este proceso de aprendizaje para asegurarnos de que el “*legado*” se transmite, en efecto, de generación en generación”<sup>25</sup>. Por lo tanto, garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura es una responsabilidad del Estado, los sistemas educativos y la ciudadanía comprometida con el derecho a la participación. Solo así, los cambios curriculares se legitimarían como socialmente válidos sin desconocer que son procesos atravesados por tensiones ideológicas de construcción compleja.

#### 4.1 ¿Por qué necesitamos definir un MCRN?

Los marcos curriculares constituyen:

- i) un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional que habilitan y apoyan el desarrollo de diversidad de ambientes de aprendizaje y ofertas educativas;
- ii) orientaciones para los proyectos pedagógico-curriculares vinculados con las realidades y los desafíos particulares, con diversas miradas abiertas al mundo y a la sociedad;
- iii) un modo de expresar y de dar coherencia al currículo planeado, adoptando la forma de documentos abiertos de escala nacional, cuyo propósito no es otro que el de establecer las orientaciones y los criterios consensuados dentro de los cuales se debería desarrollar el currículo en sus diferentes niveles de concreción (Gimeno: 1991).

A su vez, los marcos curriculares implican entender a la Educación desde su centralidad como la política educativa que permite conjugar la formación de los sujetos con el aprender a vivir juntos, desde el reconocimiento del otro y respeto a los valores universales dentro de lo diverso, individual y social. Como expone el documento de Hoja de Ruta del CFE, el currículum: “se inspira en los valores que una sociedad quiere promover, valores que se expresan en las finalidades formativas. De esta manera la

---

<sup>25</sup><https://sites.google.com/site/historiadelaeducacion09/stenhouse-lawrence>

propuesta curricular debe reflejar las políticas educativas y debe poder contextualizarse en función de las realidades sociopolíticas, culturales y económicas” (Demeuse y Strauven, 2006)<sup>26</sup>.

#### 4.2 Un recorrido por nuestro sistema educativo

La educación en tanto derecho humano fundamental y bien público y social, supone:

- el derecho de todos los sujetos a ser considerados en su diversidad promoviendo su inclusión educativa con vistas al ejercicio pleno de su derecho a la educación y a una efectiva integración social (Ley de Educación General Nº 18437. Art.8);
- una educación integrada que responda a las necesidades de una sociedad en permanente transformación e implica el posicionamiento del currículo como uno de los pilares fundamentales;
- generar estructuras curriculares que recojan las diferentes maneras de relacionamiento con los saberes, teniendo presente los diversos contextos socio-culturales y las particularidades del aprender.

Ante estos requerimientos se necesita un marco conceptual y normativo que asegure y promueva la interdisciplinaria como un recurso fundamental para el desarrollo del conocimiento. Las enseñanzas y los aprendizajes son un enclave fundamental para acceder al conocimiento y para brindar a cada estudiante elementos que le permitan la construcción de su desarrollo emocional, ético y vincular.

El documento “Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay” (INEEd 2015)<sup>27</sup> expresa que “la política curricular enfrenta, para los próximos años, al menos, tres desafíos principales”:

- “Incrementar la comunicación y coordinación entre los organismos responsables del gobierno de los diferentes subsistemas.”

---

<sup>26</sup> Hoja de Ruta para el proceso de discusión y aprobación de la nueva propuesta curricular para la carrera de grado del Consejo de Formación de Educación, ANEP-CFE, 2016. p. 1. <http://www.cfe.edu.uy/>

<sup>27</sup> <http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Continuidad%20y%20cambio%20en%20el%20curriculum.pdf>

- “Contribuir a la universalización de la educación básica obligatoria mediante estructuras y orientaciones curriculares que faciliten el progreso de los estudiantes, la equidad del sistema y el fortalecimiento de la eficacia y pertinencia formativa de los centros educativos.”
- “Renovar el contrato entre el gobierno de la educación, los docentes, los directivos y la sociedad uruguaya, reconstruyendo los instrumentos de orientación, planificación, implementación y evaluación del currículum”<sup>28</sup>.

En la formación de los educadores los desafíos se centran en:

- Redefinir la relación entre teoría y práctica, evitando la fragmentación entre las trayectorias formativas específicas y las desarrolladas en ciencias de la educación.
- Flexibilizar los trayectos formativos, habilitando la autonomía en los estudiantes en su plan de estudios creditizado.

En relación a lo expuesto, consideramos pertinente lo consignado en XXIII Asamblea Nacional Ordinaria Técnico Docente, 2016, Piriápolis (CFE): “En la era de la información, la velocidad e intensidad de los cambios sociales, culturales, políticos y económicos exigen desarrollar nuevas formas de educación que promuevan la formación de individuos participativos, críticos, responsables, solidarios, comprometidos desde un ser y un hacer con autonomía. Ello implica pensar en un sujeto consciente de la dimensión política, que construya tanto ciudadanía nacionales como globales sin desconocer el valor de lo regional y lo local.”<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> INEE, Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Resumen ejecutivo, p. 21. <http://www.ineed.edu.uy>

<sup>29</sup> XXIII-Asamblea Nacional Ordinaria Técnico Docente, Piriápolis, 2016, p. 15  
[http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas\\_atd/xxiii\\_atd.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/xxiii_atd.pdf)

### 4.3 Principios

*“(…) Hay que pensar colectivamente la gestión educativa (…) y discutir el significado social y político del quehacer docente”<sup>30</sup>*

Los estudiantes en cuanto ciudadanos tienen derecho a un legado cultural lo que implica desde nuestra perspectiva, centrarnos en sus aprendizajes. Esto conlleva a valorar la enseñanza como provocadora y mediadora de aprendizajes significativos. Cobra acá relevancia la acción educativa del docente como intelectual transformador que desarrolla una práctica profesional grupal en múltiples contextos culturales y le exige, a la vez, potenciar su pensamiento crítico como viabilizador de cambios pertinentes.

Los cambios curriculares, a priori, deben sustentarse en la educación como derecho y en principios básicos:

- principios de la Educación: universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza (Ley General de Educación N° 18.437 de fecha 16/01/09, artículos 6, 7, 8, 9 y 10);
- principios de la Educación Pública Estatal: gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad, gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad (Ley General de Educación, artículos 16,17 y 18);
- principios del Sistema Nacional de Educación Pública: autonomía, coordinación, participación (Ley General de Educación, artículos 46,47 y 48);
- principios establecidos en el *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (MEC, 2014) entre ellos: de singularidad, de relación, de contextualización, de globalización, integralidad, entre otros.

El hecho educativo tiene lugar en diversas coyunturas e involucra las complejas relaciones que se dan entre los saberes, los sujetos que se apropian de los mismos y los espacios e instituciones donde se desarrollan. Los lineamientos suponen re-pensar y habilitar un proceso de construcción propio y

---

<sup>30</sup> *María Teresita Francia, Repensando la Escuela desde la Experiencia. La ética en la base de la gestión, Magro, Montevideo, 2013, p. 17.*

colectivo, “sabiendo que construir lo común no es lo mismo que construir lo uniforme”<sup>31</sup> y, donde, la centralidad radica en considerar los estudiantes protagonistas y constructores de sus aprendizajes. Los docentes median con sus estrategias de enseñanza, facilitan y construyen los aprendizajes y en ese proceso re-piensen sus prácticas educativas. En tal sentido, existe la necesidad de promover:

- una “formación ciudadana comprensiva para afianzar las democracias y la cohesión social...”<sup>32</sup>;
- mecanismos que aseguren trayectorias educativas continuas, completas y protegidas;
- propuestas curriculares interdisciplinarias e integradas;
- la formación permanente de los docentes y el papel de la institución educativa, como espacio de profesionalización;
- instituciones educativas propositivas y creativas;
- el principio de Integralidad desde una concepción humanista de la educación;
- la evaluación como forma para aprender;
- reales ambientes de aprendizaje.

Comprender que es fundamental la continuidad a lo largo de la educación obligatoria implica capturarla en su complejidad.

A modo de síntesis, “quien desarrolla la profesión educativa en esta contemporaneidad, asume la responsabilidad social de potenciar la formación del ciudadano para intervenir en la esfera de lo público (Giroux, 1997). Tal como lo expresa Adela Cortina “la reconstrucción del pasado es fundamental para comprender el presente y uno de los fines de la educación es la de educar para construir un mundo mejor” (Cortina, 2015). Por tanto, educar es potenciar la condición humana en términos de justicia, libertad e igualdad”.<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Idem., p. 63.

<sup>32</sup> Luis María Naya y Pauli Dávila, Derechos de la Infancia y educación inclusiva en América Latina, faltan p.27.

<sup>33</sup> CFE-XXIII ANOTD, p. 16.



## 5. BASES PARA LA ORGANIZACIÓN DEL MARCO CURRICULAR NACIONAL DE REFERENCIA

### 5.1 La centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética

*“La educación es política y está siempre sostenida por una opción ética”<sup>34</sup>*

Hacemos nuestra la síntesis y relación que plantea Cullen entre Ética, Derechos Humanos, formación y aprendizajes de los seres humanos.

“La ética (...) es un campo de reflexión crítica (...) que permite hacernos cargo, con argumentos, de la moral que tengamos, (...), tener argumentos para saber que sin duda todos tenemos que aceptar principios de convivencia justa y reconocer los Derechos Humanos, precisamente porque están más allá de cualquier opción vital y están poniendo en juego la dignidad misma del hombre (...) la ética es una reflexión que nos debe ayudar a hacernos cargo mejor al actuar, al sentir, al decir que cualesquiera sean nuestras opciones y las razones que las sostengan, en última instancia nunca puedan poner como medio lo que es un fin en sí.

La ética consiste en recordarnos (...), que el hombre no tiene precio, tiene dignidad. Y esto es un punto de partida clave para entender esto.”<sup>35</sup>

Esta perspectiva fundamenta y orienta los pilares que entendemos sostienen la formación de los uruguayos. En este sentido se proponen tres dimensiones curriculares:

- UNA ÉTICA DEL PENSAMIENTO: pensar y actuar en la complejidad
- UNA ÉTICA DE LA FELICIDAD: sentir y ser en la grupalidad
- UNA ÉTICA POLÍTICA: participar en la vida democrática

---

<sup>34</sup> REBELLATO, J. L.; UBILLA, P. *Democracia, Ciudadanía y Poder*. Ed. Nordan, Montevideo (1999) p. 163

<sup>35</sup> “Entre desarrollo y educación; ética, ¿dónde habitas?” Conferencia del Dr. Carlos Cullen en el IPES, 22 de febrero de 2008  
[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_02/educarnos02/educ\\_01\\_apo\\_04.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/educarnos02/educ_01_apo_04.html)

A continuación, se desarrolla cada una de estas dimensiones.

▪ **UNA ÉTICA DEL PENSAMIENTO: pensar y actuar en la complejidad**

Esta dimensión supone el desarrollo del pensamiento en un marco de disposición intelectual que posibilite al estudiante interrogar el mundo y producir respuestas personales y colaborativas a través de un pensamiento sistemático, creativo, crítico, complejo, divergente, exploratorio, entre otros.

Esta concepción de relacionamiento cualitativo y de construcción comprensivo-interpretativa frente a la realidad, implica que la formación básica deberá habilitar en el estudiante capacidades para:

- desarrollar una praxis que permita poner en diálogo el legado cultural en relación con los desafíos planteados en la realidad del contexto local y universal,
- poder disponer de la cultura y significarla en el marco de acciones propias y colaborativas,
- desplegar procesos de problematización y de pensamiento complejo ante los desafíos contemporáneos,
- agenciar<sup>36</sup> la construcción de proyectos personales y colectivos,
- pensar y actuar en contexto y con otros.

▪ **UNA ÉTICA DE LA FELICIDAD: sentir y ser en la grupalidad**

Esta dimensión supone el desarrollo emocional y afectivo en una elaboración positiva que concilie la justa estima de sí y la apertura reflexiva a la novedad de la otredad en un marco de socialización y convivencia. La formación básica en esta dimensión de construcción plural y dialéctica de la persona en su despliegue y enriquecimiento en el mundo, deberá habilitar en el estudiante capacidades para:

- considerar con sensibilidad y equilibrio emocional las situaciones multívocas vinculadas a los procesos de socialidad,
- instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos,
- desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias,

---

<sup>36</sup> *Agenciar se traduce como la capacidad del sujeto de generar espacios críticos no hegemónicos en y desde lo colectivo para contrarrestar la lógica de control que se impone. Deleuze, G. y Guattari, F. (1994).*

- ser y transformarse en el marco de una ética de responsabilidad y respeto de las pautas propias de personalidad, implica la estima de sí, el respeto de sí y del otro y el cuidado de sí mismo en las diferentes dimensiones del ser: biológicas, psicológicas, intelectuales, afectivas, amorosas, sociales.
- cultivar la sensibilidad, el asombro y la interrogación en el descubrimiento del mundo y de los otros.
- valorar el aprendizaje como una condición ineludible del ser y estar en el mundo.

▪ **UNA ÉTICA POLÍTICA: participar en la vida democrática**

Esta dimensión supone construcción de ciudadanía vinculada a procesos formativos que desarrollen conocimientos, valores y actitudes que habiliten el pleno ejercicio de los derechos humanos, la participación crítica y la toma de decisiones en la vida democrática. Derechos humanos, responsabilidad social y ciudadanía crítica conforman los tres vectores de formación para la participación ciudadana. En esta perspectiva la formación básica deberá habilitar en el estudiante capacidades para:

- Participar con responsabilidad y apertura empática en la construcción de lo común en el marco de una sabiduría práctica y de vínculos sanos.
- Comprometerse con responsabilidad y apertura en la elaboración de su singularidad en situación dialógica con la comunidad. Involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa.
- Desarrollar actitudes crítico-valorativas en relación con los procesos políticos.
- Intervenir e integrarse críticamente en la ecología<sup>37</sup> de los procesos societarios.
- Ejercer proactiva y autónomamente la ciudadanía en los grupos de referencia.

En el siguiente cuadro se grafica el carácter holístico, así como el flujo circular e interdependiente de las dimensiones presentadas en relación con los saberes puestos en juego en el currículum:

---

<sup>37</sup> Ecología entendida como equilibrios inestables, interdependencias, flujos, tensiones y conflictos en una conformación sistémica.



Considerar las tres dimensiones presentadas como ejes articuladores del diseño y desarrollo curricular en la formación obligatoria implica resignificar el espacio escolar en la perspectiva de construcción de saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos (Cullen, 1997).<sup>38</sup>

A partir de los saberes mencionados resulta necesario establecer aprendizajes que se entienden fundamentales en la formación de la persona. El sujeto ético, político y singular, sólo deviene tal en las oportunidades de los múltiples dispositivos en los que se desarrolla. En tal sentido, los dispositivos institucionales, los formatos curriculares, las formas culturales, las relaciones vinculares y los procesos de grupalidad en los que participe se instituyen en espacios situacionales que habilitan la construcción de subjetividades.

## 5.2 El sujeto y sus aprendizajes fundamentales

<sup>38</sup> Cullen (1997: 93) critica la concepción tecnócrata, hegemónica y fetichista de competencia, en su lugar propone la idea de *competencias culturalmente densas*, entendidas como “capacidades complejas (intelectuales, prácticas sociales), integradas en diversos grados, que la Escuela debe formar en los individuos, para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diversas situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas”.

Este documento plantea centrar el MCRN en el sujeto, en tanto sujeto de aprendizaje, el sentido y alcance de los procesos de enseñanza. Da Silva (2003) señala que el campo del currículum refiere a las “formas de organización de experiencias de conocimiento dirigidas a la producción de formas particulares de subjetividad [...] El currículo está involucrado en la formación de sujetos particulares.” Todas las teorías del currículum plantean concepciones diversas acerca de la producción de subjetividades, por lo tanto qué saberes se enseñan implica una selección cultural y política.

El sujeto ubicado en una contemporaneidad signada por, la omnipresencia informacional, la hipervisualidad<sup>39</sup>, la globalización, la mutación de los parámetros espacio-temporales y de las referencias sociales tradicionales (familia, comunidad, otras instituciones), exige ser pensado desde el proyecto educativo- consustancialmente prospectivo- en términos de una ética que sostenga decisiones responsables, fundamentadas y conscientes en el marco comunitario. Como plantea, Morin (2002):

“si estamos bajo el paradigma científico que prevalece en el mundo científico, el sujeto es invisible y se niega su existencia. A la inversa, en el mundo filosófico, el sujeto se vuelve trascendental, escapa a la experiencia, pertenece al puro espíritu y no podemos concebir al sujeto en sus dependencias, en sus debilidades, en sus incertidumbres. [...] Necesitamos, por lo tanto, una concepción compleja del sujeto”.

A continuación, se presenta un cuadro que permite comprender que los aprendizajes fundamentales se sustentan en las dimensiones éticas propuestas y en un primer nivel de concreción, a través de las líneas transversales del sistema educativo:

---

<sup>39</sup> “[...] las nuevas tecnologías son formas de mediar y representar el mundo; para los chicos y chicas y jóvenes son formas culturales propias de su vida cotidiana y su tiempo. Toda tecnología implica mucho más que una serie de herramientas y procedimientos, se trata de productos sociales, históricos y contextualizados que no son neutrales y por lo tanto tampoco es neutral su enseñanza”. Augustowsky Gabriela (2012) *El arte en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós: 51.



A partir de la explicitación de estas tres dimensiones de aprendizaje y los aprendizajes fundamentales la construcción de un MCRN deberá considerar, abordar, debatir y acordar aquellos otros asuntos que hacen a sus funciones de estructuración y de innovación (Frigerio, 1995), a los aprendizajes esperados o expectativas de aprendizaje o competencias culturalmente densas a desarrollar, así como perfiles de

egreso, vinculados/as a diferentes campos del conocimiento. Esta explicitación constituiría el nivel más concreto de aprendizajes que el MCRN puede y debe establecer.

Es en esta perspectiva que los diferentes niveles educacionales o tramos cronológicos en que ha sido dividido el proceso escolar (tanto por razones técnicas como administrativas), encontrarán la oportunidad de otorgar continuidad a los aprendizajes de manera sostenida y a las intervenciones de enseñanza necesarias para provocarlos.

Corresponde a cada tramo educativo, asociado a cada Consejo desconcentrado, establecer las compatibilidades entre el marco curricular y los planes y programas vigentes o las modificaciones que se consideren oportunas.

Las decisiones que se adopten con respeto a los niveles de concreción del marco deberán tener la apertura necesaria y suficiente que posibilite integrar y orientar a la vez dos aspectos fundamentales: las decisiones de los colectivos docentes a nivel institucional sobre el seguimiento de las trayectorias de sus estudiantes y segundo término las evaluaciones del sistema educativo nacional sobre los aprendizajes fundamentales que garanticen el derecho de todos a una educación básica obligatoria.

## 6. RECOMENDACIONES

El equipo encargado de elaborar el presente informe, en el marco de las características de esta etapa preliminar del trabajo, ha optado por desarrollar aspectos que entendió relevantes para esta instancia. Asimismo, considera pertinente explicitar algunas recomendaciones en el entendido de que restan otras que en esta oportunidad no son abordadas.

- Articular el MCRN como política educativa con la normativa legal existente, con un plan de educación nacional y con una dinámica democrática que asegure una amplia participación de la sociedad.
- Generar una estrategia de participación nacional que reúna diferentes tipos de aportes de la más amplia diversidad de actores de la sociedad (individuales, institucionales<sup>40</sup> y de las redes de educación territoriales<sup>41</sup>).
- Generar un portal del MCRN, entre otras herramientas posibles para la participación.
- Habilitar recorridos que faciliten la movilidad horizontal y vertical que trascienda la fragmentación entre los tramos educativos, así como entre propuestas escolares y extra escolares.
- Orientar desarrollos curriculares sustentados en una relación dialéctica y dialógica entre los procesos de aprender y de enseñar. Ello implica fortalecer el involucramiento profesional a través de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje<sup>42</sup>.
- Disponer de los dispositivos necesarios que aseguren procesos de consultoría permanente con especialistas, para la fase de diseño del MCRN.

---

<sup>40</sup>Centros del CEIP, CES, CETP-UTU y del CFE (ANEP); CAIF, Clubes de Niños, Centros Juveniles (INAU), Centros MEC, CECAP (MEC) entre otros.

<sup>41</sup>Las redes territoriales las concebimos como grupos integrados por familias, estudiantes, docentes, funcionarios y otros actores de la comunidad.

<sup>42</sup> Se entiende por Comunidades Profesionales de Aprendizaje a “una nueva forma para reconfigurar las escuelas, en las que el trabajo colectivo y la colaboración entre los docentes son la clave para la mejora de la práctica educativa. Para ello se requiere un cambio de cultura en un proceso lento y costoso en trabajo y esfuerzo. Esta nueva forma de trabajar juntos supone el rediseño, reflexión crítica y constructiva de la práctica educativa, en una progresiva puesta en práctica.” Bolívar Ruano, M. Granada



- Instalar una cultura de la evaluación de los aprendizajes como herramienta de conocimiento<sup>43</sup> y fortalecimiento de la micropolítica institucional, articulando:
  - las informaciones cuanti-cualitativas provenientes de distintos ámbitos (internos y externos);
  - circuitos reflexivos permanentes de los docentes sobre los procesos del aprender y del enseñar;
  - seguimiento y monitoreo de trayectorias y procesos de los estudiantes.
  
- El MCRN deberá acordar teóricamente conceptos curriculares fundamentales y políticas educativas dentro de sus líneas estratégicas para que la educación básica se realice bajo formas diversas con respecto a las trayectorias personales, posibilidades y necesidades del estudiante.
  
- Considerar los asuntos que hacen a las funciones del MCRN, de estructuración y de innovación entre los que se mencionan las definiciones respecto a la organización temporal, ambientes de aprendizaje, las condiciones de las experiencias educativas (relación disciplinar y relación pedagógica, por ejemplo), a los aprendizajes esperados.
  
- Fomentar desde la ANEP los procesos de investigación e innovación curricular a efectos de que el MCRN resulte permeable a la dinámica de las demandas y cambios socioculturales y permita la revisión permanente del currículo enseñado.
  
- Integrar el MCRN a la formación a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación.
  
- Conferir a la educación básica un carácter ético - epistemológico, con una apertura a lo práctico y tecnológico.

---

<sup>43</sup> Celman, S. (1998) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Bs As.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As.
- ANEP (2002). *Historia del currículo de la educación media superior*. Montevideo.
- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*.
- ANEP-UNESCO (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (componente ANEP) Aportes para su elaboración*. Central. Montevideo.
- ANEP. (2014). *Aportes iniciales a la educación sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica*. Montevideo.
- Da Silva, T. (2003). *Currículum e identidad social: territorios contestados*. UBA Facultad de Filosofía y Letras. Bs. As.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. UNAM. México.
- Díaz Barriga A. (1999). *Didáctica y currículum Convergencia en los programas de estudio*. Ed. Paidós Educador. México.
- Francia, T. (2013). *Repensando la Escuela desde la Experiencia. La ética en la base de la gestión*. Magro. Montevideo.
- Frigerio, G. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente*. Miño y Dávila. Bs. As.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid.
- Levi, G. (1993). "Sobre Microhistoria" En Bürke, P. (ed.) *Formas de Hacer Historia*. Alianza. Madrid.
- Luisi, L. (1922). *Ideas sobre educación*. Editor Maximino García. Montevideo.
- Mancebo, M. E. (2012). "La exclusión educativa en los países del cono sur" En Revista de Ciencias Sociales. Vol. 25. N° 30. Montevideo.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Nueva Visión. Bs. As.
- Naya, L. M. y Dávila, P. (comp.) (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica. Argentina.
- Píriz Bussel, S. (2015) Docencia en la educación media en ámbitos rurales en Uruguay. (no edito) Estudio realizado en el marco del Departamento de Estudios Pedagógicos DSPE ANEP CODICEN.
- Poggi, M. (2008). "De problemas a temas en la agenda de políticas educativas" En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de políticas educativas*. UNESCO-IIPE-Siglo XXI.

Ruiz et al (2014). *Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal, respecto a la educación* (inédito) Investigación realizada para el INEE y el "Informe sobre el Estado de la Educación", 2014.

Sales, M. T., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2015). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece?* Ed. Tricho. Montevideo.

Terigi, F. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar*. OEI. Madrid.

UNESCO-OIE. (2013). *Herramientas de formación para el Desarrollo Curricular*. Ginebra.

### Webgrafía

<http://www.cfe.edu.uy>

<http://www.ineed.edu.uy>

<https://sites.google.com/site/historiadelaeducacion09/stenhouse-lawrence>

[http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes\\_mb2014/libro%20emb140716.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf)

[http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT\\_Deleuze-Guattari\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Deleuze-Guattari_Unidad_4.pdf)

<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/Continuidad%20y%20cambio%20en%20el%20currículum.pdf>

<http://www.psyed.edu.es/grintie/>

<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

[http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_02/educarnos02/educ\\_01\\_apo\\_04.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/educarnos02/educ_01_apo_04.html)

<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>