



Marco Curricular de
Referencia Nacional

MCRN

Una construcción
colectiva



Marco Curricular de
Referencia Nacional

MCRN

Una construcción
colectiva



ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

MCRN





ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE: Profesor Wilson Netto Marturet
CONSEJERA: Magister María Margarita Luaces Marischal
CONSEJERA: Profesora Laura Motta Migliaro
CONSEJERA: Maestra Elizabeth Ivaldi
CONSEJERO: Doctor Robert Silva García

SECRETARIA GENERAL: Doctora María Beatriz Dos Santos

Consejo de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL: Magister Irupé Buzzetti
CONSEJERO: Maestro Héctor Florit
CONSEJERO: Maestro Pablo Caggiani

Consejo de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL: Profesora Celsa Puente
CONSEJERO: Profesor Javier Landoni Seijas
CONSEJERA: Profesora Isabel Jaureguy

Consejo de Educación Técnico Profesional - UTU

DIRECTORA GENERAL: Ingeniera Agrónoma Nilsa Pérez
CONSEJERO: Maestro Técnico Miguel Venturiello
CONSEJERO: Maestro Técnico Freddy Amaro

Consejo de Formación en Educación

DIRECTORA GENERAL: Magister Ana María Lopater
CONSEJERA: Magister María Dibarboure
CONSEJERO: Maestro Luis Garibaldi
CONSEJERO DOCENTE: Profesor Edison Torres Camacho
CONSEJERO ESTUDIANTIL: Marcelo Díaz

MCRN



Participaron en el proceso de elaboración del MCRN

Representantes del Codicen, de los consejos de Educación, de Formación en Educación y de las ATD de los respectivos consejos (Resolución N.º 4 del Acta N.º 30 de 24 de mayo de 2016).

Representantes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Codicen y de las unidades técnicas de los consejos de Educación y de Formación en Educación.

Integrantes del equipo de elaboración del *Documento base para la consulta*, encargados de sistematizar los insumos emergentes de las comisiones descentralizadas de la ANEP y de la consulta pública generada a esos efectos (Resolución N.º 48 del Acta N.º 1 de 1 de febrero de 2017): Mtra. Graciela Díaz (en calidad de coordinadora), Prof. Miguel Álvarez, Prof.ª Nancy Bentancor, Prof.ª Amalia Días y Mtra. Soledad Rodríguez.

Consultora Dra. Paula Pogré (Argentina), mediante la coordinación del equipo de sistematización y el asesoramiento a los integrantes del Codicen, de los Consejos de Educación y de Formación en Educación y representantes de las Unidades Técnicas de dichos organismos.

Consultores Dr. Carlos Cullen (Argentina), Mtra. Rosario Nolasco (México) y Dra. Carmen Rodríguez (Uruguay), quienes junto a otros expertos nacionales participan en el evento de presentación del MCRN. (Resolución N.º 67 del Acta N.º 41 de 11 de julio de 2017 y Resolución N.º 52 del Acta N.º 47 de 8 de agosto de 2017.)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
1 INTRODUCCIÓN	17
2 MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL	21
3 IDEAS FUERZA	25
3.1 La centralidad de los estudiantes.	25
3.2 La educación como derecho humano.....	25
3.3 El aprendizaje como construcción personal y colectiva.	26
3.4 La enseñanza como actividad intencional.	26
3.5 La evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y el aprender.	27
3.6 Los ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura.	28
4 PRINCIPIOS ORIENTADORES.....	31
5 BASES PARA SU ORGANIZACIÓN	35
5.1 La centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética.....	35
5.1.1 Una ética del pensamiento.....	36
5.1.2 Una ética de la ciudadanía.....	37
5.1.3 Una ética del bienestar.....	37
5.2 Competencias culturalmente densas.....	38
6 EL SUJETO Y SUS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES	41
7 PERFIL DE EGRESO Y PERFILES DE TRAMO	45
7.1 Líneas orientadoras de los perfiles.....	45
7.2 Perfil de egreso y perfiles de tramo	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
WEBGRAFÍA	71
GLOSARIO DE SIGLAS	75
ANEXOS	
I Análisis de situación y desafíos pendientes.....	79
II Marco Normativo y referencias documentales	95
III Perfiles de egreso y definiciones afines: análisis comparativo	103



PRESENTACIÓN

En cumplimiento del Artículo 7.º de la Ley de Educación 18.437,¹ el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se encuentra ante el desafío de generar condiciones que garanticen el desarrollo de trayectorias educativas protegidas, continuas y completas. Para ello es necesario que la enseñanza se encuentre centrada en el sujeto que aprende desde la perspectiva de una educación de calidad, garantizando la continuidad educativa desde el inicio de la educación formal, en el nivel inicial, hasta el egreso de la Educación Media Superior. Esto nos remite a consideraciones éticas, en relación con los fines de la educación. Una educación integrada que responda a las necesidades de una sociedad en permanente transformación implica el posicionamiento del currículo como uno de los pilares fundamentales.

Con el propósito de avanzar en ese sentido, el Codicen de la ANEP dispuso «profundizar acciones a nivel de toda la Administración para la generación de un Marco Curricular de Referencia Nacional que comprenda todos los niveles y que tenga como centro al alumno desde su ingreso al sistema educativo formal».²

En nuestro país, la educación se encuentra organizada en niveles y modalidades que conforman diferentes etapas del proceso educativo, aseguran su unidad y promueven la continuidad. Pero si bien es cierto que, desde su estructuración por niveles y bajo diferentes modalidades, el sistema brinda las distintas prestaciones educativas, también es cierto que se desarrollan lógicas particulares, generalmente discontinuas, que se evidencian fácilmente en las transiciones educativas.

La universalización de la educación inicial y primaria, así como la creciente expansión de la educación media, hacen «imprescindible atender la diversidad, asegurando niveles de calidad e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes del país, lo que requiere de un marco conceptual y normativo que las asegure y las promueva».³

El Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) que aquí se presenta se propone oficial como un referente comprensivo que propicie «la mejora en la calidad de las acciones dirigidas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, brindando igualdad de posibilidades y favoreciendo el desarrollo sistémico y sinérgico de las intervenciones»⁴ tanto a la interna de la educación formal, como en las propuestas educativas coordinadas entre la educación formal y no formal.

Concebida su elaboración como un espacio abierto y de construcción colectiva, se atendieron «al mismo tiempo los procesos técnicos, que lo generan y lo sustentan, procesos políticos, que consideran las corrientes de opinión emanadas de diferentes actores y sectores, y procesos participativos, mediante estrategias de apropiación y de consulta».⁵

En diferentes y sucesivos momentos se generaron instancias que habilitaron la participación de diversos actores en ámbitos grupales de análisis y propuesta. Fue así como paulatina y progresivamente se fueron elaborando informes preliminares con aportes surgidos de comisiones de trabajo conformadas por representantes del Consejo Directivo Central, de los consejos de Educación y de Formación en Educación y de sus Asambleas Técnico Docentes.

En el proceso de elaboración también se tuvieron en cuenta los insumos surgidos en procesos anteriores desarrollados por los consejos de Educación y de Formación en Educación con participación de sus colectivos.⁶

Los insumos provistos a partir de los diferentes informes, presentados tanto desde el consenso como desde el disenso, fueron reelaborados y unificados por un grupo de trabajo designado por el Codicen⁷ con el propósito de redactar un único *Documento base para la consulta* que fue publicado en diciembre de 2016 en el portal institucional de la ANEP.⁸

Al mismo tiempo, se estableció una hoja de ruta que incluyó, entre otras acciones, la posibilidad de participar por medio del portal institucional en un proceso de consulta pública ofrecido a todos los ciudadanos, desde la perspectiva del ejercicio pleno de la democracia. En el referido portal, junto con el *Documento base para la consulta* se difundieron otros documentos vinculados al tema, que constituyen referencias relevantes tanto a nivel nacional como internacional.

Asimismo, se desarrollaron foros temáticos específicos cuyo propósito pretendió convocar la reflexión y la generación de opiniones favoreciendo el debate y los intercambios.

La participación ciudadana que se facilitó a través del portal institucional de la ANEP se complementó con otro conjunto de acciones —entre otras, reuniones de trabajo con diferentes colectivos docentes, encuentros con comunidades educativas de todo el país— en las que las comisiones descentralizadas de la ANEP jugaron un rol fundamental.

En suma, la consulta se desarrolló con el firme propósito de involucrar a la sociedad en su conjunto en un debate constructivo, en respuesta a los actuales desafíos de la educación. La implementación de dichas acciones tuvo como sustento la convicción de que la participación ciudadana fortalece el compromiso de la sociedad, lo que contribuye a que se hagan realidad las transformaciones que resultan necesarias en nuestro sistema educativo.

Sostenemos con Nolasco (2017) que

pocos asuntos son más importantes para un país que su sistema educativo y, en particular, lo que aprenden las niñas, niños y jóvenes en las escuelas. Y más aún, que cuando se busca definir qué ciudadanos se busca formar con el nuevo modelo educativo, se trata de una tarea que exige el compromiso y la responsabilidad de todos.⁹

En el entendido que varios países de América Latina están implementando transformaciones en esta misma materia, el Codicen de la ANEP se propuso consultar a figuras relevantes de la educación latinoamericana con el propósito de establecer un diálogo constructivo.¹⁰

Para Rodríguez (2017),¹¹ el documento que aquí se presenta se encuentra atravesado conceptualmente por la noción de lo *común*.

Se trata de concebir un documento que

oriente sobre aprendizajes comunes a toda la educación obligatoria y construir lo común, no es lo mismo que construir lo uniforme [...] Es precisamente esa noción, entre otras, la que puede orientar el trabajo institucional y político de lo que aún está pendiente en educación.

Común para los autores Christian Laval y Pierre Dardot (2015)¹², alude a un principio que denomina aquello que es inexpropiable. Y claro está, que, en un contexto de obligatoriedad para ciertos tramos de la educación, lo que allí se entiende por educación adquiere la categoría de lo que no se les puede expropiar a los sujetos. Común, antes que un fin a alcanzar, es un punto de partida, un principio orientador de todas las acciones. Pero para que este principio esté activo, es preciso desatar espacios institucionales donde dar trámite a lo común, a lo inexpropiable, a lo que no se le puede expropiar a ningún sujeto. Definir en términos prácticos a qué nos referimos en educación cuando hablamos de común, es la tarea constante de instituir la educación y supone sin duda un aporte sustantivo, determinar en términos curriculares qué no puede ser expropiado, aunque eso no sea totalmente suficiente para lograr la puesta en marcha de lo común, es un aporte que avanza en esa dirección, suma, aporta y debiera ser bienvenido.

Se argumenta que el Marco Curricular que se busca impulsar debe dar un marco para que exista continuidad, secuenciación y recurrencia de contenidos en los distintos subsistemas que componen la educación obligatoria en Uruguay y también que puede ser un ordenador de las distintas iniciativas que bajo modalidades de programas buscan contribuir con el alcance de la universalización del ciclo obligatorio de educación. Si ese fuera el efecto alcanzado, sería un gran aporte para colocar en una misma dirección esfuerzos diseminados de diferentes iniciativas.

Por su parte, Cullen (2017)¹³ encuentra «en el documento una preocupación por lo común sin anular las diferencias, sino desde las diferencias, y en este sentido una comprensión del alcance nacional que no elude lo situado y lo local».

Destaca

tres notas claves: la comprensión de la educación como «derecho habilitante» en relación a los derechos humanos; [...] que se trata simultáneamente de un planteo «amplio», no sólo en referencia a los diversos niveles educativos, sino también a los diferentes agentes educativos; [...] y, también de un «planteo flexible», atento a la diversidad de contextos socio culturales que definen la totalidad de la nación.

Considera asimismo que

es una clave de este documento entender la centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética, [y plantea una] distinción entre una ética del pensamiento, una ética del bienestar y una ética ciudadana. En relación a lo primero, el documento hace referencia a la complejidad (sin duda en relación a E. Morin); en relación con lo segundo se insiste en la grupalidad, la vincularidad y podemos decir lo comunicativo. Y en relación con la ética ciudadana es básico educar en la participación y en el compromiso crítico y responsable, redefiniendo lo público.

Otro tema central expresado en esta propuesta se formula al exponer el sentido y alcance de los procesos de enseñanza cuando el MCRN se centra en el sujeto, en tanto sujeto de aprendizaje.

Nolasco (2017)¹⁴ expresa lo siguiente:

Este precepto es fundamental para la definición no sólo de la estructura curricular, sino también de la política educativa de un país, en tanto alinea, orienta y acompaña los esfuerzos de todos los actores y componentes del sistema para alcanzar los propósitos educativos planteados, en este caso: el máximo logro de los aprendizajes de los estudiantes [...].

La tarea de explicitar con claridad y detalle el Perfil de Egreso, en el que se establecen los principales rasgos que deben desarrollar los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, es

fundamental. Estas expectativas son relevantes porque sirven de guía para orientar los esfuerzos de docentes, familias, estudiantes, autoridades educativas, comunidad y sociedad en general.

Los perfiles refieren a desarrollos y logros de aprendizajes, comprometen procesos de certificación institucional, habilitan el flujo interciclo e interpelan los espacios de formación.

Es desde esta perspectiva que los diferentes niveles educacionales o tramos por edades que conforman la trayectoria educativa del estudiante favorecerán la continuidad de los aprendizajes generando las intervenciones de enseñanza que los promuevan de manera sostenida.

Anhelamos que las decisiones que de futuro se adopten con respeto a los niveles de concreción del MCRN, mantengan la apertura necesaria y suficiente que posibilite integrar y orientar, a la vez, al menos tres aspectos fundamentales:

- Las evaluaciones del sistema educativo nacional sobre los aprendizajes fundamentales que orienten las acciones a efectos de garantizar el derecho de los estudiantes a apropiarse de ellos durante el trayecto de la educación obligatoria.
- El análisis, a la interna de cada consejo desconcentrado, de las compatibilidades entre el MCRN y los planes y programas vigentes para cada tramo educativo, a efectos de promover las modificaciones, ajustes o ratificaciones que resulten necesarias para garantizar la continuidad educativa con apropiación de los aprendizajes esperados.
- La toma de decisiones de los colectivos docentes a nivel institucional sobre el seguimiento de las trayectorias de sus estudiantes desde una perspectiva de derechos, basada en concepciones éticas sobre los fines de la educación y la correspondencia que es necesario establecer entre estos y los medios para lograrlos.

De futuro, la implementación del MCRN, en tanto documento abierto, deberá continuar considerando, abordando, debatiendo y acordando aquellos otros asuntos que hacen a sus funciones de estructuración y de innovación, a los aprendizajes esperados o *competencias culturalmente densas*¹⁵ a desarrollar, así como a los perfiles de tramo y de egreso vinculados a diferentes campos del conocimiento.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL
ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Agosto 2017

Notas

- 1** Ley General de Educación N.º 18.437 publicada en el *Diario Oficial* con fecha 16/01/09. «Artículo 7º. (De la obligatoriedad) Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior...».
- 2** Resolución N.º 4 24/05/2016 del Codicen de la ANEP. Acta N.º 30.
- 3** Ídem.
- 4** Ídem.
- 5** Ídem.
- 6** Los antecedentes mencionados se exponen en el Anexo II de esta publicación.
- 7** Resolución N.º 4 24/05/2016 del Codicen de la ANEP. Acta N.º 30.
- 8** Disponible en: <https://mcrn.anep.edu.uy/>
- 9** Nolasco, R. (México, 2017). *El Marco Curricular de Referencia Nacional*. (Informe de consultoría para ANEP-Codicen).
- 10** Entre otros, Dra. Carmen Rodríguez (Uruguay), Dra. Paula Pogré (Argentina), Dr. Carlos Cullen (Argentina) y Mtra. Rosario Nolasco (México).
- 11** Rodríguez, C. (Montevideo, 2017). *Comentarios al documento Marco Curricular de Referencia Nacional* (Informe de consultoría para ANEP-Codicen).
- 12** Citados por Rodríguez (2017).
- 13** Cullen, C. (Buenos Aires, 2017). *Comentario inicial sobre el Marco Curricular de Referencia Nacional*.
- 14** Nolasco, R. (México, 2017), *El Marco Curricular de Referencia Nacional* (Informe de consultoría para ANEP-Codicen).
- 15** Término acuñado por Carlos Cullen (2009).



INTRODUCCIÓN

Toda la obra de la educación es una obra de detalles, y son precisamente los más insignificantes los que más deben tenerse en cuenta, porque casi siempre pasan inadvertidos.
Luisa Luisi (1922)

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 los esfuerzos para lograr la universalización de la educación básica.

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

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 o asignatura. Chile, Brasil y República Dominicana 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.¹ 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).

Las políticas curriculares que adopten los países en este sentido constituyen decisiones que proponen superar aquella planificación que solo atiende a problemáticas coyunturales restringiendo la posibilidad de cambios educativos más profundos.²

En nuestro caso, se trata de pensar la educación en clave nacional como compromiso impostergable, por lo que se pretende concretar un documento marco que se constituya en referencia para la educación básica y que oriente la implementación de las diferentes líneas de política educativa a desarrollar por los Consejos de Educación.

Distintos actores del quehacer educativo, así como de otros ámbitos de la vida nacional, han manifestado la necesidad de desarrollar un cambio curricular que sea abarcativo de todos los niveles y que se focalice en el alumno desde su ingreso al sistema educativo formal hasta su egreso de la educación media superior.

Sin perjuicio de que un cambio curricular, por sí solo, no constituye garantía de transformación en materia educativa, es una pieza angular de un sistema que necesariamente debe iniciar procesos de esta naturaleza. Este ha sido, entre otros, el camino que han adoptado varios países de América; algunos han logrado avances importantes en la materia.

Para la creación del documento que expone el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), se tuvo en cuenta la Ley General de Educación N.º 18.437³, en particular, lo establecido en los artículos 1.º y 5.º. El artículo 1.º expresa: «... el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa». A la vez, el artículo 5.º consigna: «Los titulares del goce y efectivo ejercicio del derecho a la educación, son los educandos. Los educadores como agentes de la educación deben formular sus objetivos y propuestas y organizar los contenidos en función de los educandos, de cualquier edad».

En este sentido, el Marco Curricular de Referencia Nacional parte del reconocimiento de la educación como un «derecho habilitante, pues permite la realización de todos los derechos humanos, en la construcción del conocimiento que hace posible la dignificación de la vida y por ello es también un derecho civil, político, económico y cultural» (Muñoz, 2013).⁴

Asimismo, contempla la educación primaria, la educación media básica y superior obligatoria en la República Oriental del Uruguay, teniendo como destinatarios, además, a los representantes de la sociedad uruguaya en su conjunto: familias, agentes comunitarios, educadores, maestros, profesores, técnicos, profesionales, comunicadores, tomadores de decisiones de la educación básica obligatoria.

Se trata de un marco referencial amplio que permite a los diferentes espacios, niveles etarios, ciclos, planes, programas de los diferentes consejos desconcentrados de la ANEP contar con un referente comprensivo que oriente sobre aprendizajes comunes a toda la educación obligatoria, considerando las características de cada tramo educativo y las de su contexto de aplicación.

El establecimiento de un MCRN no limita la forma en que los consejos desconcentrados, a cargo de diferentes tramos educativos, organizan sus planes o programas. Por el contrario, acompaña y potencia dicha construcción.

Contar con este documento común favorecerá el diseño de otros instrumentos que es necesario establecer para un mejor desarrollo de cada tramo educativo. Esto supone la construcción de una visión de país e implica el respeto por el presente de cada niño, niña, adolescente y joven; y contribuye con la formación del futuro ciudadano al considerar un conjunto de aprendizajes fundamentales y comunes a la educación uruguaya.

En esta perspectiva ya se ha concretado en nuestro país el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (UCC, MEC, 2014). El proceso continúa para el tramo de educación obligatoria estipulado por la Ley General de Educación N.º 18.437.

En suma, se busca que el MCRN potencie los aprendizajes de nuestros alumnos a partir de la continuidad, secuenciación y recurrencia de contenidos objeto de aprendizaje y de enseñanza alcanzando, al finalizar cada tramo educativo, construcciones, apropiaciones o aprendizajes comunes para seguir profundizando en la educación obligatoria y a lo largo de la vida.

Es así que la consecución de los aprendizajes establecidos provocará revisar prácticas, rediseñar propuestas de intervenciones de enseñanza y, particularmente, establecer todas las articulaciones necesarias entre los diferentes actores de los consejos desconcentrados, a partir de una visión y acción sistémicas.

La articulación aparece entonces como un entramado que pondrá en diálogo lo curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar, los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, atendiendo también la relación con la comunidad.

En la Sección 1 se fundamenta el compromiso de pensar la educación desde una perspectiva nacional y la necesidad de revisar y pensar los procesos curriculares con la finalidad de potenciar los aprendizajes a partir de la continuidad, secuenciación y recurrencia de contenidos, objeto de aprendizaje y de enseñanza. Se señala la importancia de alcanzar aprendizajes comunes al finalizar cada tramo educativo para seguir profundizando en la educación obligatoria y a lo largo de la vida.

La Sección 2 establece una conceptualización de un Marco Curricular de Referencia Nacional desde una perspectiva de derechos. Se explicitan premisas para la construcción curricular y se presentan las líneas transversales previstas en la Ley de Educación como componente normativo rector.

La Sección 3 presenta y argumenta las ideas fuerza en las que se fundamentan los desarrollos y propuestas del documento: la centralidad de los estudiantes, la educación como derecho humano, el aprendizaje como construcción personal y colectiva, la evaluación como una dimensión de los procesos del enseñar y el aprender, la enseñanza como actividad intencional y los ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura.

La Sección 4 fundamenta los principios orientadores que asumen para la construcción del MCRN y las consecuentes implicancias para el desarrollo de los procesos de enseñanza.

La Sección 5 establece la centralidad de la perspectiva ética en la educación. A partir de esta concepción, propone las bases para la organización del MCRN y define los aprendizajes que se estiman fundamentales. En relación con estas definiciones, en la Sección 6 se presentan graficadas las interrelaciones planteadas en el desarrollo conceptual.

En la Sección 7 se integra a los aprendizajes fundamentales, el perfil de egreso y los perfiles de tramo para cada ciclo de la Educación Básica obligatoria.

Notas

1 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 2014-2024* de la República Federativa del Brasil.

2 En el Anexo III de esta publicación se presenta un análisis comparativo, esquemático, referido a Perfiles de egreso y definiciones afines de los siguientes países: Perú, México, Australia, Chile, República Dominicana y Brasil.

3 Ley General de Educación N.º 18.437 publicada en *Diario Oficial* con fecha 16/01/09.

4 Muñoz, Vernor (2013). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Unesco, Oficina de Santiago, Chile.

MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

... todo sujeto pertenece a un grupo, pero no se reduce a esta pertenencia y a lo que pueda ser pensado a partir de la posición de ese grupo en un espacio social. Aquel interpreta esta posición, da un sentido al mundo, actúa, es confrontado a la necesidad de aprender y a diversas formas de saber, y su relación al saber es el efecto de sus múltiples procesos...

B. Charlot, 2006.

El Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) se 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».¹

Pretende ser un referente comprensivo y favorecedor del desarrollo sistémico y sinérgico de las intervenciones de los diferentes actores educativos en el entendido de que la «expansión de la educación inicial, primaria y media requiere atender la diversidad y asegurar niveles de calidad e igualdad de oportunidades para todos» y «un marco conceptual y normativo».²

Desde una perspectiva de derechos, el MCRN:

- establece y define los aprendizajes fundamentales que se espera que 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 en 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.

Actúa como documento base para acordar criterios y desarrollar currículos, tiene presente la flexibilidad necesaria para dar respuestas a las particularidades de cada Consejo de Educación y recoge los principios que propone la Ley General de Educación N.º 18.437.

En tal sentido, comprender, acordar y consensuar determinados principios y lineamientos comunes resulta central para lograr una coherencia epistemológica, pedagógica y curricular. Es así como los marcos «se convierten en la base de trabajo para el proceso de desarrollo curricular» (Unesco-OEI, 2013).

Es importante, entonces, explicitar las premisas desde las cuales son construidos los currículos:

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

A la 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 el respeto a los valores universales dentro de lo diverso, individual y social. El currículo «se inspira en los valores que una sociedad quiere promover, valores que se expresan en las finalidades formativas. De esta manera la propuesta curricular debe reflejar las políticas educativas y debe poder contextualizarse en función de las realidades sociopolíticas, culturales y económicas», Demeuse y Strauven (2006).

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» (CEIP, PEIP, 2008).

La Ley General de Educación N.º 18.437³ establece como líneas transversales a ser contempladas por el sistema educativo en todas sus modalidades las siguientes: la educación en derechos humanos, 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, así como la educación física, la recreación y el deporte.

Es necesario reflexionar sobre el concepto de cultura. Al respecto, Stenhouse (1997) 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 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.

Garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura es una responsabilidad

del Estado, de los sistemas educativos y de 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.

El contexto nacional actual nos pone ante el desafío de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos del país. Esto requiere inclusión, mayor grado de articulación de todo el sistema educativo y demanda, consecuentemente, el logro de acuerdos generales.

Notas

1 Resolución N.º 4 24/05/2016 del Codicen. Acta N.º 30.

2 Ídem.

3 Ley General de Educación N.º 18.437, artículo 40 y capítulos II, III, IV y V.



Buenos tardes, bienvenidos a Física y ciencia para la construcción de la ciudadanía responsable.
La configuración es una muestra de la "La ciencia responsable" y
señalará a cargo de los niños de nivel inicial, 1º, 2º y 3er año.

IDEAS FUERZA

3.1 La centralidad de los estudiantes

Desde un marco de derechos, la centralidad radica en los estudiantes, sujetos del derecho a la educación, lo que implica centrarnos en los aprendizajes de los que deberán apropiarse.

Esta es una opción fundamental a los efectos de avanzar en una lógica garantista de derechos, lo que ratificamos plenamente al momento de generar el MCRN. 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, concebido de tal forma, implica procesos individuales y colectivos que comprenden, entre otros procesos, el sentir, el pensar, el hacer, el decir.

3.2 La educación como derecho humano

La Ley General de Educación N.º 18.437¹ concibe a la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social, en el entendido de que favorece el pleno desarrollo de las personas a lo largo de la vida y, al mismo tiempo, el de la sociedad en su conjunto. Esta perspectiva define un marco ético para las políticas educativas, encargadas de garantizar la igualdad de posibilidades para todos los ciudadanos, haciendo realidad su derecho a la educación.

Para abordar el concepto de inclusión educativa, Terigi (2009) utiliza el antagónico de «exclusión» e identifica cinco indicadores que pueden aparecer de forma combinada: 1) estar fuera de la escuela, 2) abandonar la escuela luego de haber asistido varios años, 3) poseer una escolaridad de «baja intensidad» (situación de aquellos alumnos que, aunque concurren a la escuela, no se involucran con las actividades educativas), 4) instituciones educativas que brindan «aprendizajes elitistas o sectarios» en marcos curriculares que no contemplan los intereses y necesidades de todos los sectores, 5) aprendizajes de baja relevancia.

Un gobierno democrático debe garantizar a todos los ciudadanos el acceso a un legado cultural común, lo que implica, entre otras cosas, atender los factores antes mencionados. Resulta imprescindible lograr que los alumnos no solo se encuentren dentro del sistema, sino que sostengan una asistencia regular sin abandonar sus estudios y logren aprendizajes significativos, relevantes y pertinentes.

Para dar respuesta a los actuales desafíos de la educación, cumpliendo con la responsabilidad de brindar una educación inclusiva y de calidad para todos, es necesario ofrecer propuestas diversificadas. El MCRN constituye un conjunto de orientaciones que garantizan la coherencia, la secuenciación y la continuidad de los recorridos educativos de los estudiantes en el tránsito hacia un horizonte común respecto a los aprendizajes fundamentales. Oficia como un referente comprensivo que asegura la calidad de las propuestas educativas, brinda igualdad de posibilidades y favorece el desarrollo sistémico y sinérgico de los distintos proyectos, planes y programas existentes.

3.3 El aprendizaje como construcción personal y colectiva

El aprendizaje supone construcciones personales que habilitan a conocer, comprender y relacionarse con el mundo.² Ocurre durante toda la vida; se constituye mediante múltiples procesos recursivos, individuales y relacionados entre sí, asociados a la interacción con el entorno y con los otros. Dichos 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).

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

- ocurre en contextos particulares a partir de eventos movilizadores 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.;
- posee 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.

3.4 La enseñanza como una actividad intencional

Partir de la lógica del derecho a la educación implica modalidades de enseñanza y prácticas educativas que habiliten la centralidad del estudiante y de sus aprendizajes.³ La enseñanza se concreta mediante acciones llevadas a cabo por una o varias personas —con diversos grados de intencionalidad, previsión y organización— que generan experiencias propicias que favorecen aprendizajes en otros. Se plantea como un proceso comunicativo intencional a partir de objetos de enseñanza.

En los ámbitos educativos, la enseñanza está orientada por fines y propósitos relativos a los aprendizajes que se espera generar en los estudiantes. 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 impregnado de una comprensión axiológica y de una concepción del conocimiento y su construcción.

La centralidad en los aprendizajes no descuida la relevancia de la enseñanza; por el contrario, le otorga un valor fundamental.

3.5 La evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y el aprender

La evaluación contribuye y está en función de garantizar el derecho a la educación. El MCRN deberá orientar y ubicar las estrategias de evaluación en esta perspectiva. Se considera la evaluación como una dimensión de los procesos de enseñar y de aprender que permite la atribución del valor y los significados que se establecen por parte de los estudiantes y profesionales involucrados 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 al proceso educativo en todas sus dimensiones. Asimismo, corresponde establecer como campos problemáticos diferentes, los ámbitos de la evaluación, los de acreditación de aprendizajes y los de la enseñanza. Cada uno de ellos conlleva aspectos específicos que deben ser tenidos en cuenta y conciliados en una perspectiva común de ética de justicia 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;
- tomar decisiones y desarrollar 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).

La importancia de la evaluación radica en que:

- *Permite dilucidar, objetivar y establecer apreciaciones acerca de los procesos de aprendizajes.* Esto implica el desarrollo de una perspectiva crítico-valorativa en el aprendiente y en el docente (dimensión metacognitiva).
- *Habilita la autorregulación.* Pensarse en tanto aprendiente favorece la toma de control y el monitoreo de los aspectos que se presentan en las situaciones de aprendizaje.
- *Plantea una perspectiva formativa y formadora.* Formativa, en relación con los dispositivos de enseñanza, ajustes y adecuaciones que el docente introduce en función de los procesos que procura impulsar y las ocurrencias de la práctica; formadora, en relación con la apropiación y autorregulación que el estudiante asume en la conducción de su aprendizaje.
- *Asume una orientación comprensiva y cualitativa de los aprendizajes.* Supone poner en diálogo la reflexión del docente y del aprendiente en torno a los procesos y objetos de

aprendizaje, lo que permite enriquecer y afinar las valoraciones que se expresen.

- *Favorece la congruencia entre instrumentos y metodología de implementación.* La evaluación no se concibe como control externo, sino que se la piensa en el centro del aprendizaje (Litwin, 1998). En consecuencia, las instancias de evaluación deberán habilitar en el aprendiente el despliegue de diferentes estrategias (reflexión personal, búsquedas individuales o grupales, ayuda en procesos colaborativos, coparticipación, consulta a pares o a referencias bibliográficas, etc.).

3.6 Los ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura

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, el legado cultural se gestiona a partir de hacer disponibles determinados saberes con una intencionalidad educativa.⁴

Los 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. Se trata de ambientes que 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.

Se trata de un concepto que comprende la relación educativa del aula y la extiende a una dimensión más amplia que incluye las interacciones que se dan en la comunidad educativa que 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 ambientes de aprendizaje posibilita la enseñanza y extiende su alcance. La acción docente se resignifica desde el momento en que se amplían los ámbitos posibles en los cuales enseñar y aprender.

Notas

1 Ley General de Educación N.º 18.437, artículos 1 y 2.

2 El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en: Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial; Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: 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*. Buenos Aires: Amorrortu.

3 El desarrollo de este apartado toma, entre otras referencias, planteos establecidos en: Freire, P. (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentinos; Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores; Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en M. Wittrock (comp.). *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*. Buenos Aires: Paidós.

4 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*. Buenos Aires: Paidós; CCEPI-UCC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*; Duarte, J. *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>



PRINCIPIOS ORIENTADORES

... Hay que pensar colectivamente la gestión educativa ... y discutir el significado social y político del quehacer docente
T. Francia (2013)

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

Los cambios curriculares, *a priori*, deben sustentarse en la educación como derecho y en una serie de principios básicos ya explicitados en otras normas y documentos:

- universalidad, obligatoriedad, diversidad e inclusión educativa, participación, libertad de enseñanza;¹
- gratuidad, laicidad, igualdad de oportunidades o equidad;²
- autonomía, coordinación, participación;³
- singularidad, relación, contextualización, globalización e integralidad, entre otros;⁴
- integralidad, universalización y diversidad.⁵

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 estos y los espacios e instituciones donde se desarrollan. El cumplimiento de esta serie de principios básicos supone repensar y habilitar un proceso de construcción propio y colectivo, construir lo común pero no lo uniforme, pues la centralidad radica en considerar a los estudiantes como protagonistas y constructores de sus aprendizajes. Los docentes median con sus intervenciones de enseñanza provocando la apropiación de aprendizajes y, en ese proceso, reflexionan sobre sus prácticas educativas.

En tal sentido, existe la necesidad de fortalecer:

- una formación ciudadana que afiance la democracia y la cohesión social;
- mecanismos que aseguren trayectorias educativas continuas, completas y protegidas;
- propuestas curriculares interdisciplinarias e integradas;
- la formación permanente de los docentes;

- instituciones educativas como espacio de profesionalización;
- comunidades educativas propositivas y creativas;
- el sentido humanista de la educación;
- la evaluación como forma para aprender;
- ambientes de aprendizajes motivadores y desafiantes.

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 (Montevideo, 2015) «la reconstrucción del pasado es fundamental para comprender el presente y uno de los fines de la educación es educar para construir un mundo mejor». Por tanto, educar es potenciar la condición humana en términos de justicia, libertad e igualdad.⁶

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

Notas

1 Ley General de Educación N.º 18.437 de fecha 16/01/09, artículos 6, 7, 8, 9 y 10.

2 Ídem, artículos 16, 17 y 18.

3 Ídem, artículos 46, 47 y 48.

4 CCEPI-UCC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.

5 ANEP (2013). *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB*.

6 CFE (2015-2016). *Consideraciones acerca del perfil de egreso del docente*. Informe de las Asambleas Técnico Docente (ATD) a nivel nacional.





BASES PARA SU ORGANIZACIÓN

5.1 La centralidad de los aprendizajes bajo una mirada ética

La educación es política y está siempre sostenida por una opción ética.
Rebellato y Ubilla (1999)¹

Una perspectiva educativa centrada en los aprendizajes implica considerar el currículo como un proyecto a construir haciendo referencia a las realidades y situaciones locales de partida, así como a las intencionalidades educativas definidas. En ese contexto, el currículo, en cuanto documento (planes y programas), en cuanto práctica y experiencia educativa, asume nuevos significados y genera numerosos desafíos.

Es en este sentido que el MCRN adhiere al planteo realizado por Cullen² respecto a la síntesis y relación que existe entre ética, derechos humanos, formación y aprendizajes.

La ética es:

un campo de reflexión crítica sobre la moral o las morales. Es decir, que nos 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, como dice Kant, que el hombre no tiene precio, tiene dignidad. Y esto es un punto de partida clave para entender esto.

Los pilares que sostienen la formación y los aprendizajes de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes uruguayos se fundamentan y orientan desde esa perspectiva; y por ello el Marco Curricular de Referencia Nacional se organiza en torno a tres dimensiones éticas:

- Una ética del pensamiento: pensar y actuar en la complejidad.
- Una ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática.
- Una ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad.

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE



Saberes políticamente emancipadores

Saberes socialmente productivos

Saberes culturalmente inclusivos

COMPETENCIAS CULTURALMENTE DENSAS

Representación del carácter holístico, circular e interdependiente de las dimensiones de aprendizaje que confieren organización al MCRN, en relación con los saberes y las competencias culturalmente densas.

5.1.1 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 al mundo y producir respuestas personales y colaborativas mediante la aplicación de un pensamiento sistémico, creativo, crítico, complejo, divergente y exploratorio, entre otros estilos del pensar.

Refiere a un vínculo con el conocimiento, construido socialmente, que habilita una construcción comprensivo-interpretativa y una relación cualitativa con la realidad.

Implica que la formación básica del estudiante lo habilite a:

- Actuar con saberes que le permitan poner en diálogo el legado cultural con los desafíos planteados en la realidad del contexto local y universal.
- Involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas en el marco de su comunidad.
- Desplegar procesos de pensamiento complejo y problematización ante los desafíos contemporáneos.
- Involucrarse y dinamizar proyectos colectivos y generar proyectos personales.
- Pensar y saber actuar en contexto y con otros.

5.1.2 Una ética de la ciudadanía: participar en la vida democrática

Esta dimensión supone la construcción de ciudadanía vinculada a procesos formativos que desarrollen conocimientos, valores y actitudes que habiliten al pleno ejercicio de los derechos humanos, a la participación crítica y a 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. Las instituciones educativas participan con sus propuestas del proceso de construcción de la ética ciudadana.

Implica que la formación básica del estudiante lo habilite a:

- Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común.
- Involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa.
- Desarrollar actitudes crítico-valorativas fundamentadas en relación con los procesos ciudadanos.
- Intervenir e integrarse críticamente en la ecología de los procesos sociales entendida como equilibrios inestables, interdependencias, flujos, tensiones y conflictos en una conformación sistémica.
- Ejercer de manera proactiva y autónoma la ciudadanía en los grupos de referencia.

5.1.3 Una ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad

Esta dimensión supone el desarrollo emocional y afectivo que concilie la justa estima de sí y la apertura reflexiva a la novedad de la otredad en un marco de socialización y convivencia.

Refiere a la construcción plural y dialéctica de la persona, su despliegue y enriquecimiento al interactuar en el mundo.

Implica que la formación básica del estudiante lo habilite a:

- Considerar con sensibilidad y apertura las diversas y complejas situaciones vinculadas a los procesos sociales.
- Instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos.
- Desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias.
- Ser y transformarse en el marco de una ética de responsabilidad y respeto de las características propias de la personalidad, lo que implica la estima de sí, el respeto de sí y del otro, y el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Cultivar la sensibilidad, el asombro y la interrogación en el descubrimiento del mundo y de los otros.
- Valorar el aprendizaje como una condición del ser y estar en el mundo.

Estas tres dimensiones éticas constituyen los ejes articuladores del diseño y desarrollo curricular durante el transcurso de la educación obligatoria, lo que implica, entre otras cosas, resignificar el espacio escolar en la perspectiva de construcción de saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. (Cullen, 1997.)

A partir de estos saberes se establecen los aprendizajes que se entienden fundamentales en la formación de la persona. El sujeto ético, político y singular solo deviene tal en las oportunidades de los múltiples dispositivos en los que se desarrolla. En tal sentido, los dispositi

vos institucionales, los formatos curriculares, las formas culturales, las relaciones vinculares y los procesos de grupalidad en los que participe se instituyen como espacios situacionales que habilitan la construcción de subjetividades.

... llamo dispositivo todo lo que tiene —de una manera o de otra— la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones y discursos de los seres...³

Un dispositivo es una construcción didáctica elaborada a partir de una operación mental que queremos hacer efectuar al sujeto con el propósito de que consiga una determinada adquisición. El dispositivo pone en práctica unos materiales y unas consignas estructura que, juntos, encarnan la operación mental. Debe ser isomorfo a esta última y negociable en función de múltiples estrategias. Puede ser individualizado o interactivo; en este último caso, se trata de un grupo de aprendizaje.⁴

5.2 Competencias culturalmente densas

El currículo es concebido como «el espacio de fundamentación, materialización y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en instituciones formativas».⁵

Las instituciones educativas, a través de sus decisiones curriculares, deben dar respuestas que articulen las demandas del contexto social con el desarrollo de competencias que posibiliten a los alumnos «saber qué hacer ante cambios de desafíos y problemas, deseables y no deseables observables y no observables».⁶

El MCRN rechaza las concepciones tecnócratas, hegemónicas o fetichistas del término *competencia*, y 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. (Cullen, 1997.)

Esto supone considerar «diversos grados»,⁷ tanto en el sentido temporal de sucesivas síntesis que el sujeto va logrando, como en el sentido horizontal de articulación de las diversas competencias y los saberes y contenidos que ellas suponen.

Desde esta perspectiva se distinguen como rasgos centrales del concepto de competencia:

- la relación del saber con el hacer y el actuar;
- la relación de lo individual con lo grupal;
- la relación de lo estructural con lo contextual;
- la relación de lo rutinario con lo nuevo;
- la respuesta ante lo complejo. (Cullen, 2009.)

Las *competencias culturalmente densas* definen una concepción de contenidos educativos y criterios para su selección, una manera de organizarlos, de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos. Desempeñan, por lo tanto, un importante papel como orientadoras no solo en la formulación de los objetivos que determine la institución educativa, sino

también, en términos de los perfiles de ingreso y de egreso que exigen los niveles superiores tanto académicos como laborales. (Matilla, 2006.)

La perspectiva interactivo-sociocultural del currículo constituye una visión coherente con la Educación Basada en Competencias, porque refiere a un currículo derivado del contexto y de las necesidades e intereses de los estudiantes.

Las relaciones entre los diferentes componentes curriculares se plantean de tal modo que la transformación o modificación de uno afecta el todo, generando una dinámica curricular sistémica y espiralada.

Las competencias constituyen no solo el punto de partida de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sino que, además, imprimen una orientación, una dirección a todo el desarrollo curricular. (Matilla, 2006.)

Un enfoque por competencias en educación puede ser una alternativa si se toma con la rigurosidad que reclama, si se piensa como un proyecto educativo a mediano y largo plazo. Pretender que ofrezca resultados inmediatos llevará necesariamente a mostrar su lado fallido, a evidenciar que los sistemas educativos llevan más de un siglo intentando superar el enciclopedismo, sin poder resolver ese asunto. Este es el dilema central que subyace en este enfoque.

Si se parte de considerar a la educación en sistemas educativos como una actividad que responde a unas intenciones y cuyo desarrollo exige una planificación que concrete dichas intenciones en propuestas realizables, es fundamental que las competencias se expliciten en términos de intenciones derivadas de las demandas sociales resignificadas en el marco de la formación académica.

Abordar el sentido de las competencias en el marco de las propuestas curriculares implica el reconocimiento de que estas pueden ser enseñadas y aprendidas, por lo tanto, se inscriben como el componente que explicita la intencionalidad de la acción educativa.

En este sentido, es necesario tener presente que la vinculación *competencia-intencionalidad* educativa no debe reducirse al logro de conductas esperables en el sentido de la pedagogía por objetivos. La noción de competencia refiere a lo que el sujeto *sabe*, que le permite *hacer* en diversas situaciones, aun en aquellas que no son previstas en el marco de la educación formal.

La formación de competencias necesita intencionalidad educativa. No son una mera cuestión de desarrollo. Es necesario definirlas, es necesario aprenderlas, es necesario construirlas. Porque las competencias son saberes sociales e históricos, que si no se enseñan no se aprenden, y si se aprenden, entonces sí funcionan como sistemas abstractos de reglas, capaces de generar nuevos saberes sociales e históricos. Es decir, nuevas formas inteligentes de desempeñarse eficaz y correctamente (Cullen, 1996).

Pensar los aprendizajes desde esta perspectiva requiere comprender que las competencias se relacionan con las reales posibilidades del sujeto de tomar decisiones frente a una situación en la que debe *hacer*, integrando *un saber con un saber-hacer complejo*.⁸

Entre otras cosas, implica atender cuestiones tales como:

- acuerdos conceptuales en relación con el currículum prescripto;
- reflexión epistemológica: concepción de contenidos programáticos, criterios de selección y formas de organizarlos;
- definiciones metodológicas: alineación, orientación y evaluación de los aprendizajes.

Las *competencias culturalmente densas* definen una concepción de contenidos educativos y criterios para su selección, una manera de organizarlos, de distribuir el tiempo, el espacio y las formas para aprenderlos. Desempeñan, por lo tanto, un importante papel como orientadoras no solo en la formulación de los objetivos que determine la institución educativa, sino también en términos de los perfiles de ingreso y de egreso que exigen los niveles superiores tanto académicos como laborales. (Matilla, 2006.)

Un currículum basado en competencias deberá hacerse cargo de las «necesidades sociales, formuladas hoy en términos de perfiles flexibles, tanto para la productividad como para la ciudadanía».⁹

En suma, en un mundo complejo y cambiante se torna necesario estructurar e implementar propuestas pedagógicas que, al tiempo que recogen los aspectos sustantivos de nuestra cultura y educación, valoran las habilidades socio-emocionales y desarrollan las competencias para el ejercicio de la ciudadanía desde la promoción de actitudes y conocimientos que favorecen el desarrollo pleno de los derechos fundamentales y de una convivencia saludable.

Los procesos educativos pueden y deben estar pensados para la construcción de una cultura basada en la práctica real de derechos, mediante procesos permanentes e intencionales que permitan abrir las puertas de futuros aprendizajes, en un marco de aprendizaje permanente propio del escenario de la sociedad contemporánea.

Para ello, es necesario la promoción de prácticas pedagógicas coherentes con los principios que se pretenden promover y la creación de espacios de aprendizaje en los cuales los estudiantes puedan usar sus capacidades y conocimientos de manera flexible, consciente y crítica para proponer alternativas creativas y novedosas, tanto en la resolución de problemas en situaciones de la vida real como en la construcción de ambientes sociales cada vez más democráticos e incluyentes.

Notas

1 Rebellato, J. L. y Ubilla, P. (1999). *Democracia, ciudadanía y poder*. Montevideo: Ed. Nordan.

2 Cullen, Carlos (2008). Conferencia 22/02/2008: *Entre desarrollo y educación; ética, ¿dónde habitas?* IPES, ANEP, Montevideo. Disponible en:

http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_02/educarnos02/educ_01_apo_04.html

3 Agamben, G. (2014). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Editions Payot & Rivages.

4 Meirieu, P. (1987). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Ediciones Octaedro.

5 Medina A. (1995). La construcción del currículum para la educación social. En Medina, A y otros. *Didáctica general*. Madrid: Humanitas. Citado por Matilla, M. (2006). *La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos*. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría Académica. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2429/ebccognitivosmatilla.pdf

6 Cullen., C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. En *Novedades Educativas* N.º 62, p. 20.

7 Ídem.

8 Ídem (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

9 Ídem (1996).

EL SUJETO Y SUS APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

Las teorías del currículo plantean concepciones diversas acerca de la producción de subjetividades. En consecuencia, qué *saberes enseñar* implica una selección cultural y una decisión política.

Para el MCRN, el sentido y el alcance de los procesos de enseñanza están centrados en el sujeto, en tanto *sujeto de aprendizaje*. El campo del currículo 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» (Da Silva, 2003).¹

Resulta necesario definir, entonces, una serie de aprendizajes fundamentales que «deben ser de dominio de todos los estudiantes sin importar el nivel socio económico y cultural al que pertenezcan, y que los capacite para resolver cualquier problema o situaciones de su vida cotidiana»,² en un marco de respeto por los sujetos particulares y sus subjetividades.

Determinar una serie de aprendizajes fundamentales implica la posibilidad de seleccionar, combinar y emplear de manera oportuna diversos saberes y estrategias que permitan a los individuos actuar sobre la realidad y modificarla, ya sea para resolver un problema o para lograr un determinado propósito, lo que supone un cambio radical, entre otras cosas, en relación con la información.

Los estudiantes se apropian de los aprendizajes fundamentales a lo largo de la educación obligatoria en interacción con una serie de intervenciones de enseñanza comprometidas y coordinadas desde el nivel inicial hasta el egreso de la educación media superior. No constituyen un «techo» sino una oportunidad abierta para la adquisición de nuevos aprendizajes, de forma acumulativa.

La selección de un conjunto de aprendizajes fundamentales consensuados a nivel nacional, implica:

- optar por un conjunto de saberes y explicitar su naturaleza;
- establecer el estatuto de esos saberes en relación con los procesos formativos;
- implementar y desarrollar modalidades de gestión pedagógica para cada trayecto de la educación obligatoria.

Asumir estas definiciones requiere, entre otras cosas:

- seleccionar los saberes en función de intencionalidades referidas a los aprendizajes

fundamentales;

- realizar una adecuada contextualización curricular;
- considerar los objetivos de aprendizaje y los objetivos de enseñanza;
- atender la gestión de los saberes puestos en juego en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje:
 - desde la perspectiva del estudiante, quien debe asumir un rol protagónico y activo en su *proceso de aprender*;
 - desde la perspectiva del docente, quien debe asumir un rol protagónico y activo en el *diseño de los dispositivos* e implementación de la *intervención didáctica*.
- vincular la evaluación con la naturaleza y los contenidos de los cuales se componen los aprendizajes fundamentales.

Los aprendizajes fundamentales del MCRN se sustentan en las tres dimensiones éticas que lo organizan —una ética del pensamiento, una ética de la ciudadanía y una ética del bienestar— y en las líneas transversales dispuestas en la Ley General de Educación N.º 18.437 (Art. 40):

- la educación en derechos humanos;
- 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;
- la educación física, la recreación y el deporte.

Notas

1 Da Silva, T. (2003). *Currículum e identidad social: territorios contestados*. Ficha de cátedra. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.

2 Díaz Ríos, R. M. (2012). Artículo: *Marco curricular, aprendizajes fundamentales y enfoque por competencias*. Disponible en: <http://profesorarosamaria.blogspot.com.uy/2012/12/aprendizajes-fundamentales-y-enfoque.html>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Líneas transversales

La educación en derechos humanos.
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.

MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

UNA ÉTICA DEL PENSAMIENTO:
pensar y actuar en la complejidad.

UNA ÉTICA DE LA CIUDADANÍA:
participar en la vida democrática.

UNA ÉTICA DEL BIENESTAR:
sentir y ser en la grupalidad.

APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

- Actuar con saberes que le permitan poner en diálogo el legado cultural con los desafíos planteados en la realidad del contexto local y universal.
- Involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas, en el marco de su comunidad.
- Desplegar procesos de pensamiento complejo y problematización ante los desafíos contemporáneos.
- Involucrarse y dinamizar proyectos colectivos y generar proyectos personales.
- Pensar y saber actuar en contexto y con otros.

- Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común.
- Involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa.
- Desarrollar actitudes crítico-valorativas fundamentadas en relación con los procesos ciudadanos.
- Intervenir e integrarse críticamente en la ecología de los procesos sociales entendida como equilibrios inestables, interdependencias, flujos, tensiones y conflictos en una conformación sistémica.
- Ejercer de manera proactiva y autónoma la ciudadanía en los grupos de referencia.

- Considerar con sensibilidad y apertura las diversas y complejas situaciones vinculadas a los procesos sociales.
- Instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos.
- Desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias.
- Ser y transformarse en el marco de una ética de responsabilidad y respeto de las características propias de la personalidad, lo que implica la estima de sí, el respeto de sí y del otro y el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Cultivar la sensibilidad, el asombro y la interrogación en el descubrimiento del mundo y de los otros.
- Valorar el aprendizaje como una condición del ser y estar en el mundo.



PERFIL DE EGRESO Y PERFILES DE TRAMO

7.1 Líneas orientadoras de los perfiles

La definición del perfil de egreso y de los perfiles de tramo del MCRN se fundamenta en las ideas fuerza y en los principios que lo sustentan. Entre ellos se destacan la educación como derecho humano y la centralidad del estudiante, lo que implica, entre otras cosas, garantizar un tránsito continuo y completo por el trayecto de la educación obligatoria.

En referencia a la educación como derecho humano, la Ley establece:

Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa [...]. Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.¹

Esta concepción del Estado como garante del derecho a la educación requiere la creación de condiciones para su concreción. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas² estableció, en este sentido, cuatro elementos conceptuales que se deben tener en cuenta:

- a. Disponibilidad: Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado, para atender a toda la población.
- b. Accesibilidad: Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:
 - I. No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación.
 - II. Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología moderna.
 - III. Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos.
- c. Aceptabilidad: La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad).
- d. Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos culturales y sociales variados.

Considerar la centralidad del estudiante en el proceso de definición de los perfiles implica reconocerlo en su singularidad y en su circunstancia, para favorecer el desarrollo de una educación integradora que comprenda y atienda la diversidad, aumente la participación y evite la exclusión *en y desde* la educación.

Todos los estudiantes, en cuanto ciudadanos, tienen derecho a recibir el legado cultural de la sociedad de la que forman parte, por lo que resulta necesario otorgar centralidad a sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, adquiere gran relevancia la acción docente, entendida como la intervención oportuna y pertinente de un intelectual transformador que desarrolla su práctica profesional en múltiples contextos, lo que le exige desarrollar su pensamiento crítico para actuar como un agente de cambio.

En este marco de actuación resulta imprescindible atender las trayectorias educativas, entendidas como los recorridos de los estudiantes por el sistema educativo en cumplimiento de los principios de universalidad, obligatoriedad, continuidad y gradualidad dispuestos por la ley. Las *trayectorias teóricas esperables* para todos los estudiantes se encuentran preestablecidas a partir del diseño del sistema educativo organizado en tramos etarios. Pero la obligación que tiene el Estado de garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos le exige considerar los recorridos que *efectivamente* desarrollan los estudiantes para atender las problemáticas identificadas en sus *trayectorias reales* que operan como *trayectorias no encauzadas*. Esta realidad le impone al sistema educativo grandes desafíos, entre ellos, la consideración de las *trayectorias reales* de los estudiantes como eje para el desarrollo de los procesos de programación e implementación curricular (Terigi, 2010).

Al respecto, una reciente investigación del INEE (2016) concluye que además de la relevancia de las características socioeconómicas, el desempeño educativo en etapas tempranas de educación primaria, así como las expectativas y preferencias por diversas asignaturas expresadas durante los últimos grados de dicho ciclo educativo contribuyen a predecir las decisiones en materia de asistencia a secundaria general, técnica o abandono del sistema educativo a los 15 años. Ello resalta la importancia de que estas dimensiones sean consideradas como una suerte de indicadores tempranos que contribuyan al diseño de la política pública.

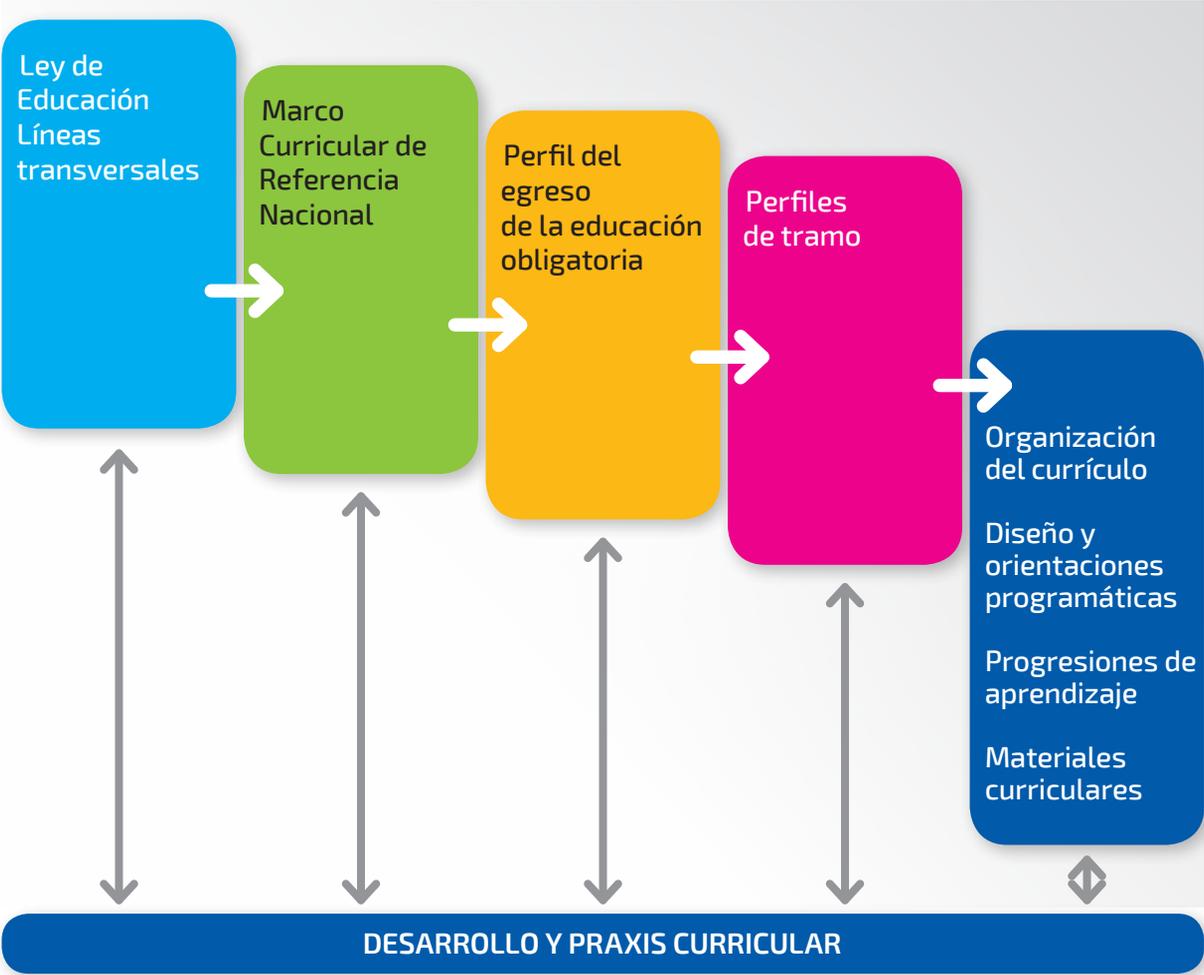
7.2 Perfil de egreso y perfiles de tramo

Los recorridos previstos para los estudiantes durante su trayecto de formación deben guardar relación con los aprendizajes fundamentales que todos deben alcanzar al culminar la educación obligatoria. En ese sentido, corresponde realizar una distinción entre el perfil de egreso esperable al término de la educación obligatoria y los perfiles intermedios correspondientes a los diferentes tramos establecidos en la organización del sistema educativo: tercer y sexto año de la educación primaria, tercer año de la educación media básica y tercer año de la educación media superior.³

Define el *perfil de egreso* el conjunto de aprendizajes esperables para todos los estudiantes al finalizar la trayectoria educativa obligatoria. Refiere a desarrollos y logros de aprendizajes, compromete procesos de certificación institucional, habilita el flujo interciclo e interpela los espacios de formación. Implica la consideración y conciliación de lógicas y necesidades de formación correspondientes a cada uno de los ciclos y niveles que comprenden el itinerario general de la educación obligatoria.

Los *perfiles de tramo* establecen el horizonte de formación para el ciclo y componen una línea de continuidad hacia el *perfil de egreso*, promoviendo la continuidad educativa entre los trayectos de formación. Favorecen la congruencia entre dichos trayectos y permiten atender la progresión de los aprendizajes previstos para toda la educación obligatoria. Se constituyen en facilitadores de los proyectos de vida de los estudiantes en tanto implican el desarrollo de sus múltiples potencialidades mediante aprendizajes socialmente relevantes. El currículo, entendido como el conjunto de las experiencias habilitadoras de aprendizajes desde la educación inicial a la educación media superior, debe considerar las necesidades educativas de todos y cada uno de los sujetos, en concordancia con su nivel etario, sus características físicas, psicológicas, sociales y culturales. Reconocer la diversidad implica, entre otras cosas, enfrentar el desafío de diseñar adecuaciones curriculares para favorecer la inclusión.

El *perfil de egreso* y los *perfiles de tramo* explicitados en el MCRN se articulan entre sí y con las dimensiones éticas, los aprendizajes fundamentales y las líneas transversales dispuestas en la Ley de Educación (artículo 40). Aunque se conciben como una propuesta abierta y flexible, sujeta a posibles modificaciones durante el proceso de implementación, constituyen un referente obligatorio para la enseñanza y los aprendizajes. Ofician de referencia para abordar contenidos de diversas asignaturas, sectores de conocimientos, áreas, proyectos o propuestas.



Procesos curriculares comprometidos en la definición de perfiles

El perfil de egreso de la educación obligatoria y los perfiles de tramo definidos para las diferentes etapas que la componen, al establecer referencias de carácter nacional respecto a los aprendizajes que se deben asegurar a todos los estudiantes, interpelan al sistema educativo acerca de la equidad.

Desde esta perspectiva, se requieren desarrollos curriculares:

- contextualizados, que tengan en cuenta los requerimientos específicos de las realidades locales, las particularidades culturales, los perfiles de los estudiantes, sus intereses y sus demandas;
- que atiendan las líneas de continuidad que conforman la educación obligatoria, sus tramos progresivos (ciclos y grados) y la construcción espiralada de los saberes situados en diferentes contextos;
- que implementen una progresión de aprendizajes en base a los principios de significatividad, pertinencia, recursividad y singularidad, diseñando recorridos personales para los estudiantes.

Es necesario considerar que los desarrollos curriculares relacionados con el perfil de egreso y los perfiles de tramo:

- son el resultado de la acción sistemática, coordinada y constante de docentes e instituciones educativas a lo largo de toda la educación obligatoria;
- se relacionan con las progresiones de aprendizaje, los contenidos, los planes y los programas vigentes (y con sus reformulaciones);
- constituyen una referencia fundamental para diseñar, implementar y llevar a cabo la evaluación.

La relevancia que poseen la praxis y el desarrollo curricular para la implementación del MCRN requiere del involucramiento y la participación de los docentes. Es necesario promover la resignificación de sus prácticas, a partir de la comprensión del sentido formativo que posee el tramo educativo en el que se desempeñan y su relación con el trayecto completo de la educación obligatoria.

Se estima fundamental generar y profundizar el asesoramiento y acompañamiento a los docentes, entendiendo este proceso como una forma de explorar nuevas rutas de comunicación, habilitando caminos, espacios y tiempos donde poder debatir y abordar inquietudes, necesidades o problemas que la implementación del MCRN pueda suscitar.

Los docentes poseen un tipo particular de conocimiento sobre sus prácticas que es conveniente socializar mediante estrategias que posibiliten la circulación de saberes, para compartirlos con otros y generalizarlos cuando se considere pertinente.

La implementación del MCRN ofrece a los colectivos docentes la oportunidad de resignificar el trabajo en equipo, sustentado en la interacción, la colaboración, la negociación y la solidaridad.

Se trata de trabajar de una manera sistémica, armonizando todos los esfuerzos, concibiendo a los docentes como intelectuales transformadores y profesionales reflexivos de la enseñanza.

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general.

Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialéctico. (Giroux, 2003.)

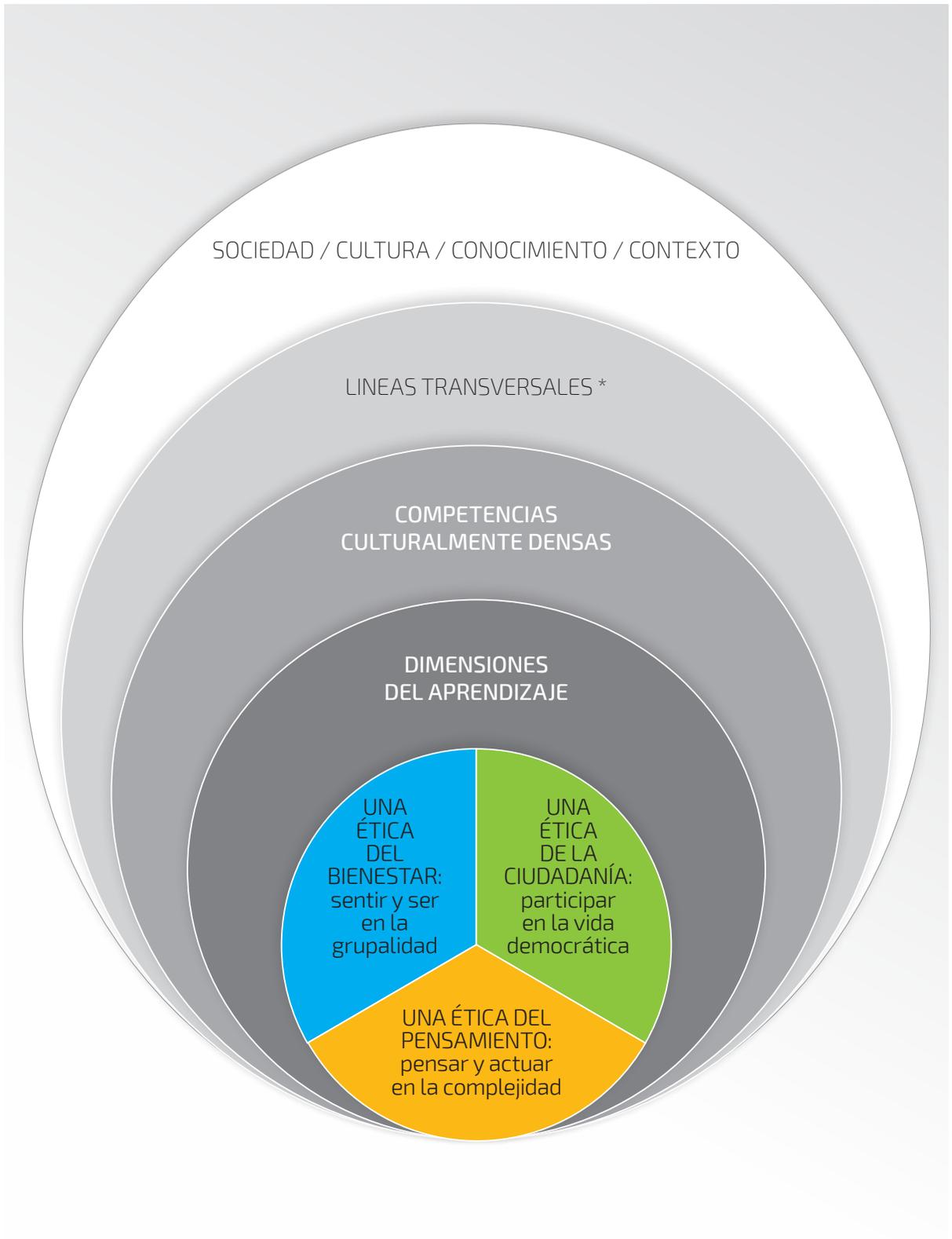
Criterios que caracterizan el perfil de egreso de la educación obligatoria

- Las comprensiones y saberes aludidos en el perfil de egreso corresponden a aquellos aprendizajes que todos los estudiantes habrán desarrollado a lo largo de su trayectoria educativa por la educación obligatoria.
- El perfil de egreso implica una situación de aprendizaje, desde el punto de vista del estudiante, al culminar la trayectoria educativa; una interpelación al pensamiento pedagógico y un compromiso para el proyecto educativo; y un imperativo legal para el sistema educativo: asegurar el derecho a la educación y el desarrollo de aprendizajes a todos los ciudadanos del país.
- La definición del perfil de egreso compromete procesos de toma de decisiones didáctico-pedagógicas vinculados a los objetos y ambientes de aprendizaje, así como a las modalidades de vinculación con el saber, viabilizadas en los espacios educativos.
- Los componentes cognitivos, socio-emocionales y de construcción de ciudadanía (las dimensiones éticas y los aprendizajes fundamentales) se encuentran contemplados e interrelacionados en las descripciones del perfil, y su vínculo con los campos del saber contempla la integralidad del sujeto que aprende.
- El perfil de egreso se organiza en torno a cinco rasgos generales con sus descriptores y veinticuatro rasgos particulares. Para establecer su significado y su alcance, cada rasgo particular exige una puesta en relación con todos y cada uno de los rasgos generales.
- La enumeración de los diferentes rasgos del perfil (generales y particulares) no implica orden jerárquico; todos son igualmente relevantes y significativos

El perfil de egreso de la educación obligatoria se inscribe dentro de un entramado de rasgos generales, rasgos particulares y dimensiones éticas que conforman un espacio semántico. La lectura y comprensión sistémica de estos elementos facilitará su cabal comprensión habilitando instancias de debate y construcción curricular a partir de sus interrelaciones.







* Ley General de Educación N.º 18.437, Art. 40. Educación en derechos humanos, Educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, Educación artística, Educación científica, Educación lingüística, Educación a través del trabajo, Educación para la salud, Educación sexual, Educación física, recreación y deporte.

APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

- Considerar con sensibilidad y apertura las diversas y complejas situaciones vinculadas a los procesos sociales.
- Instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos.
- Desarrollar vínculos afectivos positivos en la consideración respetuosa de las diferencias.
- Ser y transformarse en el marco de una ética de responsabilidad y respeto de las características propias de la personalidad, lo que implica la estima de sí, el respeto de sí y del otro y el cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- Cultivar la sensibilidad, el asombro y la interrogación en el descubrimiento del mundo y de los otros.
- Valorar el aprendizaje como una condición del ser y estar en el mundo.

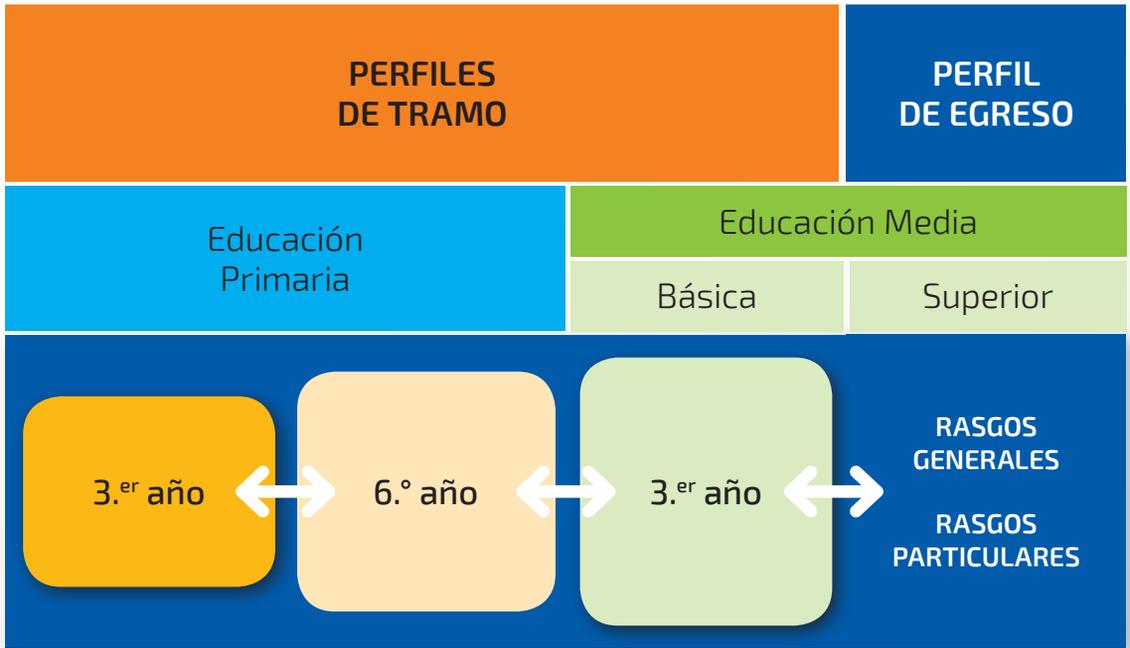
APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

- Participar con responsabilidad y empatía en la construcción de lo común.
- Involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa.
- Desarrollar actitudes crítico-valorativas fundamentadas en relación con los procesos ciudadanos.
- Intervenir e integrarse críticamente en la ecología de los procesos sociales, entendida como equilibrios inestables, interdependencias, flujos, tensiones y conflictos en una conformación sistémica.
- Ejercer de manera proactiva y autónoma la ciudadanía en los grupos de referencia.



APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

- Actuar con saberes que le permitan poner en diálogo el legado cultural con los desafíos planteados en la realidad del contexto local y universal.
- Involucrarse en acciones individuales y colaborativas significativas en el marco de su comunidad.
- Desplegar procesos de pensamiento complejo y problematización ante los desafíos contemporáneos.
- Involucrarse y dinamizar proyectos colectivos y generar proyectos personales.
- Pensar y saber actuar en contexto y con otros.



PERFILES DE TRAMO

Educación Primaria

3.er año

- Identifica hechos sociales del entorno próximo.
- Indaga y observa los fenómenos naturales del entorno.
- Integra conocimientos básicos, incluyendo los tecnológicos.
- Busca y selecciona información e interactúa con otros, mediado por el docente.
- Identifica su persona en los ámbitos familiares, los grupos de pares y en el deporte.
- Participa en escenarios lúdico-expresivos y corporales, individuales y colectivos, desplegando la potencialidad de sus habilidades motrices básicas.
- Participa en proyectos elaborados por otros.
- Indaga y elabora ideas y soluciones a los problemas en forma creativa, en situaciones cotidianas y utilizando diferentes lenguajes.
- Participa en prácticas sociales a partir de la primera lengua.
- Incorpora elementos básicos de la primera lengua que permitan avanzar en la capacidad discursiva para comunicar ideas y expresar sentimientos.
- Conoce y utiliza lenguajes específicos y diversas expresiones culturales.

PERFILES DE TRAMO

Educación Primaria

6.º año

- Identifica, analiza y organiza temas significativos en relación con sus intereses y con los intereses que despiertan los saberes escolares.
- Investiga a través de la observación y la experimentación los fenómenos de la naturaleza y acontecimientos sociales y reflexiona sobre ellos.
- Diseña, construye y resuelve problemas con los conocimientos integrados y las tecnologías disponibles.
- Desarrolla formas de sensibilización, apreciación, valoración y disfrute ante los diferentes objetos y hechos culturales pertenecientes al patrimonio nacional y de otros pueblos.
- Reconoce diferentes perspectivas y utiliza estrategias para negociar y resolver problemas.
- Participa de forma activa y placentera en relación con otros, con actitudes colaborativas y solidarias, jerarquizando el valor de lo vivencial.
- Plantea ideas para los proyectos de aula y los del centro educativo.
- Elabora ideas tanto en forma individual como colectiva, en variadas áreas del conocimiento y en lenguajes diversos.
- Construye argumentos y analiza la pertinencia de resultados y relaciones que le permiten pensar y actuar creativamente.
- Desarrolla la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos que le permiten adquirir conocimientos y adecuarse a diferentes contextos en situaciones de la realidad personal, local y global, tanto en su primera lengua como en lenguas extranjeras.

PERFILES DE TRAMO

Educación Media Básica

3.er año

- Se pregunta sobre los procesos sociales, percibe su multicausalidad, así como las interrelaciones existentes entre hechos históricos, políticos, económicos y culturales.
- Identifica y valora la pluralidad de la sociedad en la que vive y participa en ámbitos acordes a su desarrollo, aportando en la mejora de la convivencia en su comunidad.
- Comprende elementos del mundo del trabajo y entiende su valor como proceso creativo y de cambio.
- Disfruta de actividades recreativas y del tiempo libre.
- Razona y argumenta al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones.
- Actúa en contextos tecnológicos y de uso de medios técnicos en forma responsable e informada.
- Amplía su nivel de abstracción mediante el desarrollo de la competencia lingüística y del pensamiento lógico, científico y computacional.
- Reconoce el valor del conocimiento científico, técnico y tecnológico para la sociedad, el mundo del trabajo y el cuidado del ambiente.
- Logra procesos de autonomía para preguntar y preguntarse, argumentar y expresar juicios críticos sobre situaciones sociales, culturales o científicas.
- Aplica principios democráticos en espacios de participación.
- Logra trabajar en equipo, llegar a acuerdos y empatizar con otros, desarrollando su identidad.
- Desarrolla su afectividad, reconoce la necesidad de cuidar de sí mismo y de los otros.
- Actúa en forma solidaria, con actitudes de respeto hacia sí mismo y hacia los otros, promoviendo una convivencia saludable.
- Crea y gestiona espacios lúdicos y recreativos con sus pares.
- Reconoce sus intereses para pensar en su proyecto de vida. Identifica sus capacidades y posibilidades para la mejora de sus potencialidades físicas, creativas e intelectuales a fin de favorecer un estilo de vida activo y saludable.

- Participa e integra proyectos sociales, culturales, ambientales y académicos con iniciativa.
- Toma decisiones, asume consecuencias y considera alternativas posibles en situaciones cotidianas.
- Posee herramientas que le posibilitan trabajar individual y cooperativamente.
- Logra apreciar diversas manifestaciones culturales, valora el patrimonio artístico de su contexto, de su país y de otras realidades.
- Integra conocimientos y saberes de las culturas como medio para conocer las ideas y los sentimientos de otros y manifestar los propios.
- Resuelve con creatividad situaciones problemáticas poniendo en juego saberes de diferentes campos del conocimiento.
- Desarrolla habilidades comunicativas que posibilitan su participación en diversas situaciones.
- Utiliza multiplicidad de códigos: lingüísticos, sonoro-musicales, visuales, gestuales y corporales.
- Incrementa progresivamente la adecuación, la claridad y la fluidez en la utilización de los distintos códigos.
- Comprende y produce información propia de los distintos campos del saber y del hacer, utilizando diversos formatos.
- Desarrolla competencias que le permiten tomar decisiones como usuario y consumidor responsable de tecnología considerando aspectos personales, sociales y ambientales.
- Utiliza las TIC para conocer aspectos del mundo, profundizar y afirmar sus conocimientos.
- Selecciona, jerarquiza y usa fuentes de información con acompañamiento adecuado.

PERFIL DE EGRESO

RASGOS GENERALES



Descripción

Habitar e intervenir en la complejidad del mundo

RASGOS GENERALES

- Compromete maneras de ser y estar, aspectos volitivos, actitudinales y emocionales.
- Implica construir comprensiones y valoraciones acerca del mundo social y cultural, actual e histórico.
- Requiere ser sensible y producir respuestas propias y responsables ante el acontecer del mundo representado en diferentes objetos, hechos, procesos y ámbitos culturales (científico, artístico, tecnológico, etc.) pertenecientes al patrimonio propio y de otros pueblos.
- Implica el desarrollo de modalidades de relacionamiento con el legado cultural y la construcción de saberes. Esto involucra tanto al pensamiento convergente como al divergente, así como en los procesos lógicos y heurísticos.
- Supone la implicancia ética en relación con los avances científicos, técnicos y tecnológicos.

RASGOS PARTICULARES Competencias en el estudiante

- Respeto el ambiente, tomando decisiones vinculadas a su cuidado, desde una conciencia ecológica y planetaria.
- Desarrolla habilidades para integrarse al mundo del trabajo, valorando la importancia del aprendizaje permanente y colaborativo.
- Selecciona, jerarquiza y usa información pertinente que posibilita nuevas construcciones e interacciones de saberes.
- Valora y desarrolla el aprendizaje permanente como elemento central en su proyecto de vida.
- Afianza su proyecto ético de vida, actuando en comunidad, relacionando la acción con la práctica y la reflexión.
- Desarrolla su ser y estar en el mundo fortaleciendo su creatividad y su reflexión a partir de su hacer, pensar, imaginar, saber, sentir, comunicar y expresar en forma crítica y libre.
- Actúa en contextos tecnológicos en forma responsable e informada. Está en condiciones de tomar decisiones como usuario y creador.

Descripción

Ejercer de manera plena su ciudadanía

- Implica desarrollar sentimientos comunes que favorecen la convivencia mediante la construcción reflexiva y crítica de opiniones y argumentaciones sobre las realidades sociales e históricas en diferentes contextos.
- Supone actuar con independencia de criterio y juicio crítico desarrollando actitudes de respeto y valoración hacia el otro y hacia otras culturas, así como manifestar y actuar con solidaridad y cooperación.
- Implica identificar, comprender y explicar los rasgos de las sociedades actuales: su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en que se vive.
- Exige involucramiento crítico en procesos y dinámicas inherentes al acontecer social.
- Requiere valorar su identidad, vivir su sexualidad acorde a su propio desarrollo, ser capaz de cuidar de sí mismo y de los otros, desarrollar su afectividad.
- Supone actuar como sujeto situado que privilegia y valora la vida en democracia.
- Implica desarrollar la estima de sí y del otro.

RASGOS PARTICULARES Competencias en el estudiante

- Participa de forma pertinente en prácticas sociales a partir de su lengua materna y de otras lenguas.
- Construye sentimientos comunes que favorecen la convivencia.
- Es capaz de intuir y producir actuaciones pertinentes en situaciones inéditas.
- Se desempeña con capacidad investigativa en el ámbito de las ciencias, las tecnologías y las artes.
- Desarrolla comprensiones y recurre a procesos de modelización, y búsquedas heurísticas y expresivas.
- Comprende el funcionamiento y uso de las tecnologías aplicadas a la comunicación y la información, desarrollando actitudes reflexivas y críticas respecto a ellas.
- Conoce y recurre a procesos y dinámicas inherentes al acontecer social.

Descripción

Emprender y desplegar proyectos personales y colectivos

- Requiere asumir la toma de decisiones y comprometerse con responsabilidades.
- Exige actuar como protagonista de sus aprendizajes, enfrentando desafíos, resolviendo problemas y trabajando con otros, en un entorno autónomo y cooperativo, fijándose objetivos y emprendiendo proyectos para desarrollarlos.
- Implica la construcción de vínculos afectivos en la consideración respetuosa de las diferencias.

Pensar y actuar creativamente

- Implica desarrollar la capacidad crítica para investigar y producir respuestas personales.
- Requiere el desarrollo del pensamiento lógico-creativo en diferentes modalidades (analógicas, deductivas, inductivas, entre otras formas de pensar).
- Exige habilidades de multialfabetización desde diferentes modos de producción y comunicación.

- Realiza opciones fundadas, establece ordenamientos, revisa y retroalimenta cursos de acción.
- Tiene en cuenta los aspectos corporales y de salud como referencia primaria del estar y ser en el mundo y como modo vinculante en lo social y cultural.
- Aborda las prácticas corporales situadas en las realidades socio-culturales, en una construcción reflexiva, crítica, emancipadora e inclusiva.

- Utiliza diversos lenguajes para construir conocimiento y comunicarse.
- Se vale de los lenguajes específicos de cada área de conocimiento; comprende, aprecia, produce y expresa ideas y pensamientos empleando diversos códigos.
- Selecciona modos y procedimientos de indagación de los lenguajes expresivos; valora y despliega sus posibilidades de explorar y profundizar en la comprensión del hecho estético.
- Pone en juego metodologías pertinentes en la producción del conocimiento.

Descripción

Comunicar y comunicarse

- Supone desarrollar modos discursivos y textuales como forma de ordenar y conducir el pensamiento.
- Requiere comprender, apreciar, producir y expresar mensajes en diversos códigos y en distintos contextos y situaciones comunicativas.
- Implica la capacidad de participación solidaria y empática en grupos de referencia.
- Exige la escucha activa y la consideración del pensamiento personal y del pensamiento de los demás.

- Desarrolla una actitud ética y receptiva ante la pluralidad inherente a las situaciones comunicativas; considera las diferencias y los disensos en su vida en comunidad.
- Construye de forma reflexiva y crítica opiniones y argumentaciones sobre las realidades sociales en diferentes contextos.
- Valora, disfruta y produce objetos y acontecimientos estéticos para comunicar y comunicarse.

Notas

1 Ley General de Educación N.º 18.437, artículos 1.º y 2.º.

2 Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

3 En lo referido a Educación Inicial, el *Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (UCC, CCEPI, 2014) establece competencias generales para considerar y competencias específicas para desarrollar en esta etapa educativa. Las competencias específicas se organizan en torno a cuatro áreas: del Conocimiento de sí mismo, de la Comunicación, del Conocimiento del Ambiente, del Bienestar Integral.

MCRN



Referencias bibliográficas

- ANEP (2002). *Historia del currículo de la educación media superior*. Montevideo.
- (2014). *Aportes iniciales a la educación sobre fundamentos y perfiles de la Educación Media Básica*. Montevideo.
- Unesco (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (componente ANEP). Aportes para su elaboración*. Central. Montevideo.
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Ed. Visor.
- CCEPI-UCC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- CFE (2015-2016). *Consideraciones acerca del perfil de egreso del docente*. Informe de las Asambleas Técnico Docente (ATD) a nivel nacional.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ed. Trilce.
- Codicen (2016). *Marco Curricular de Referencia Nacional. (MCRN). Documento base para consulta*.
- Cullen, C. (1996). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico tecnológicas en los diferentes niveles de la educación formal. Parte II. En *Novedades Educativas* N.º 62, p. 20.
- (1997). *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós.

- (2009). *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Da Silva, T. (2003). *Currículum e identidad social: territorios contestados*. Ficha de cátedra. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- De Alba, A. (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.
- Francia, T. (2013). *Repensando la escuela desde la experiencia. La ética en la base de la gestión*. Montevideo: Magro.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2010). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentinos.
- Frigerio, G. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- (comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Levi, G. (1993). Sobre microhistoria. En: Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
- Litwin, E. (1998). 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*. Buenos Aires: Paidós.
- Luisi, L. (1922). *Ideas sobre educación*. Montevideo: Editor Maximino García.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M. E. (2012). *La exclusión educativa en los países del Cono Sur*. En: *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 25. N.º 30. Montevideo.
- Meirieu, P. (1987). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Octaedro.
- Muñoz, V. (2013). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Unesco, Oficina de Santiago, Chile.

- Naya, L. M. y Dávila, P. (comp.) (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Argentina: Ediciones Granica.
- Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno. *Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Píriz Bussel, S. (2015). *Docencia en la educación media en ámbitos rurales en Uruguay* (inédito). Estudio realizado en el marco del Departamento de Estudios Pedagógicos DSPE, ANEP-Codicen.
- Pozo, J. I. y Monereo, C. (coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Aula XXI.
- Rebellato, J. L. y Ubilla, P. (1999). *Democracia, ciudadanía y poder*. Montevideo: Ed. Nordan.
- 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.
- Sales, M. T., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2015). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece?* Montevideo: Trecho.
- Salomón, G. (comp.) (1993). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Unesco-OIE. (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular*. Ginebra.



Webgrafía

- ANEP (2013). *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB*. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf
- (2015-2019). Mensaje Presupuestal de Tomo I. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf
- (Componente). *Plan Nacional de Educación. Aportes para su elaboración*. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>
- *Proyecto de Presupuesto Periodo 2015-2020*. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019
- CEIP (2015). *Documento Base de Análisis Curricular*. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_agosto2015.pdf
- (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Tercera edición. Disponible en: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf
- CFE (2015). *Propuesta curricular 2017. Materiales complementarios*. Disponible en: <http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/>
- (2015). *Propuesta Curricular 2017. Eje I: La identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso*. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf
- Codicen (2013). *Aportes Iniciales a la Educación sobre Fundamentos y Perfiles de Educación Media Básica*. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf

- (2016). *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN)*. Documento base para consulta. Uruguay: ANEP-Codicen.
- Cullen, C. (2013). Entre desarrollo y educación; ética, ¿dónde habitas? En: revista *Educarnos* [Conferencia en el IPES, 22 de febrero de 2008]. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarN.os_02/educarnos02/educ_01_apo_04.html
- Díaz Ríos, R. M. (2012). *Artículo: Marco curricular, aprendizajes fundamentales y enfoque por competencias*. Disponible en: <http://profesorarosamaria.blogspot.com.uy/2012/12/aprendizajes-fundamentales-y-enfoque.html>
- Duarte, J. *Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual*. Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130007>
- ENIA (2010). *Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030*. Consejo Nacional de Políticas Sociales. Disponible en: <http://salud.ciee.flacso.org.ar/files/flacso/montevideo/pdf/ENIA-2010-2030.pdf>
- INEEd (2013). *Evaluación y tránsito educativo. Resumen ejecutivo. Estudio de propuestas de evaluación en las aulas de educación primaria y media en Uruguay*. Disponible en: <http://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evaluacion-transito-educativo.pdf>
- (2014). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Resumen ejecutivo*. Disponible en: <http://www.ineed.edu.uy>
- (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- (2016). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay -2015-2016*. Disponible en: <http://ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-2015-2016.html>
- (2016). *Trayectorias educativas. Evidencia para Uruguay*. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/trayectorias-educativas-nuestros-trabajos.pdf>
- Larripa, S. (s.f). En: INEEd. (s.f). *Fines de la Educación Primaria y Media Básica, perfiles de egreso y sistemas de evaluación*. Tomo II. Un estudio comparado en seis países. Programa Conjunto Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay. Disponible en: <http://www.uy.undp.org/content/dam/uruguay/docs/Pob/TOMO%20II.pdf>
- Ley General de Educación N.º 18.437 (2008). Disponible en: http://educacion.mec.gub.uy/inN.ovaportal/v/10181/5/mecweb/ley_de_educacion_n%C2%BA_18437
- MEC (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo: MEC-CCEPI. Disponible en: http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

Medina A. (1995). La construcción del currículo para la educación social. En Medina, A y otros. *Didáctica general*. Madrid: Humanitas. Citado por Matilla, M. (2006). *La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos*. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría Académica. Disponible en: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2429/ebccognitivosmatilla.pdf

Recursos gráficos [imagen pentágono]. Disponible en: dreamstime.com

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y Educación*. Sevilla: Publicaciones MCEP. Disponible en: <https://sites.google.com/site/historiadelaeduacion09/stenhouse-lawrence>

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. (Conferencia del 23 de febrero de 2010 en Santa Rosa). Disponible en: https://docs.google.com/document/d/1ZDHI8cgAzWZbNFCCMFIJHfeBsslbeTgiXrk7GFXAtYQ/edit?hl=en_US

Unesco (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>



Glosario de siglas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
Aprender	Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
ATD	Asambleas Técnico-Docentes
Codicen	Consejo Directivo Central
CES	Consejo de Educación Secundaria
Ceibal	Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
CETP-UTU	Consejo de Educación Técnico-Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay
Cineduca	Programa de Formación audiovisual del Consejo de Formación en Educación.
DIIE	Departamento de Innovación e Investigación Educativa
DD. HH.	Derechos Humanos
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
ETC	Escuelas de Tiempo Completo
ENIA	Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia
FPB	Formación Profesional Básica
GURI	Gestión Unificada de Registros e Información
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Menta	Medios y entornos tecnológicos digitales para el aprendizaje
MCRN	Marco Curricular de Referencia Nacional
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PEIP	Programa de Educación Inicial y Primaria
ProCES	Programa para la culminación de estudios secundarios
ProLEE	Programa de Lectura y Escritura en Español
ProMejora	Proyecto de Fortalecimiento de las Instituciones Educativas
UCC	Uruguay Crece Contigo
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization



MCRN



ANÁLISIS DE SITUACIÓN Y DESAFÍOS PENDIENTES¹

En este apartado se presenta una breve descripción del estado de situación de la educación uruguaya, con énfasis en la educación primaria y media, que da cuenta del contexto en el cual se encuentran inmersos el proceso de elaboración del Marco Curricular de Referencia Nacional y su implementación.

Se hace referencia a los principales desafíos que surgen de un conjunto amplio de diagnósticos generados en el país en los últimos años, algunos en forma relativamente reciente y otros de más larga duración. El análisis se realiza en torno a dos claves: una, que remite al esquema clásico de acceso, condiciones y resultados, y otra, complementaria de la anterior, centrada en las trayectorias escolares de los alumnos y en su progresión y tránsito por las distintas etapas de la escolarización, más que en la oferta de cada nivel o subsistema específico. Este marco general de análisis parte de tres definiciones o supuestos que buscan ordenar tanto la evidencia que surge de los diagnósticos como su traducción en términos de desafíos para la política educativa:

- Primero: que todos los niños deben comenzar su escolarización formal sobre los 3 años de edad y que, hasta los 17 o 18 años, deben mantenerse escolarizados, es decir, vinculados a alguna modalidad de la educación formal, progresando en los tiempos previstos por los distintos grados y ciclos escolares. Este primer punto no implica que deba existir una trayectoria única e idéntica para todos, pero sí supone una definición normativa de que, para estos tramos de edades, todos los niños, adolescentes y jóvenes deben estar asistiendo a alguna modalidad de educación formal junto a sus pares, progresando en su escolaridad y aprendiendo cosas relevantes para su inserción en la vida, en el ámbito del trabajo o para la continuación de estudios en niveles superiores.
- Segundo: que, con independencia de la estructura administrativo-institucional del sistema educativo y de las divisiones entre ciclos o modalidades, la trayectoria educativa debe ser concebida como una continuidad, desde el inicio hasta el final. Esto incluye la definición de objetivos claros, secuenciados y compartidos por todos los actores clave del proceso: maestros, profesores y supervisores, además por supuesto de los propios alumnos y sus familias.
- Tercero: que los logros esenciales que se definen para cada etapa de la trayectoria escolar constituyen prerequisites para la inserción y la progresión en las etapas siguientes, debido al carácter acumulativo del desarrollo de los aprendizajes. Este condicionamiento debe entenderse en un sentido sustantivo y no solo formal o administrativo. Así, por ejemplo, una educación inicial relevante y de calidad constituye un fin en sí mismo pero, además, actúa potenciando las oportunidades de desarrollo personal, social y académico en la enseñanza primaria; análogamente, mejoras sustantivas en primaria en los diversos planos involucrados en el aprendizaje, tanto vinculado al desarro

llo de habilidades básicas de lectura, científicas o matemáticas como en relación a las llamadas habilidades socio-emocionales, la incorporación de hábitos de trabajo, etc., constituyen tanto objetivos centrales del ciclo como prerrequisitos importantes para una transición exitosa a la enseñanza media. Un corolario importante que se deriva de este tercer punto es que las intervenciones pedagógicas realizadas oportunamente son siempre más eficaces que las acciones remediales realizadas en forma posterior.

Sustentado en estas definiciones, el texto se estructura identificando algunos de los desafíos para la educación uruguaya que forman parte de los lineamientos estratégicos de la ANEP para el quinquenio 2015-2019, especialmente en lo relacionado con la educación primaria y media. En cada caso, se resume el «estado de situación», los avances alcanzados en los últimos años y los desafíos pendientes.

1. Lograr que todos los niños y jóvenes de entre 3 y 17 años se encuentren vinculados a alguna propuesta educativa

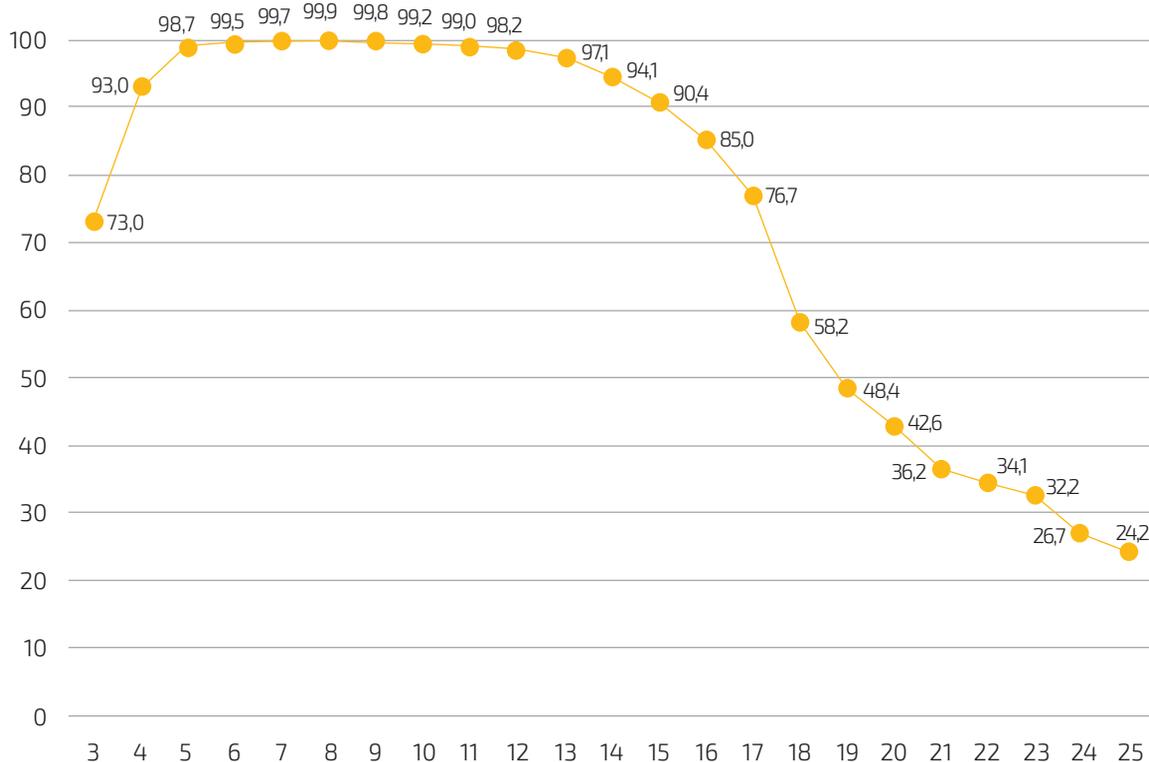
Este primer desafío responde a una definición normativa del sistema educativo. Estrictamente, la Ley de Educación sanciona la obligatoriedad para la educación inicial a partir de los 4 años (no de los 3) y hasta la educación media superior, lo que corresponde aproximadamente a la edad 17, como mínimo.² En términos de metas de política, de todos modos, el país ha definido recientemente impulsar la universalización desde los 3 años de edad.

La inclusión de todos los niños y adolescentes en alguna modalidad de enseñanza formal constituye, además de un fin en sí mismo, una condición necesaria para el cumplimiento de otros desafíos vinculados, por ejemplo, a la calidad de los aprendizajes, a la progresión en tiempo por los trayectos escolares o a las tasas de egreso de los distintos ciclos. Esto último supone aceptar, entre otras cosas, que una educación de calidad, en el sentido más amplio del término, implica una educación con la más amplia cobertura.

Uruguay ha logrado una asistencia prácticamente universal en la población de entre 4 y 13 años de edad. La inclusión de los niños de 4 y de 5, edades correspondientes al nivel de educación inicial, constituye un logro del sistema educativo uruguayo consolidado durante las últimas tres décadas. En las edades correspondientes a la enseñanza primaria (a partir de los 6), la asistencia es universal desde mucho tiempo.

Las principales dificultades se presentan antes y después de este tramo de edades, pero responden a dos situaciones diferentes. En un caso, el desafío supone la incorporación de aproximadamente uno de cada cuatro niños de 3 años que actualmente no están escolarizados —probablemente, por problemas asociados a una insuficiente oferta educativa para este nivel— y que, por tanto, inician su educación inicial en el nivel 4. En tanto, la situación que se observa a partir de los 14 o 15 años no responde a problemas de acceso, sino de desvinculación, que se expresan en una caída progresiva en las tasas de asistencia a la enseñanza formal: de 97.1 % a los 13 años a 94.1 % a los 14 y a 90.4 % a los 15, edad en la que ya uno de cada diez adolescentes se encuentra fuera del sistema educativo. A los 16 años, asiste el 85.0 %, a los 17 años el 76.7 % y a los 18 la tasa no supera el 58.2 %.

Gráfico 1. Porcentaje de asistencia a la educación por edades simples. 2016



Fuente: DICE-ANEP en base a ECH-INE

En la última década, el país ha logrado avances importantes en el indicador para estas edades, a pesar de que se encuentra todavía lejos del logro de la universalización. Las mejoras son mínimas a los 13 años, donde la cobertura es casi total, son algo mayores a los 14 (3,9 puntos porcentuales) y resultan especialmente pronunciadas entre los 15 y los 17, las edades más críticas. Así, por ejemplo, el porcentaje de asistentes de 15 años pasó de 82,1 % en 2006 a 90,4 % en 2016 (un incremento de 8,3 puntos); para la edad de 17, la asistencia mejoró en casi 10 puntos porcentuales: de 66,9 % a 76,7 %.

Tabla 1. Porcentaje de asistentes a la educación por edades simples. Población de entre 13 y 18 años. Años 2006 y 2016. Total del país

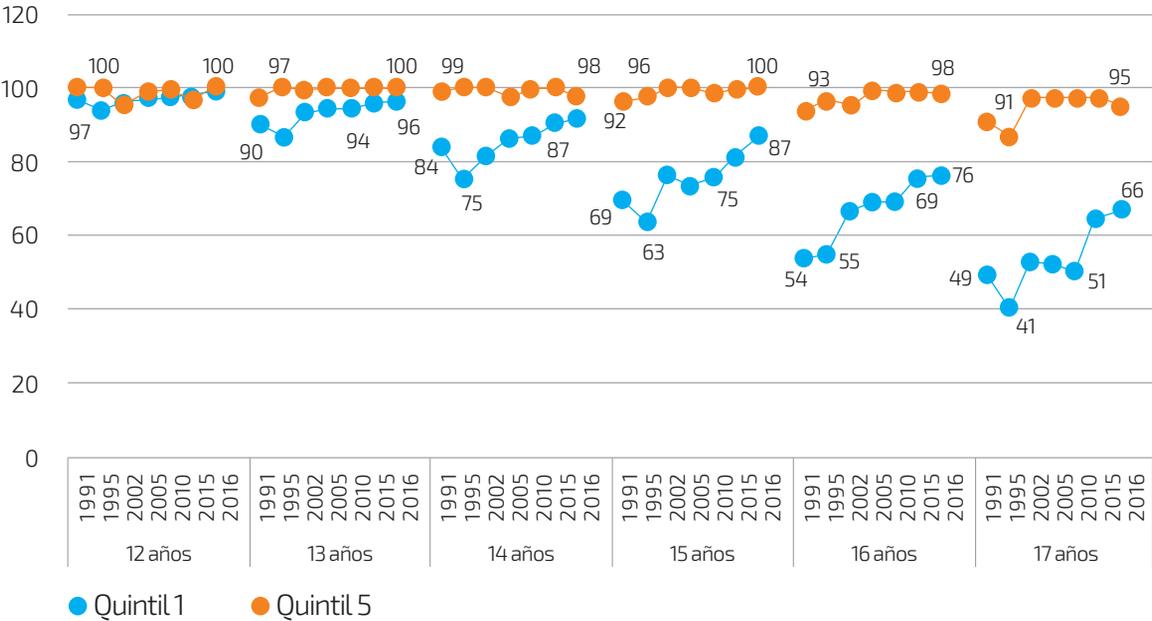
	2006	2016	Diferencia
13 años	95,2	97,1	1,9
14 años	90,2	94,1	3,9
15 años	82,1	90,4	8,3
16 años	76,6	85,0	8,4
17 años	66,9	76,7	9,8
18 años	55,0	58,2	3,1

Fuente: DICE-ANEP en base a ECH-INE

Estas mejoras se concentraron en los sectores socioeconómicos más vulnerables, lo que supuso un acortamiento de las brechas en la asistencia, continuando una tendencia que se ha registrado aproximadamente desde la década de 2000. En el quintil de más bajos ingresos, el crecimiento en la asistencia a la educación fue de 6 puntos porcentuales a los 13 años, de 8 puntos a los 14, de 18 a los 15, de 22 a los 16 y de 17 puntos a los 17 años (gráfico 2). En el quintil de mayores ingresos, la asistencia a la educación se ha mantenido estable en esas edades, puesto que, en la primera mitad de la década de 2000, ya se encontraba prácticamente universalizado.

En síntesis, Uruguay ha logrado avances importantes en la retención o incorporación de los jóvenes, especialmente en el tramo más crítico, entre los 15 y los 17 años. De todos modos, se encuentra todavía lejos de alcanzar la asistencia universal en estas edades.

Gráfico 2. Porcentaje de asistencia a la educación por edades según quintiles de ingreso de los hogares. 1991-2016



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH-INE

2. Potenciar la educación inicial

La literatura especializada pone en evidencia que, con una combinación de buena salud, nutrición, educación paterna y una educación inicial de calidad —desde el nacimiento hasta los cinco años— se nutre el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, se favorece su normal desarrollo y se fomentan las bases para el éxito en la escuela y para una buena inserción posterior en la sociedad, en el sentido más amplio. Los estudios en neurociencia muestran que los primeros años de vida, incluido el período entre los tres y los cinco años, constituyen una «ventana de oportunidades» para el desarrollo posterior.³

Esto supone que *las habilidades desarrollan más habilidades*, potenciándose recíprocamente, a través del ciclo de aprendizaje y del ciclo del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, muchos de los problemas detectados en los primeros años de la enseñanza primaria se podrían prevenir, o reducir drásticamente, con una oferta de educación inicial de calidad que permitiera al niño un mayor desarrollo de sus potencialidades (cognitivas y no cognitivas).

A nivel de la educación inicial, se identifican dos tipos de desafíos complementarios: uno vinculado al acceso, más específicamente, a la masificación del nivel entre los niños de 3 años, y el otro, de carácter transversal, vinculado a la calidad de la enseñanza.

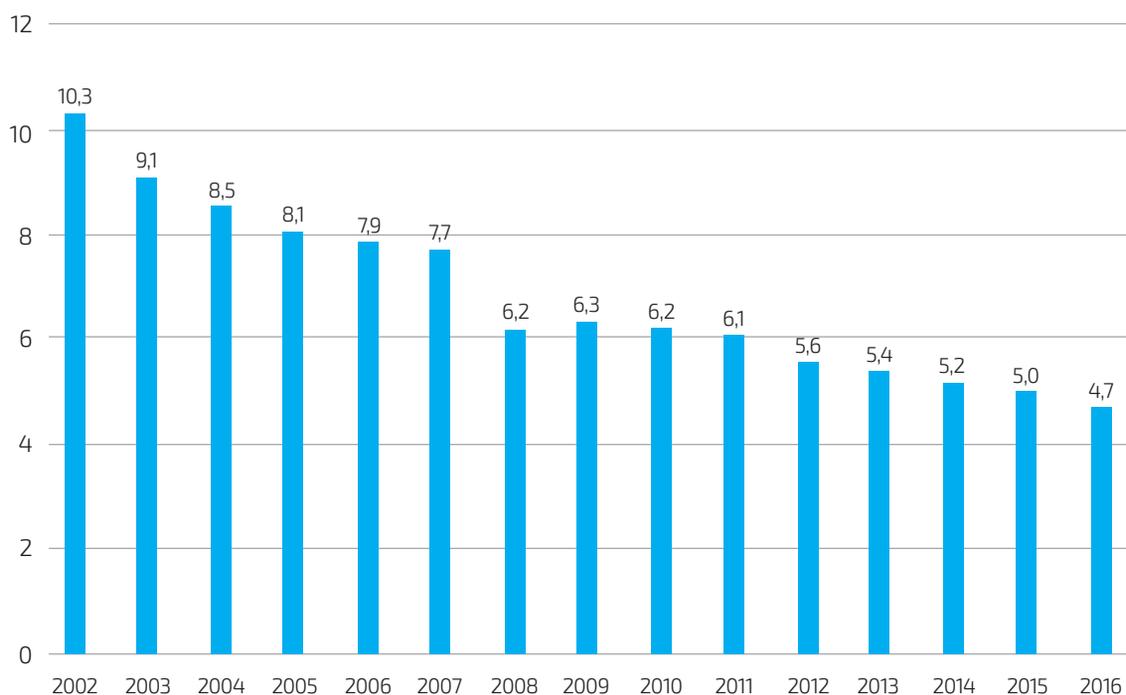
En respuesta a esos desafíos, entendiendo que la educación comienza desde el nacimiento, la Ley General de Educación N.º 18.437, entre otras disposiciones relacionadas con la etapa, creó el Consejo Coordinador de Educación en Primera Infancia,⁴ integrado entre otros por la ANEP. En el año 2014, con el apoyo del programa Uruguay Crece Contigo⁵ dicho Consejo publicó el *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años* (2014), elaborado en un proceso participativo y que se encuentra en proceso de implementación. Este documento recoge una serie de acuerdos conceptuales y de trabajo que, en diálogo con los Programas vigentes,⁶ apuntan a potenciar la educación que se imparte en nuestro país entre el nacimiento y los seis años.

3. Las condiciones de egreso de la enseñanza primaria

Desde hace décadas, Uruguay tiene egresos universales en la enseñanza primaria. Sin embargo, enfrenta desafíos importantes vinculados a las condiciones en que buena parte de los niños culmina ese ciclo. En particular, se destacan dos aspectos, íntimamente relacionados entre sí, que la investigación ha identificado como factores de alto riesgo para la trayectoria educativa posterior: la extraedad, que resulta de la acumulación de una o más experiencias de repetición, y el desarrollo insuficiente de algunas de las habilidades básicas asociadas a esta etapa de la escolarización formal, en particular, la lectura y el razonamiento lógico-matemático.

Desde el año 2002, la enseñanza primaria pública ha venido reduciendo en forma sostenida las tasas de repetición, especialmente en los contextos socioeconómicos más desfavorables donde el problema resulta más crítico. Esta reducción ha ubicado al país, en la actualidad, en niveles similares a los registrados en el conjunto de los países de la región.⁷ La repetición global (1.º a 6.º) pasó de 10,3 % en 2002 a 4,7 % en 2016.

Gráfico 3. Evolución del porcentaje de repetición total (1.º a 6.º) en escuelas públicas. 2002-2016



DIEE-ANEP en base a registros administrativos de ANEP

A pesar de esta tendencia, una proporción importante, aunque decreciente, de los alumnos egresa de 6.º de primaria con al menos un año de extraedad: 31,7 % en 2013; 28,6 % en 2014; 27,8 % en 2015, y 27,0 % en 2016. La acumulación más importante de extraedad se produce en los primeros grados escolares, aquellos que registran las tasas más altas de repetición. La investigación educativa, tanto internacional como nacional, ha mostrado que la acumulación de extraedad constituye uno de los factores más importantes de riesgo educativo; por ejemplo, aumenta fuertemente la probabilidad de que el estudiante abandone el sistema educativo en forma prematura.

En relación con el desarrollo de aprendizajes, las evaluaciones estandarizadas implementadas en Uruguay desde la década de 1990 han puesto de manifiesto, más allá de algunas oscilaciones, que un conjunto importante de los alumnos egresan de primaria con un desarrollo insuficiente de habilidades básicas, transversales a los campos específicos de conocimiento disciplinar que los estudiantes deberían estar en condiciones de activar y movilizar para progresar en la enseñanza media.⁸

La tabla 2 presenta la distribución de los alumnos uruguayos de acuerdo al nivel de desempeño en la última evaluación nacional realizada en 2013 en las pruebas de matemática, lectura y ciencias.

Tabla 2. Alumnos de 6.º año de educación primaria según niveles de desempeño en matemática y lectura. Evaluación Nacional de Aprendizajes. 2013. En porcentajes

	Matemática	Lengua	Ciencias
Bajo 1	16,3	14,3	15,3
Nivel 1	39,0	34,5	41,6
Nivel 2	29,0	26,9	29,3
Nivel 3	12,5	17,1	12,0
Nivel 4	3,2	7,3	1,8
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: DICE-ANEP en base a Evaluación Nacional de Aprendizajes 2013

En lectura, la evaluación 2013 encontró a un 49 % de los alumnos de 6.º grado en los dos niveles más bajos de competencia. El 14 % se ubicó por debajo del nivel I: se trata de alumnos que no lograron resolver las actividades más fáciles de la prueba. El 34,5 % restante demostró habilidades propias del nivel I. Típicamente, estos últimos alumnos son capaces de:

- reconocer información explícita a nivel proposicional ubicada al comienzo de un texto continuo (organizado en párrafos);
- inferir información implícita de carácter puntual, siempre que esté ubicada a nivel proposicional, al comienzo del texto y que existan pistas evidentes para realizar la inferencia;
- reconocer el referente de un pronombre, siempre que esté cercano en el texto y se deduzca sin ambigüedades por el contexto;
- reconocer léxico de uso común, por ejemplo, el sinónimo de un adjetivo que cuantifica.

En cambio, estos alumnos no logran resolver las actividades propias de los niveles II y superiores. En el nivel II, los estudiantes son capaces de realizar las actividades anteriores

y, adicionalmente, logran: reconocer información explícita ubicada en distintas partes de un texto continuo; inferir información que requiere la lectura de la totalidad del texto (lectura global), como por ejemplo identificar el tema o reconocer la enseñanza moral que se desprende de una historia; reconocer la clase y el tipo del texto que leyeron o distinguir, por ejemplo, un verbo en contraste con otras categorías (reflexiones sobre la lengua).⁹

En el caso de matemática, la evaluación nacional de 2013 ubicó a un 55 % de los estudiantes en el nivel I o por debajo del nivel I. En el nivel I, los estudiantes son capaces típicamente de:

- aplicar los algoritmos básicos de la adición y la multiplicación en el conjunto de los números naturales;
- en representaciones similares a las de aula, reconocer elementos de polígonos e identificar un poliedro dado formando parte de estructuras tridimensionales representadas en perspectiva y de sencilla visualización;
- resolver problemas sencillos de no más de un paso replicando estrategias practicadas en el aula en sencillas situaciones aditivas y de proporcionalidad.

Las habilidades propias del nivel II, que estos alumnos no pudieron resolver, incluyen, entre otras: la aplicación de algoritmos de sustracción en el conjunto de los naturales, de adición en el conjunto de los decimales; el reconocimiento del valor posicional de una cifra en un número natural, de la equivalencia entre fracciones de uso frecuente y decimales; la asociación de distintas representaciones (gráficas o simbólicas) de un mismo número; reconocimiento de áreas similares en figuras de formas diferentes; reconocimiento de las propiedades básicas de un cuadrado y de los elementos básicos en poliedros regulares; establecimiento de equivalencias entre distintas unidades de medida de capacidad y reconocimiento de la magnitud que permite resolver un problema de medición; resolución de problemas sencillos de proporcionalidad directa en contextos cotidianos; diseño de estrategias operatorias simples de, a lo sumo, dos pasos, que requieren el conocimiento de datos relevantes; identificación y vinculación de información derivada de tablas o gráficos. La figura 2 presenta dos ejemplos de actividades correspondientes al nivel II.¹⁰

En el área de ciencias, finalmente, un 41,6 % de los alumnos se ubicaron en el nivel I de desempeños, en tanto un 15,3 % adicional no alcanzó a resolver ni siquiera las actividades más sencillas de la prueba. El nivel I en ciencias se define del siguiente modo:

- los alumnos aplican conocimientos basados en observaciones y experiencias de la vida cotidiana, generalmente relacionadas con la biología;
- identifican información sobre hechos concretos y simples;
- explican situaciones de su entorno basados en conocimientos cotidianos.

En tanto, el nivel II supone adicionalmente: la aplicación de conocimientos científicos básicos referidos a todas las disciplinas evaluadas y su relacionamiento con situaciones de la vida cotidiana y el contexto escolar; la extracción e interpretación de información explícita presentada en textos, gráficos o tablas; el análisis de situaciones y experimentos en los que intervienen una o dos variables para identificar el objetivo o la conclusión; la explicación de situaciones de su entorno en base a conocimientos científicos específicos y el establecimiento de relaciones de causa-efecto.¹¹

Las evaluaciones aplicadas en 6.º grado miden los conocimientos y las habilidades que los alumnos han logrado desarrollar a lo largo de toda su escolarización inicial y primaria, cuando se encuentran a punto de comenzar su transición hacia la enseñanza media básica. Los

resultados advierten, en primer término, sobre dificultades importantes en este aspecto: tal como se vio, un conjunto de alumnos, que oscila aproximadamente entre un 40 % y un 55 %, egresa del ciclo primario sin haber podido desarrollar adecuadamente los conocimientos que se esperan para este nivel de la escolarización.

Por otra parte, los análisis de factores asociados han mostrado niveles considerables de desigualdad en los logros de aprendizaje. Una primera dimensión de esta desigualdad es de tipo socioeconómico, es decir, deriva de las características familiares del alumno o está asociada al entorno socioeconómico de la escuela. La segunda clave de la desigualdad está vinculada a la propia trayectoria escolar, muy especialmente a la acumulación de extraedad que deriva de las experiencias previas de repetición en primaria: los estudios indican que los alumnos que debieron repetir al menos un grado entre 1.º y 6.º obtienen en promedio de cerca de 50 puntos menos en las pruebas (medio desvío estándar), independientemente de su origen socioeconómico, el tipo de escuela a la que asisten, el sexo, la localidad de origen, etc.

Desde la perspectiva de las trayectorias escolares, estos resultados ponen de manifiesto tres dimensiones centrales del riesgo educativo asociado a las condiciones de egreso de primaria: el origen socioeconómico, el desarrollo insuficiente de conocimientos y habilidades en áreas básicas y la acumulación de extraedad como resultado de la repetición. Cada una de estas situaciones constituye, de por sí, un riesgo serio para alcanzar una transición exitosa hacia la educación media. Cuando, como es frecuentemente el caso, estos tres problemas se dan en forma simultánea, las probabilidades de transitar y de progresar con éxito en el nivel siguiente son verdaderamente bajas.

4. Los egresos de educación media básica y de la educación media superior

El sistema educativo uruguayo logra que una generación entera culmine la educación primaria, que casi dos de cada tres terminen el ciclo básico y solo un 40 % complete la educación media superior. En el mediano plazo, el país ha logrado avances modestos en estos indicadores, lo que plantea desafíos importantes de diverso tipo. La obligatoriedad del primer ciclo de educación media fue sancionada por ley en la década de 1970. A cuatro décadas de esta definición, los egresos del nivel se ubican en torno al 70 %. Una quinta parte de estos egresos corresponde, además, a jóvenes que acreditan la enseñanza media básica con dos o más años de extraedad. Estas cifras no han variado sustantivamente desde que se cuenta con registros estadísticos sistemáticos (inicios de la década de 1990) y suponen, en términos absolutos, que aproximadamente 16 mil jóvenes de cada cohorte de estudiantes que ingresa cada año al sistema educativo dejan la enseñanza formal sin haber completado la educación media básica.

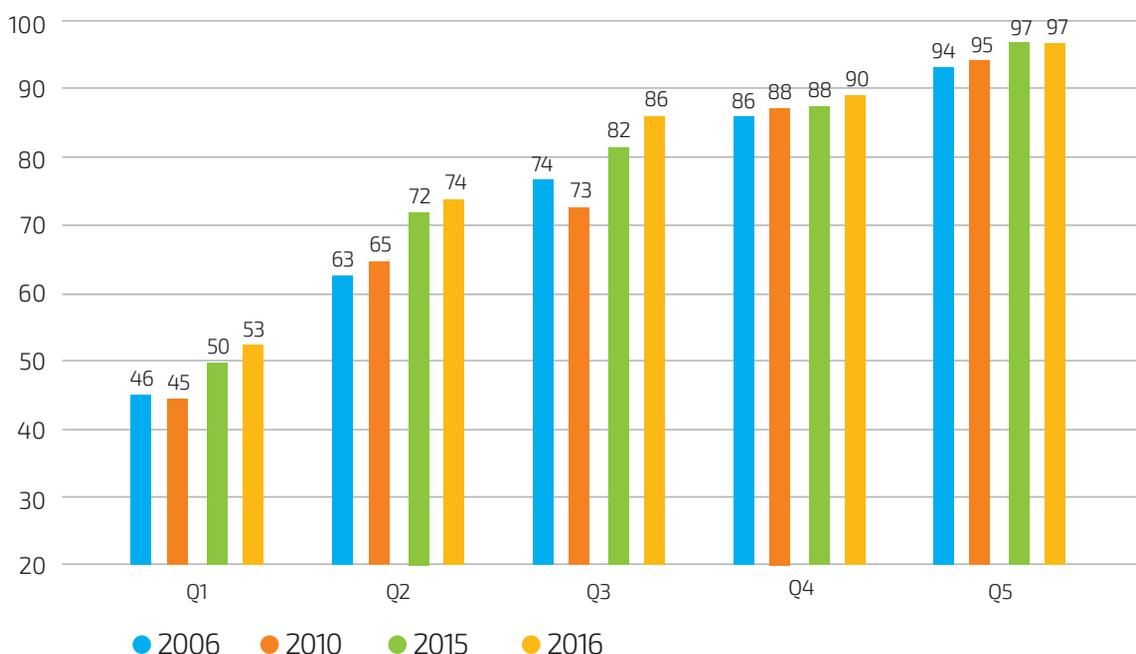
Dentro de este panorama general, en la última década se registró una leve mejora en los egresos de la EMB (de unos 5 puntos porcentuales), lo que respondió a un mayor porcentaje de jóvenes perteneciente a los estratos de ingresos medios y bajos (quintiles 1 a 3) que lograron acreditar este nivel. A pesar de esta pauta, las brechas socioeconómicas en este indicador siguen siendo muy pronunciadas. El egreso de EMB entre 2006 y 2016 creció de 46 % a 53 % entre los jóvenes del quintil de más bajos ingresos, de 63 % a 74 % en el quintil 2 y de 77 % a 86 % en el siguiente. En los quintiles 4 y 5, los egresos se han mantenido estables en la última

Tabla 3. Porcentaje de egreso de educación media básica (EMB) entre los 18 y los 20 años de edad. Años seleccionados de 2006 a 2016

Año	18 a 20 años
2006	67,4
2010	66,8
2015	70,3
2016	72,4
Incremento entre 2006 y 2016	5,0

Fuente: DICE-ANEP en base a ECH-INE

Gráfico 4. Porcentaje de egresos de enseñanza media básica por quintiles de ingreso del hogar. Jóvenes de 18 a 20 años. 2006 a 2016



Fuente: DICE-ANEP en base a ECH-INE

década. En el primer caso, se ubican en torno al 90 %, al tiempo que en el quintil superior la culminación de la EMB es prácticamente universal (97 % en 2016).

Se conjugan en estos resultados dos situaciones estrechamente entrelazadas: i) las dificultades que enfrenta un conjunto importante de los estudiantes para progresar y, en particular, para progresar en tiempo por los grados escolares, situación que, como se vio, se inicia ya en los primeros años del ciclo primario y se profundiza en los primeros grados de la EMB, como resultado de las altas tasas de no promoción, y; ii) la propia interrupción de los vínculos con el sistema educativo formal en forma prematura, es decir, antes de la acreditación de los niveles correspondientes.¹²

Una parte importante de la oferta de educación media de la ANEP, tanto secundaria como técnico-profesional, está orientada a la población que no ha logrado avanzar en su trayectoria escolar, que no lo ha hecho en los ritmos previstos o que ha abandonado los estudios sin completar la EMB. Se trata de un abanico amplio de ofertas de «segunda oportunidad», que incluye diversas modalidades de educación para adultos o alumnos extraedad, programas de acreditación, planes de reinserción educativa, entre otros. Estas ofertas de «segunda oportunidad» suponen el reconocimiento del derecho a la educación para todos y la asunción por parte del Estado de las obligaciones correspondientes. Desde el enfoque conceptual centrado en las trayectorias, la universalización de los egresos de la enseñanza media básica requiere, complementariamente, impactar fuertemente en las modalidades de «primera oportunidad», es decir, en aquellas asociadas a los trayectos «regulares».

El desafío principal, en este sentido, es lograr que una proporción mucho mayor de niños y jóvenes logre progresar y culminar el ciclo, y que lo haga, además, en las edades previstas normativamente o, por lo menos, con niveles mínimos de extraedad. La adopción cabal del esquema conceptual de trayectorias implica que, para lograr impactar en los egresos del ciclo básico, será imprescindible intervenir en este nivel, pero también en los trayectos anteriores (educación inicial y primaria) y, adicionalmente, avanzar en una articulación sustantiva entre la enseñanza primaria y la media básica. Una de las dificultades de la transición entre estos dos niveles radica precisamente en la distancia que persiste entre las condiciones que se esperan desde la EMB de los alumnos que se incorporan y las condiciones reales con que un conjunto de ellos egresa del ciclo anterior. Es preciso aceptar que, como sucede en general con los cambios en educación, toda mejora en el perfil de los egresos de primaria supondrá, ante todo, tiempo. La enseñanza media, entre tanto, solo podrá avanzar hacia el objetivo de universalización de los egresos asumiendo como punto de partida el perfil real de los alumnos que hacen el tránsito, más que el perfil teórico o esperado. Lo contrario equivaldría a asumir el círculo vicioso del «fracaso escolar» en sus distintas manifestaciones (insuficiente desarrollo de aprendizajes, repetición, extraedad, abandono) casi como una fatalidad.

El nuevo marco legal sancionado en 2008 extendió la obligatoriedad de la educación a la enseñanza media superior (EMS), llevándola a 12 años además de los dos correspondientes al nivel inicial: 4, 5, 1.º a 6.º de primaria, tres años de EMB y tres de EMS. Al igual que en la EMB, los egresos en la EMS han tenido pocas variaciones desde inicios de la década del noventa, con una leve mejora en los últimos años, especialmente asociada a personas que acreditan el ciclo con extraedad. En 2016, el 39,2 % de los jóvenes de entre 21 y 23 años acreditaba la EMS (3,8 puntos más que en 2006). Entre las personas de 24 a 29 años, este porcentaje se ubicó en

Tabla 4. Porcentaje de egresos de la enseñanza media superior (EMS) entre los 21 y los 29 años de edad. Años seleccionados: de 2006 a 2016

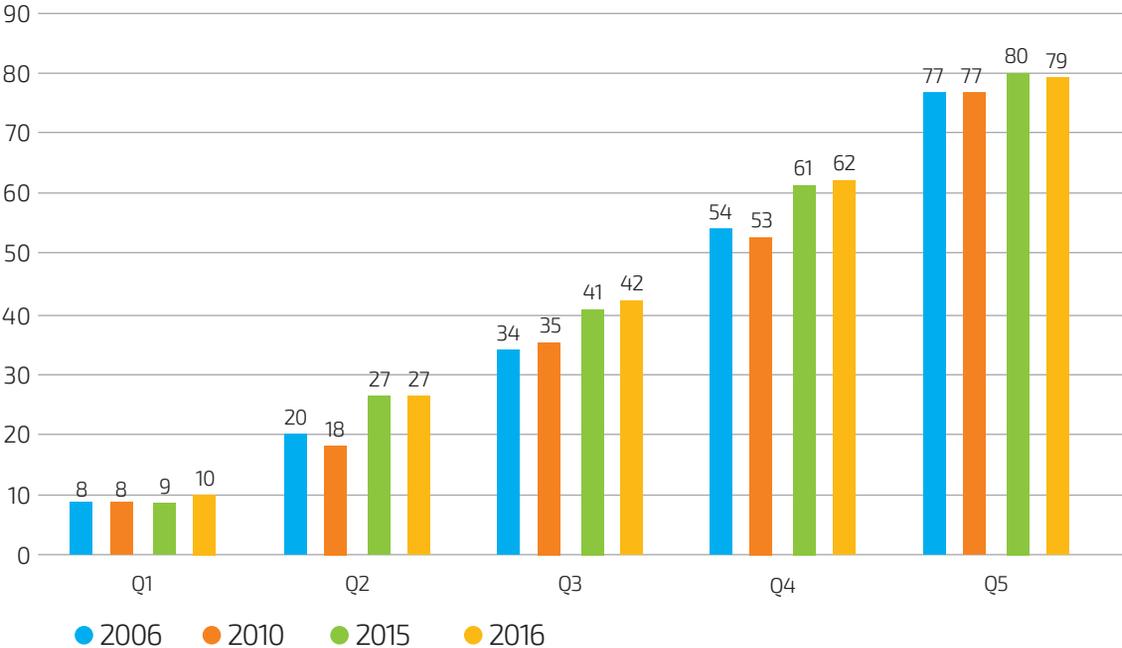
Año	21 a 23 años	24 a 29 años
2006	35,4	33,8
2010	35,8	34,9
2015	39,6	41,8
2016	39,2	42,1
Incremento 2006-2016	3,8	8,3

Fuente: DICE-ANEP en base a ECH-INE

42,1 %, lo que marca un incremento de 8,3 puntos respecto a la situación diez años antes. En términos absolutos, esta mejora corresponde a unos 4000 egresados más por generación.

También en este caso, los egresos se encuentran fuertemente estratificados por nivel socioeconómico, con una brecha de aproximadamente 70 puntos porcentuales entre el quintil de menores y el de mayores ingresos. De todos modos, es importante señalar que aun en este último grupo, los egresos de la EMS se encuentran lejos de la universalización: alcanzaron el 79 % en el año 2016 (en el quintil inferior son del orden del 10 %). Por otra parte, las mejoras registradas en la última década se registran, en este caso, en los estratos socioeconómicos intermedios (en los quintiles 2, 3 y 4, el egreso creció entre 7-8 puntos porcentuales entre 2006 y 2016), pero no en el quintil de más bajos ingresos.

Gráfico 5. Porcentaje de egresos de enseñanza media superior por quintiles de ingreso de los hogares. Jóvenes de 24 a 29 años. 2006 a 2016



Fuente: DIEE-ANEP en base a ECH-INE

En síntesis, uno de los aspectos fundamentales del derecho a la educación de nuestros jóvenes es que accedan, transiten en forma fluida y logren culminar los cuatro grandes ciclos educativos definidos normativa y legalmente como obligatorios: la enseñanza inicial, primaria, media básica y media superior. A pesar de las mejoras registradas en los últimos años, el sistema educativo uruguayo sigue enfrentando en esta área un desafío medular

Las tasas de egreso constituyen un buen indicador del resultado final de las trayectorias educativas. Reflejan, en este sentido, problemas que se van acumulando a lo largo de las etapas anteriores de la escolarización. Como se ha mostrado en la sección 3 de este documento, una parte de estos problemas ya se manifiestan en la enseñanza primaria y son visibles en las condiciones de egreso de un conjunto significativo de los alumnos. En la enseñanza media sucede algo similar.

Por una parte, se agravan las situaciones de extraedad, asociadas a niveles de promoción sensiblemente más bajos desde los primeros años de la EMB a los registrados en primaria, a pesar de una incipiente tendencia a la mejora en los últimos años. En segundo lugar, en la educación media comienzan a manifestarse en forma importante los problemas de abandono de los cursos, primero asociado a la interrupción de la asistencia durante el año y, más adelante, a la no inscripción desde el inicio del año lectivo. La evidencia disponible sugiere que, en una parte muy importante de los casos, los jóvenes transitan por un período de pruebas, que incluye eventos de abandono y de reinserción, cambios de modalidad, entre otros, previo a la interrupción definitiva del vínculo con la educación formal. En tercer lugar, la educación media enfrenta dificultades serias en relación con el desarrollo de aprendizajes. En este nivel no existen todavía pruebas nacionales sistemáticas. Sin embargo, la evidencia derivada de la participación de Uruguay, desde 2003, en los ciclos PISA, muestra, en forma análoga a lo que se mostró para el caso de primaria, dos grandes resultados: que una proporción significativa de los alumnos uruguayos llega a los 15 años con un desarrollo muy deficitario de sus competencias lectoras, matemáticas y científicas; que las brechas en los desempeños están fuertemente asociadas al origen socioeconómico de los jóvenes, al entorno socioeconómico de los centros y a la acumulación de extraedad hasta esa edad.¹³ Los estudios de seguimiento de trayectorias educativas, basadas en el seguimiento de los alumnos que participaron en PISA, han mostrado que un nivel básico de competencias lectoras (matemáticas o científicas) y la progresión a tiempo por los trayectos escolares hasta los 15 años son condiciones necesarias, aunque no suficientes, para la acreditación de la EMS: las probabilidades de completar este nivel son marginales para los jóvenes que, a esa edad, tenían solo un año de rezago o que no lograron ubicarse por encima del umbral mínimo de desempeños definido por PISA.¹⁴

Notas

- 1** En base a informe elaborado por la DSPE-DIEE de la ANEP (agosto, 2017).
- 2** Artículo 7.º (De la obligatoriedad). Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.
- 3** De acuerdo a Lustemberg: «Es en la primera infancia, desde el embarazo hasta los seis años de edad en donde se sientan las bases del desarrollo posterior del individuo. En los primeros treinta y seis meses de vida se constituye una parte importante del desarrollo intelectual, emocional, físico/inmunológico y social de los seres humanos, dando lugar a nuevos aprendizajes y a la adquisición de competencias sociales en un proceso que continúa y se enriquece a lo largo de la vida», citado en MEC (2014), *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*, MEC-CCEPI, Montevideo.
- 4** CCEPI. Ley General de Educación 18.437 (2008). Artículos 98, 99, 100.
- 5** Programa Uruguay Crece Contigo. Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Presidencia de la República. Año 2014
- 6** *Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses* (2006) y *Programa de Educación Inicial y Primaria* (2008).
- 7** Hasta aproximadamente el año 2000, Uruguay sobresalía como uno de los sistemas educativos con mayores tasas de repetición en la enseñanza primaria, por encima de otros con niveles de aprendizaje sensiblemente menores. Al respecto, véase ANEP-CEIP (2016), *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*, ANEP, Montevideo, pp. 31-34.
- 8** Un panorama similar surge del análisis de las calificaciones con las que un conjunto importante de alumnos aprueba 6.º grado. De acuerdo al Monitor Educativo de Enseñanza Primaria, en 2015 el 20,7 % de los alumnos de las escuelas públicas completaron 6.º con calificación de «bueno» (la mínima) y otro 17,8 % con «bueno muy bueno».
- 9** A modo de ejemplo, ver ANEP-DIEE (2015), *Evaluación Nacional de 6.º año en matemática, lectura y ciencias*. 2013. Primer informe, p. 90.
- 10** A modo de ejemplo, ver ANEP-DIEE (2015), *Evaluación Nacional de 6.º año en matemática, lectura y ciencias*. 2013. Primer informe, pp. 59 y 61.
- 11** A modo de ejemplo, ver ANEP-DIEE (2015), *Evaluación Nacional de 6.º año en matemática, lectura y ciencias*. 2013. Primer informe, p. 119.
- 12** Los estudios sobre trayectorias educativas muestran que la desvinculación suele ser el resultado final de una trayectoria escolar que, antes, estuvo pautada por situaciones como la acumulación de rezago, un insuficiente desarrollo de habilidades básicas o la acumulación de malos resultados académicos, entre los cuales la repetición tiene un carácter fuertemente determinante. Además de la extraedad al egreso de primaria —que, como se vio, afecta a cerca de uno de cada tres alumnos—, la no promoción desde el primer año mismo de la EMB, tanto en la modalidad secundaria como técnico-profesional, constituye un rasgo característico de nuestro sistema educativo, a pesar de que los últimos años muestran una leve mejora en estos indicadores.
- 13** Por ejemplo, ANEP-PISA (2013), *Primer informe Uruguay en PISA 2012*, ANEP, Montevideo.
- 14** En particular, Cardozo, S. (2016), *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*. FCS-Udelar/INEEd, Montevideo; Boado, M. y Fernández, T. (2010), *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007*, FCS-Udelar, Montevideo.

MARCO NORMATIVO Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N.º 18.437 AÑO 2008

Disponible en:

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

La Ley General de Educación N.º 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 que apunten al logro de la mejora educativa y a la inclusión con equidad.

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

Entre los principios generales que es necesario atender se encuentran la universalidad, la obligatoriedad, la diversidad e inclusión educativa, la participación, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra. Se ratifican principios históricos para la educación pública estatal y se renueva la mirada sobre alguno de ellos, ampliándose la obligatoriedad hasta el segundo ciclo de la educación media. En el artículo 7.º se explicitan los niveles educativos obligatorios, desde el nivel inicial hasta la educación media superior; se especifica 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 artículo 68 de la Constitución de la República y a la libertad de cátedra que poseen los docentes en cuanto profesionales que desarrollan su tarea en el marco del cumplimiento 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.º se enuncian los fines de la política educativa nacional. El literal B de dicho artículo refiere a los aprendizajes que es necesario promover:

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 en el deber que tiene el Estado de hacer cumplir el derecho a la igualdad de oportunidades mediante la implementación de una educación formal para todos, pero especialmente para aquellos que se encuentren «en especial situación de vulnerabilidad cultural, económica y social [...]». Dispone la necesidad de reconocer o validar los conocimientos adquiridos en cada uno de los niveles educativos, así como la movilidad a la que tiene derecho el alumno para acceder a una oferta educativa variada mediante trayectos no compartimentados de formación.

En cuanto a la educación media básica, en su artículo 26.º la ley expresa que ha de profundizar «el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y [promover] el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas».

El deber de garantizar el derecho a la educación para todos los ciudadanos, incluyendo a las personas mayores de 15 años que no hayan culminado sus estudios, requiere que las políticas educativas implementadas desde el Estado consideren la posibilidad de ingreso y reingreso al sistema que poseen los individuos, así como la movilidad entre niveles y la existencia de diferentes modalidades educativas con criterios de calidad.

En el artículo 40.º de la Ley, se hace referencia a las líneas transversales que el sistema educativo deberá contemplar en cualquiera 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».

ESTRATEGIA NACIONAL PARA LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA 2010-2030 (ENIA) CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIALES. AÑO 2010

Disponible en:

<http://salud.ciee.flacso.org.ar/files/flacso/montevideo/pdf/ENIA-2010-2030.pdf>

Este documento sintetiza el esfuerzo intersectorial integrando diversas perspectivas (Estado, sociedad civil, partidos políticos) con el propósito de diseñar políticas públicas nacionales para la infancia y la adolescencia (gasto público, salud, educación, protección especial) de mediano y largo plazo.

En relación con la educación, el documento define las siguientes metas: universalización de la educación inicial a partir de 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.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2010-2030 (COMPONENTE ANEP): APORTES PARA SU ELABORACIÓN

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

Este documento surgió en el marco del *Proyecto de Apoyo al Fortalecimiento a las Políticas Educativas* (2007-2010) en el ámbito de la ANEP con el apoyo del gobierno (Oficina de Planeamiento y Presupuesto) y del sistema de Naciones Unidas del Uruguay. Entre las acciones previstas en el citado proyecto, figuraba la elaboración de un Plan Nacional de Educación. Esta publicación recoge el trabajo realizado en ese sentido en la órbita de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Codicen de la ANEP.

El texto pone a consideración de todos aquellos interesados en la educación nacional un conjunto de elementos conceptuales y de análisis concretos, en relación con lo que deberían ser los elementos fundamentales que se deberían tener en cuenta en el proceso de elaboración de un plan de educación para la ANEP. Se trata de un documento que recoge pluralidad de opiniones. Incluye una serie de consultas iniciales y exploratorias a docentes en relación con algunos ejes temáticos que se entiende debería abordar un plan de educación, así como una aproximación a algunas opiniones de estudiantes sobre aspectos vinculados a los tiempos pedagógicos, el desarrollo de modelos institucionales y la profesión docente. Presenta avances conceptuales para la fundamentación teórica de un plan nacional de educación. Se destaca por el carácter colectivo de su elaboración, lo que posibilitó el desarrollo de la discusión y la redacción de los aportes en un marco de pluralidad. Incluye perspectivas fundamentadas y abiertas al debate. Si bien se justifican en el texto ciertas opciones teóricas realizadas, también se explicitan algunas cuestiones en las que existen diferentes posicionamientos, a fin de enriquecer el escenario de toma de decisiones en torno a las políticas a implementar.

MARCO CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN Y EDUCACIÓN DE NIÑAS Y NIÑOS URUGUAYOS DESDE EL NACIMIENTO A LOS SEIS AÑOS. UCC-CCEPI. AÑO 2014

Disponible en:

http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/70997/1/marco-curricular_primera-infancia_version-digital-2.pdf

Este documento reúne una serie de definiciones relacionadas con la infancia y reconoce la responsabilidad y competencia de la sociedad uruguaya en su conjunto para garantizar el ejercicio y el cumplimiento de sus derechos. Analiza y explicita los requerimientos para lograr la mejor atención y educación en esta etapa de la vida, los cuales favorecen y propician una visión de desarrollo del país en concordancia con el ejercicio de la democracia. Plantea un conjunto de propósitos y principios orientados por la ética dando cuenta de una determinada concepción de infancia signada por el respeto de su derecho a la educación en interrelación con los demás derechos. Este Marco Curricular se organiza por medio de competencias generales, áreas, ejes y competencias específicas. Plantea una correspondencia curricular entre su estructura y las del *Diseño curricular básico para niños y niñas de 0 a 36 meses*¹ y el *Programa de Educación Inicial y Primaria*.²

DOCUMENTO BASE DE ANÁLISIS CURRICULAR DEL CEIP. TERCERA EDICIÓN. AÑO 2016

Disponible en:

http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf

El *Documento Base de Análisis Curricular* del CEIP toma como punto de partida el *Progra-*

ma de Educación Inicial y Primaria vigente. Refiere a los objetivos generales de cada área del conocimiento como marco orientador vinculándolas directamente con los fines generales, lo que procura dotar de unidad y coherencia al proceso formativo que se desarrolla durante la educación primaria. Establece una serie de conceptos, contenidos programáticos y aprendizajes esperados en 3.º y 6.º año.

APORTES INICIALES A LA EDUCACIÓN SOBRE FUNDAMENTOS Y PERFILES DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA. CODICEN. AÑO 2013

Disponible en:

http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf

Este documento contiene una serie de insumos y propuestas para orientar el debate y la reflexión. Incluye fundamentos y perfiles para la educación media básica. En general, hace referencia a:

- los dispositivos de política educativa implementados para atender la diversidad y la universalización, en especial de aquellos estudiantes que por alguna razón se desvincularon del sistema;
- una serie de lineamientos-guía para orientar el 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»;³
- el 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 exprese lo que el estudiante debe haber logrado en términos de desempeño al terminar el ciclo educativo;
- el abordaje interdisciplinario de las propuestas formativas para el alumnado;
- algunas pistas para un nuevo diseño de la Educación Media Básica que favorezca la participación de los adolescentes y jóvenes, la continuidad educativa, la pluralidad de formatos y la diversidad de propuestas de enseñanza con una base común de saberes.

Notas

1 MEC (2006).

2 ANEP-CEIP (2008).

3 ANEP (2014). P. 40.

REFERENCIAS DOCUMENTALES Y CONCEPTUALES EN EL ÁMBITO DE LA ANEP, EN RELACIÓN CON LOS PERFILES

Codicen

En el documento *Plan Nacional de Educación 2010-2030 (Componente ANEP) Aportes para su elaboración*¹ (2010) se explicita la necesidad de «implementar la articulación curricular vertical y horizontal de todos los niveles del sistema ANEP, la que también se deberá procesar con la educación de primera infancia y con el nivel terciario. Se perseguiría así el doble propósito de reforzar la coherencia y la unidad de los conocimientos a enseñar y de favorecer la continuidad educativa [...] se trabaja para la formación de personas autónomas, creativas e innovadoras, habilitadas para la participación democrática y responsable, productoras y consumidoras críticas de bienes y servicios, actores del mundo del trabajo y comprometidas con el desarrollo sustentable».

En el documento *Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB* Grupo de Trabajo EMB Acta N.º 54, Resolución N.º 32/2013, del Codicen de la ANEP, Capítulo VI, se define el perfil de egreso «como una estructura descriptiva que orienta el diseño curricular siendo un elemento clave para la diversificación»², al tiempo que se establecen una serie de logros esperados al finalizar la educación media.

En el Resultando I) del Acta N.º 36, Resolución N.º 4/2016, el Codicen de la ANEP expresa que «la definición de perfiles de egreso es un referente relevante porque permite establecer un conjunto de logros educativos comunes para todos los estudiantes, de un mismo nivel educativo, abarcando una amplia gama de dimensiones formativas, respetando la diversidad curricular».

CFE

En el documento *Orientaciones y objetivos para el periodo 2015-2020* (2015)³ el CFE señala varias características que debe poseer un profesional de la educación al egresar, tomando como punto de partida la definición de perfil de egreso establecida en el Informe de Implantación del IUDE (2010).

En la Propuesta curricular 2017- *Eje I La identidad de los profesionales de la educación*,⁴ también se explicitan una serie de características que debe poseer un profesional de la educación, en el entendido de que «definir el Perfil de egreso de los profesionales de la educación, los perfiles de cada carrera de grado, así como considerar esos perfiles como parte del desarrollo profesional, son puntos de partida esenciales para luego discutir la organización curricular, la evaluación y los requisitos para la obtención del título».

<p>CES</p>	<p>En el <i>Proyecto de Presupuesto de la ANEP. Período 2015-2019- Tomo I - Exposición de Motivos</i>,⁵ Capítulo IV (2015: 177) se afirma que «los perfiles de egreso constituyen un marco referencial donde se explicitan y precisan los desempeños y saberes sistematizados según niveles de logro de los estudiantes, una vez realizado su trayecto educativo».</p> <p>En el <i>documento Expectativas de logro por nivel y por asignatura del CES</i> (agosto, 2016)⁶ se explicita que «la elaboración de expectativas de logro por asignatura y nivel (constituye un) insumo para construir los perfiles de egreso de los estudiantes de Ciclo Básico. En este marco, se acordó considerar a la competencia como la facultad de movilizar los saberes (conocimientos, habilidades, actitudes, valores) y a las expectativas de logro como repertorios de saberes (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.) que constituyen los requerimientos básicos para cada competencia en cada nivel».</p>
<p>CETP</p>	<p>En el <i>Proyecto de Presupuesto de la ANEP. Período 2015-2019- Tomo I - Exposición de Motivos</i>,⁷ Capítulo IV (2015: 181) se explicita que «el establecimiento del perfil de egreso para (la EMB), ha permitido al CETP-UTU diseñar trayectorias educativas diversas que se han concretado en una oferta de planes de Educación Media Básica, dirigidos a poblaciones con diferentes características, multiplicando de esta manera las oportunidades de acceso a la educación formal». Se refiere a los acuerdos alcanzados por el Grupo de Trabajo que elaboró el documento <i>Aportes iniciales a la discusión sobre fundamentos y perfiles de la EMB</i> citado anteriormente.</p>
<p>CEIP</p>	<p>En el <i>Documento Base de Análisis Curricular</i> (CEIP, 2016)⁸ se explicita la necesidad de «expresar los requerimientos básicos de aprendizaje que plantea un diseño curricular y a los que deberían acceder todos los alumnos al culminar una etapa o ciclo formativo como modo de garantizar la igualdad de oportunidades ante el conocimiento en una sociedad democrática».</p>

Notas

- 1** Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>
- 2** Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/dspe/aportes_mb2014/libro%20emb140716.pdf
- 3** Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/documento_orientaciones__objetivos.pdf
- 4** Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf
- 5** Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%201%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf
- 6** Disponible en: https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2016/inicio/Expectativas_de_logro_CES_2016_1.pdf
- 7** Ídem a 5
- 8** Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DBAC-mayo-2017.pdf>

MCRN



PERFILES DE EGRESO Y DEFINICIONES AFINES: ANÁLISIS COMPARATIVO

Países con marco curricular

PERÚ ¹	MÉXICO ²	AUSTRALIA ³
Describe los aprendizajes comunes que todos los estudiantes deben alcanzar.	El perfil de egreso plantea rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo. Se expresan en términos de rasgos individuales.	No utiliza el concepto de perfil, sino que define como objetivo para todos los jóvenes el convertirse en aprendices exitosos; personas seguras y creativas, y ciudadanos activos e informados.
<ul style="list-style-type: none"> • Afirman su identidad. • Ejercen su ciudadanía. • Muestran respeto y tolerancia por las creencias, cosmovisiones y expresiones religiosas diversas. • Se desenvuelven con iniciativa a través de su motricidad. • Aprecian artísticamente y crean producciones. • Se comunican en su lengua materna, en castellano como segunda lengua⁴ y en inglés como lengua extranjera. • Aprovechan reflexiva y responsablemente las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). 	<p>Sus razones de ser son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la Educación Básica. • Ser un referente común para la definición de los componentes curriculares. • Ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo. <p>Rasgos deseables</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito, para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además, posee herramientas básicas para comunicarse en inglés. 	<p>Los aprendices exitosos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan su capacidad de aprender y jugar un papel activo en su propio aprendizaje. • Tienen las habilidades esenciales de la alfabetización y la aritmética y son usuarios creativos y productivos de la tecnología, especialmente las TIC, como una base para el éxito en todas las áreas de aprendizaje. • Son capaces de pensar profundamente y, lógicamente, obtener y evaluar la evidencia de una manera disciplinada, como resultado de estudiar las disciplinas fundamentales.

- Desarrollan procesos autónomos de aprendizaje en forma permanente y durante toda la vida.

- Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y la evidencia proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

- Busca, selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.

- Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para tomar decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.

- Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.

- Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social, cultural y lingüística.

- Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.

- Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.

- Son creativos, innovadores, tienen recursos y son capaces de resolver problemas de una manera que se basa en una serie de áreas de aprendizaje y disciplinas.

- Son capaces de planificar actividades de forma independiente, colaborar, trabajar en equipo y comunicar ideas.

Las personas seguras y creativas

- Poseen un sentido de la autoestima, la autoconciencia y la identidad personal que les permite gestionar su bienestar emocional, mental, espiritual y físico.

- Tienen un sentido de optimismo sobre sus vidas y el futuro, son emprendedores, muestran iniciativa y utilizan su capacidad creativa.

- Desarrollan valores personales y los atributos como la honestidad, la resiliencia, la empatía y el respeto por los demás.

- Tienen los conocimientos, habilidades, comprensiones y valores para establecer y mantener una vida saludable y satisfactoria.

- Tienen la confianza y la capacidad para continuar estudios en la universidad o las cualificaciones profesionales postsecundarias que conducen a la inserción laboral gratificante y productiva.

- Se relacionan bien con los demás y mantienen relaciones saludables.

- Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.
- Están bien preparados para sus posibles roles en la vida como miembros de la familia, la comunidad y la fuerza laboral.

Países con bases, directrices u orientaciones curriculares

CHILE ⁷⁵ (Primaria)	REP. DOMINICANA ⁷⁶	BRASIL ⁷⁷
<p>No utiliza el concepto de perfiles sino de Objetivos Generales de la Educación Básica (Primaria).</p>	<p>Todo egresado del sistema educativo preuniversitario será portador de un conjunto de características.</p>	<p>No utiliza el concepto de perfil, pero en los Principios Orientadores de la Base Nacional Común Curricular establece, como derechos fundamentales, garantizar a los estudiantes diversas capacidades.</p>
<p>La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:</p> <p>En el ámbito personal y social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo con su edad. • Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos. • Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos con ellos mismos y con los otros. • Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce y cuida responsablemente su cuerpo, practica adecuados hábitos de vida y de alimentación encaminados a promover su salud física, emocional y mental. • Piensa de forma lógica, analítica y reflexiva, lo cual le permite asumir posturas coherentes y pertinentes. • Piensa por sí mismo, desarrolla su creatividad y los talentos que posee en el marco de los valores personales y sociales, a la vez que dialoga a través de diferentes manifestaciones artísticas. • Evidencia habilidad para construir argumentos válidos utilizando métodos y técnicas de indagación y construcción del conocimiento conforme a la lógica del pensamiento científico, aplicado a las realidades en que se desenvuelve desde un compromiso ético. • Se sitúa en capacidad de diálogo con otros contextos y busca soluciones a situaciones y problemas de la realidad, con miras a elevar la calidad de vida de su comunidad y la sostenibilidad ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar, perfeccionar, reconocer y valorizar sus propias cualidades, apreciar y cultivar la convivencia afectiva y social, hacerse respetar y promover el respeto a los otros para que sean apreciados sin discriminación por etnia, origen, edad, género, condición física o social, convicciones o credos. • Participar en entrenamientos de carácter socio-afectivo, deportivo y cultural, establecer amistades, preparar y saborear conjuntamente alimentos, cultivar el gusto por compartir sentimientos y emociones, debatir ideas y apreciar el humor. • Cuidar y ser responsable por la salud y el bienestar propio y de aquellos con los que convive, así como promover el cuidado de los ambientes naturales y de la vivencia social y profesional, demandando condiciones dignas de vida y de trabajo para todos. • Expresarse e interactuar a partir de los lenguajes del cuerpo, del habla, la escritura, las artes, la matemá-

- Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
- Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, re-

- Decide su proyecto de vida y toma decisiones significativas ante los desafíos personales, familiares e institucionales con autonomía y asertividad.

- Asume el compromiso de aportar al logro de metas comunes para fomentar la convivencia democrática y la felicidad desde los contextos familiares, comunitarios y sociales en los que participa.

- Respeta y valora la diversidad de los seres vivos que habitan el planeta y asume un compromiso con la preservación continua del medio ambiente, como patrimonio colectivo fundamental.

- Se reconoce como parte de la comunidad nacional y global y se pregunta con conciencia histórica sobre la calidad de la convivencia y el respeto en el medio social, económico, político y cultural, en función de lo cual asume en libertad un compromiso ciudadano, participativo y transformador, con sentido de justicia, responsabilidad y solidaridad.

- Asume una actitud crítica frente a diversas herencias culturales, sean estas locales, nacionales o globales.

- Comunica sus ideas y sentimientos de manera eficaz en su lengua materna, en otros idiomas y códigos diversos, con sentido incluyente y en distintos escenarios de intervención, utilizando diversas formas de expresión, herramientas y recursos.

tica, las ciencias humanas y de la naturaleza, así como informar e informarse por medio de recursos variados de comunicación e información.

- Situar a su familia, comunidad y nación en relación con eventos históricos recientes y pasados; localizar sus espacios de vida y origen, en escala local, regional, continental y global, así como comparar las características económicas y culturales regionales y brasileras con las del conjunto de las demás naciones.

- Experimentar vivencias, individuales y colectivas, en prácticas corporales e intelectuales en las artes, las letras, las ciencias humanas, las ciencias de la naturaleza y la matemática, en situaciones significativas que promuevan el descubrimiento de intereses y preferencias y el cuestionamiento libre, estimulando la formación y el gusto por la cultura.

- Desarrollar criterios prácticos, éticos y estéticos para movilizar conocimientos y posicionarse ante las cuestiones o situaciones problemáticas de distinta índole o para buscar orientaciones para diagnosticar, intervenir o enfrentar las cuestiones de carácter técnico, social o económico.

- Relacionar conceptos y procedimientos de la cultura escolar con los de su contexto cultural, articular conocimientos formales con

lativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.

- Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano y tener hábitos de cuidado del medioambiente.
- Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo con la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

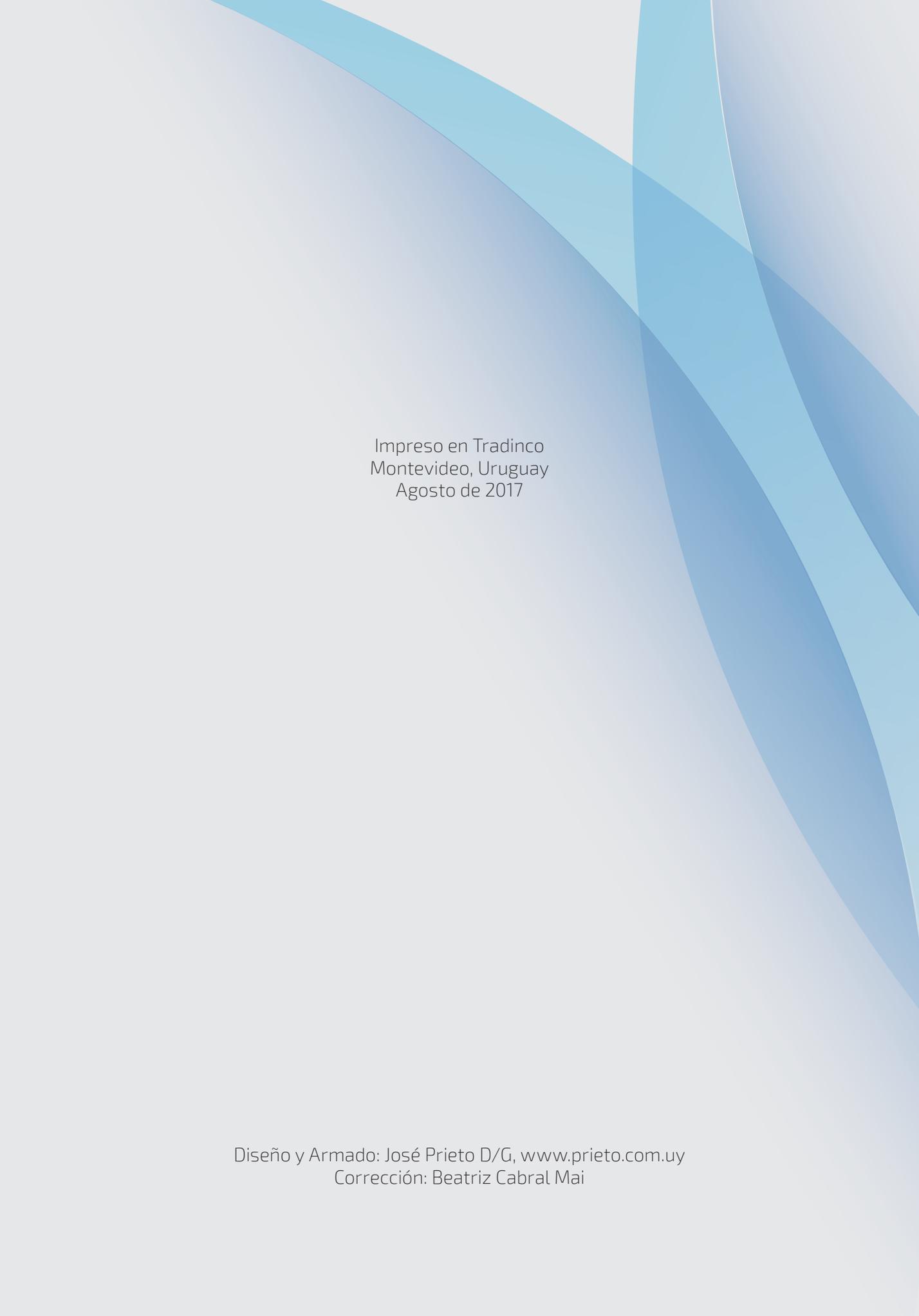
- Valora y utiliza eficazmente las tecnologías para aprender y resolver problemas.
- Actúa con sentido de prevención y proactividad en situaciones imprevistas o ante la eventual ocurrencia de desastres.
- Se involucra voluntariamente en actividades recreativas y experimenta su tiempo libre como oportunidad para expandir las distintas dimensiones de su ser.
- Se valora y confía en sí mismo, partiendo del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, y se relaciona con los demás respetando su dignidad. Actúa con sentido de prevención y proactividad en situaciones imprevistas o ante la eventual ocurrencia de desastres.
- Se reconoce como parte de un todo que lo trasciende, profundiza en el sentido de su existencia y, por tanto, promueve valores éticos, morales, sociales, culturales y espirituales de carácter universal, que tienen por referente la Declaración Universal de los Derechos Humanos para el ejercicio de la ciudadanía.
- Preserva y cuida el medio ambiente poniendo en práctica los conceptos de reciclar, reusar y reducir.

las condiciones de su medio y basarse en ellos para la conducción de su propia vida en todos los planos.

- Debatir y desarrollar ideas sobre la constitución y evolución de la vida, la tierra, el Universo, las transformaciones en las formas de interacción entre los seres humanos y con el medio natural; las diferentes organizaciones sociales y políticas, pasadas o actuales, así como problematizar el sentido de la vida humana y elaborar hipótesis sobre el futuro de la naturaleza y la sociedad.
- Experimentar y desarrollar habilidades para el trabajo, informarse sobre las condiciones de acceso a la formación profesional y académica, sobre oportunidades de inserción en la producción y en los bienes y servicios, para programar la continuidad de estudios o el ingreso al trabajo.
- Identificar sus potencialidades, posibilidades, perspectivas y preferencias, reconociendo y buscando superar limitaciones propias y de su contexto para hacer realidad su vocación y la consecución de su proyecto de vida personal y comunitario.
- Participar activamente en la vida social, cultural y política, de forma solidaria, crítica y propositiva, reconociendo derechos y deberes, identificando y combatiendo injusticias y disponiéndose a enfrentar o mediar éticamente en los conflictos de intereses.

Notas

- 1** *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Documento de Trabajo, s.f., se presentan sintetizados.
- 2** Plan de Estudios 2011. Secundaria, México, SEP.
- 3** Fines de la Educación Primaria y Media Básica, perfiles de egreso y sistemas de evaluación. Tomo II. *Colección Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay*, MEC, AUCI, PNUD, Unesco. Basado en la Declaración sobre Metas Educativas para los Jóvenes Australianos, 2008.
- 4** Este aprendizaje es para aquellos estudiantes que tienen como lengua materna una de las 47 lenguas originarias y que aprenden el castellano como segunda lengua.
- 5** Ley General de Educación N.º 20.370/2009. Aún no se han publicado las Bases para Educación Media por lo que lo incluido corresponde a la Educación Básica de 6 años, o sea Primaria, y se inscribe dentro de la siguiente definición: «La educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal».
- 6** *Bases de la Revisión y Actualización Curricular*. MinerD 2014.



Impreso en Tradinco
Montevideo, Uruguay
Agosto de 2017

Diseño y Armado: José Prieto D/G, www.prieto.com.uy
Corrección: Beatriz Cabral Mai





Marco Curricular de
Referencia Nacional

MCRN

Una construcción
colectiva

