



Marco Curricular de
Referencia Nacional

MCRN

Una construcción colectiva II
Configuraciones curriculares

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

ANEP ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

mcrn

Marco Curricular de Referencia Nacional

Una construcción colectiva II

Configuraciones curriculares

2019

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN



AUTORIDADES

Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Prof. Wilson Netto Marturet
CONSEJERA / Mag. María Margarita Luaces Marischal
CONSEJERA / Mtra. Elizabeth Ivaldi
CONSEJERO / Mtro. Oscar Aníbal Pedrozo Cabrera

Consejo de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mag. Irupé Buzzetti
CONSEJERO / Mtro. Héctor Florit
CONSEJERO / Mtro. Pablo Caggiani

Consejo de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Ana Olivera
CONSEJERO / Prof. Javier Landoni Seijas
CONSEJERO / Prof. Carlos Rivero

Consejo de Educación Técnico Profesional

DIRECTORA GENERAL / Ing. Agr. Nilsa Pérez
CONSEJERO / Mtro. Téc. Miguel Venturiello
CONSEJERO / Mtro. Téc. Freddy Amaro

Consejo de Formación en Educación

DIRECTORA GENERAL / Mag. Ana María Lopater
CONSEJERA / Mag. María Dibarbouré
CONSEJERO / Mtro. Luis Garibaldi
CONSEJERO DOCENTE / Prof. Rosana Cortazzo Fynn
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Br. Fernanda Leguízamo

ÍNDICE

Presentación	11
Sección 1	17
Introducción.....	17
Ámbitos, dominios y módulos integradores.....	18
Progresiones de aprendizaje	25
Sección 2	31
Aportes de las consultorías.....	31
<i>Consultoría 1: Mejores prácticas en diseño e implementación de perfiles de egreso, mapas de progreso de aprendizajes y marco curricular.</i>	31
Informe 1. Reformas curriculares: tendencias internacionales	31
Informe 2. Estudio comparado sobre reformas curriculares	39
Informe 3. Informe final y recomendaciones.....	64
<i>Consultoría 2: Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN).</i>	68

PRESENTACIÓN

En el contexto de las acciones de desarrollo curricular que viene impulsando la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como parte de sus lineamientos estratégicos para el quinquenio 2015-2019,¹ a mediados de 2016 se promovió la generación de un *Marco Curricular de Referencia Nacional*, concebido

[...] como un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles, que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizaje y ofertas educativas, adaptados a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, las capacidades existentes, los recursos disponibles y las estrategias de evaluación correspondientes.²

En el año 2017, discutido previamente como insumo base en distintos ámbitos e instancias, se concretó la publicación y presentación del documento *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva* de aquí en más documento MCRN Parte I.³

Si bien el documento en sí mismo reflejó la síntesis de una fase de trabajo, al mismo tiempo permitió la apertura de otra, centrada en la idea de avanzar en documentos que, en función de los «perfiles de tramo» y el «perfil de egreso de la educación obligatoria» ya definidos, pudiera articular una nueva síntesis de avance, aunque con mayores niveles de especificación curricular.

A tales efectos en octubre de 2017 el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP resolvió:

[...] conformar un equipo de trabajo integrado por representantes de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa, de los Planeamientos Educativos de los Consejos de Educación y de Formación en Educación, de la Comisión del Marco Curricular de Referencia Nacional y de los grupos específicos que trabajan en las expectativas de logros y perfiles, con el fin de enmarcar en un único ámbito de coordinación los procesos de desarrollo del MCRN [...], y donde se encomienda a la Dirección Sectorial de Planificación Educativa la coordinación del grupo de trabajo.⁴

Posteriormente, en mayo de 2018, el CODICEN decidió «promover acciones para la elaboración de progresiones de aprendizaje», en tanto estas fueran «concebidas como el conjunto de descripciones que expresan el desarrollo de los aprendizajes fundamentales como un continuo coherente y que especifican lo que se ha de lograr dentro de cada nivel del trayecto previsto en la educación obligatoria [...]»⁵ En ese momento también se estableció que los dominios en que se centrarían las progresiones de aprendizaje serían, al menos en «una primera etapa», el Lingüístico-discursivo que abarca Español, Segundas Lenguas y Lenguas extranjeras y Lengua de Señas Uruguaya (LSU), y el del Pensamiento y hacer matemático.

En cumplimiento de la propuesta de trabajo presentada por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE) en su rol de coordinación de todo el proceso,⁶ desde el segundo semestre del año 2018 a los primeros meses del año 2019, los grupos específicos conformados a esos efectos ⁷ avanzaron en la formulación de progresiones de aprendizaje, mediante la redacción de sucesivos documentos preliminares.

Todas estas iniciativas dan cuenta de un proceso de trabajo que avanza gradualmente en la consolidación de una política curricular en clave sistémica, a través de la que se promueven las «trayectorias educativas protegidas, continuas y completas». Se implementa de esta forma una política curricular que contribuye, entre otros compromisos, a dar respuesta al mandato de obligatoriedad educativa para todos los ciudadanos.

[...] La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos. ⁸

Además de disponer los dominios en los que avanzar en esta primera instancia, se decidió desarrollar de forma simultánea una propuesta de configuración curricular que los incluyera, basada en las concepciones, ideas fuerza, principios orientadores y aprendizajes fundamentales contenidos en el documento MCRN Parte I.

A esos efectos, en las etapas posteriores a la publicación del referido documento el grupo de trabajo creado para coordinar su elaboración,⁹ continuó avanzando en la propuesta de configuración curricular, realizando aportes en relación con su organización por dominios y progresiones de aprendizaje. Para ello tuvieron en cuenta: a) los insumos recabados en el proceso de diálogo con las comunidades educativas a nivel nacional y b) la complejidad de conocimientos, prácticas y experiencias que circulan durante la escolaridad, recogidas en gran parte en los perfiles de tramo y en el perfil de egreso de la educación obligatoria. De esta forma se procuró preservar la coherencia de los nuevos avances relacionados con el documento MCRN Parte I.

El documento de avance que aquí se presenta enriquece el conjunto de producciones referidas a lo curricular, al aportar una serie de consideraciones generales y un posible recorrido para avanzar en nuevas definiciones. Con ese propósito se ha venido desarrollando un trabajo sostenido que se evidencia en la elaboración de documentos que pretenden impulsar procesos de deliberación implementados en diferentes ámbitos.

La formulación de progresiones de aprendizaje se encuadra dentro de las actividades que contiene el Plan de Trabajo ¹⁰ que orientó la producción del documento MCRN Parte i. De hecho, todas estas acciones tienen su fundamento en líneas de política educativa que se vienen desarrollando desde la ANEP a lo largo de este quinquenio.

Cabe agregar que, con el propósito de fortalecer el proceso de elaboración de un MCRN en esta segunda etapa, el CODICEN de la ANEP resolvió acudir a un conjunto de consultorías con énfasis en distintos aspectos. A continuación, se describen brevemente los aportes recibidos desde dichas consultorías.¹¹

- Encuadre general. Este grupo de consultorías tuvo como meta dar cuenta del estado de situación de las reformas curriculares a nivel internacional con la finalidad de promover la toma de decisiones fundamentada.

Consultoría: *Mejores prácticas en diseño e implementación de perfiles de egreso, mapas de progreso de aprendizajes y marco curricular*. Esta consultoría la desarrolló la Dra. Inés Dussel, quien elaboró tres informes de trabajo durante el año 2018. En el primer informe, denominado *Reformas curriculares: tendencias internacionales* se buscó «identificar las experiencias regionales e internacionales que hayan desarrollado procesos de reforma curricular comparables en su alcance y orientaciones al proceso que está desarrollando Uruguay». En el segundo informe, *Estudio comparado sobre reformas curriculares*, se avanza en la comparación exhaustiva de cuatro casos nacionales (Brasil, México, Finlandia e Inglaterra) donde se operaron cambios curriculares en el último tiempo. Este análisis «abordó las reformas curriculares recientes en términos de su proceso de formulación y actores intervinientes, la estructura curricular que organizan, los contenidos y pedagogías que incluyen, así como sus decisiones respecto a la progresión y acreditación de los aprendizajes en y entre los niveles educativos y la inclusión de expectativas de aprendizaje o niveles de logro en la especificación curricular». Finalmente, el tercer informe contiene las recomendaciones que realizó la consultora teniendo en cuenta la realidad uruguaya y lo relevado de los casos nacionales estudiados.

Consultoría: *Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al Marco Curricular de Referencia Nacional*. Esta consultoría también fue encomendada a la Dra. Inés Dussel, siendo su objetivo central «relevar casos de diseños y regulaciones curriculares recientes que evidencien modos particulares de agrupar los conocimientos que atiendan simultáneamente a las tradiciones de los sistemas educativos nacionales y las demandas actuales de incluir nuevos saberes y formas de trabajo en las escuelas». La consultoría se sintetizó en un único informe donde se efectúan «reflexiones generales, de corte histórico y pedagógico, sobre las distintas formas de organizar los saberes escolares» y se presenta el análisis de «algunas experiencias de innovación curricular, particularmente los casos de Finlandia, Inglaterra, Australia, Francia, Brasil, Argentina, México y Perú, atendiendo a la forma en que organizan los campos de saberes en áreas y disciplinas y buscando analizar sus posibilidades y limitaciones». El informe contiene además recomendaciones destinadas a «acompañar el proceso de construcción del Marco Curricular de Referencia Nacional y específicamente de los dominios de conocimiento para elaborar las progresiones de aprendizaje».

- Encuadre específico. Esta consultoría estuvo enfocada en brindar orientaciones para la toma de decisiones respecto a la conceptualización, diseño, formulación e implementación de las progresiones de aprendizaje.

Consultoría: *Apoyo al diseño e implementación de perfiles de egreso, progresiones de aprendizaje y marco curricular*. Esta consultoría la llevaron a cabo la Dra. Paula Pogré y la Mag. Lorena Meckes, quienes elaboraron tres informes de trabajo en 2018. Estos informes aportaron múltiples insumos que van desde definiciones en torno a la noción de «progresiones de aprendizajes» a cómo articularlas con los documentos curriculares existentes. Se revisaron en esta consultoría los objetivos con las que las progresiones son utilizadas en el mundo dando cuenta de los mecanismos de formulación que se efectúan, desde el reconocimiento de los criterios de diseño (arquitectura) hasta los de conformación de los equipos encargados de su redacción.

- Proceso general. Esta consultoría se sustenta en la idea de acompañar el proceso de formulación de las progresiones de aprendizaje en sus diferentes fases.

Consultoría: *Coordinación y articulación de los procesos de diseño e implementación de progresiones de aprendizaje asociadas al Marco Curricular de Referencia Nacional*. El trabajo

fue realizado por la Dra. Pula Pogré bajo dos cometidos. Por un lado, coordinar y articular las instancias de formulación, diseño e implementación de las progresiones de aprendizaje en el dominio lingüístico-discursivo y matemático, que realizaron los grupos de trabajo, con la finalidad de generar una visión integral del proceso de desarrollo curricular. Por otro lado, colaborar en la articulación de estas progresiones de aprendizaje en un escenario que deberá incorporar a futuro otras asociadas a la definición de nuevos dominios.

Es importante señalar que en el marco de las consultorías se realizaron múltiples encuentros presenciales de trabajo con las consultoras, donde se extendió la invitación a conocer los estudios en marcha a diferentes actores del sistema educativo, más allá de los directamente involucrados en la formulación de las progresiones de aprendizaje.

Como corolario de este proceso se incorporan nuevos elementos a la documentación curricular existente. Se procura con ello generar mayores niveles de coherencia institucional y la traducción en los niveles operativos de los acuerdos que desde la política educativa se sostienen.

El documento *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una Construcción Colectiva II. Configuraciones Curriculares* se presenta, entonces, como un punto de partida para el debate que permita, en primera instancia la discusión de la propuesta en sí y, con posterioridad, avanzar en otras definiciones particulares que resultan necesarias al abordar las modalidades operativas de aplicación (áreas, ejes transversales, proyectos, talleres, asignaturas).

Es importante destacar que el documento MCRN Parte I establece desde el comienzo que los espacios y actores institucionales -planeamientos de los diferentes Consejos de Educación, comunidades educativas y colectivos técnico-docentes- tienen un rol protagónico y fundamental en la construcción curricular en el marco de las competencias y autonomía técnica de los Consejos de Educación.

Es de esperar que el análisis de las progresiones de aprendizaje habilite, en el interior de los centros educativos, diálogos que involucren a todos los docentes de la institución, más allá de los que trabajan específicamente en los campos de conocimiento relacionados con los dominios donde se realizaron progresiones.

En el camino que se viene transitando, cada nueva instancia de avance que es habilitada supone también una nueva oportunidad para discutir lo elaborado. De hecho, es fundamental instalar la idea de que estamos enfrentados a una discusión y a un proceso donde es clave la recursividad, donde la revisión, la retroalimentación, así como las reinterpretaciones, deben ser una constante.

Resulta necesario procurar acuerdos amplios y sólidos que habiliten el compromiso de los actores que forman parte de las comunidades educativas, la legitimación del proceso y su enriquecimiento a través de insumos y visiones plurales.

Los procesos de debate que en este sentido se generen han de responder a la premisa que orientó estas actuaciones: la responsabilidad de asumir el derecho a la educación tiene como correlato la responsabilidad de contribuir a que los estudiantes, independientemente de sus particularidades y condiciones, aprendan.

Notas

1. ANEP-CODICEN, (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I Exposición de Motivos*. Capítulo 3: «Lineamientos y Objetivos Estratégicos de la ANEP», pp. 143-150. Disponibles en: <<http://www.ceip.edu.uy/documentos/galerias/prensa/1052/Tomo1-ExpdeMotivosANEP.pdf>>
2. ANEP-CODICEN, Acta n.º 30, Resolución n.º 4, del 24 de mayo de 2016.
3. ANEP, (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN), Una construcción colectiva*. Montevideo: Tradinco S. A.
4. ANEP-CODICEN, Acta n.º 64, Resolución n.º 10, del 4 de octubre de 2017.
5. ANEP-CODICEN, Acta n.º 27, Resolución n.º 4, del 23 de mayo de 2018.
6. Se hace referencia al documento: *Propuesta para avanzar en la elaboración de progresiones de aprendizaje*. Este documento fue elaborado en la dspe y elevado al CODICEN a los efectos de su estudio y aprobación.
7. ANEP-CODICEN, Acta n.º 30, Resoluciones n.º 73 y 76, del 5 de junio de 2018.
8. Terigi, Flavia, (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina, Organización de Estados Americanos, p. 21.
9. ANEP-CODICEN, Acta n.º 30, Resolución n.º 4, del 24 de mayo de 2016.
10. Plan de Trabajo disponible en: <<https://mcrn.anep.edu.uy/Plan-de-trabajo>>.
11. Los informes de consultoría están disponibles en: <http://www.anep.edu.uy/>

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación n.º 18.437 define la educación como 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. En su artículo 40, se hace referencia a las líneas transversales que el sistema educativo deberá contemplar en cualquiera de sus modalidades:

- 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.

Los fines y principios, disposiciones generales y particulares, así como las consideraciones establecidas para la organización de la educación en sus diferentes niveles presentes en la citada ley, constituyen la referencia mayor que debe contemplar cualquier propuesta de organización de saberes y experiencias de aprendizaje.

Complementariamente y en un nivel de mayor especificidad, el documento MCRN Parte I, el *Marco Curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años* del año 2014, el *Programa de Educación Inicial y Primaria* del año 2008, así como los *planes y programas* aprobados por el Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP) para la educación media, conforman las bases curriculares generales vigentes en ANEP.

Se presentan a continuación (Cuadro 1) los documentos que ofician de marco normativo general y que constituyen la referencia de partida para diseñar la organización de saberes y experiencias de aprendizaje a lo largo de la educación obligatoria.



ÁMBITOS, DOMINIOS Y MÓDULOS INTEGRADORES

Las modalidades de organización de los «saberes a ser enseñados» (Chevallard, 1985) deben entenderse como resultado de construcciones sociohistóricas que trascienden las lógicas de generación y reproducción de conocimientos desarrolladas al interior de los campos disciplinares. Si bien los asuntos de naturaleza epistemológica entran en juego en la discusión de las posibles configuraciones curriculares, al momento de las definiciones suelen incidir otros factores. Se trata de aquellas cuestiones que operan en la definición de las líneas de política educativa y que suelen dar sentido, así como orientar la acción, de los sistemas educativos nacionales.

Junto a los saberes y prácticas que devienen de las disciplinas, es importante articular las relaciones que se establecen en un momento histórico determinado con la sociedad, con el mundo de la cultura y con el mercado de trabajo.

Esta tarea de articulación se complejizó durante las últimas décadas debido a las transformaciones que se vienen desarrollando en las distintas esferas de la actividad humana, esto ha implicado renovados desafíos -llámense necesidades, expectativas, demandas- no solo en relación con los conocimientos *ofrecidos* desde los sistemas de educación, sino en la manera en la que se los ha estado *ofreciendo*. Para atender estos retos surge la necesidad de superar la mirada desde los campos disciplinares aislados, avanzando hacia el desarrollo de nuevas configuraciones curriculares.

Durante las últimas décadas del s. xx fue factible observar una tendencia que fomentó la superación de los campos disciplinares aislados e identificados con asignaturas, a través de la creación de espacios curriculares integrados.

Existen dos cuestiones elementales que se vinculan a este fenómeno:

- [...] transformaciones internas de las propias disciplinas, que están cambiando rápidamente por las nuevas condiciones institucionales de producción del conocimiento y que, como comunidades abiertas de indagación, no tienen consenso sobre qué saberes transmitir;
- [...] mayores tensiones entre las tradiciones disciplinarias y las nuevas demandas de competencias y conocimientos integradores, que requieren otro tipo de aproximación y organización de saberes [...].¹

Sobre ambos elementos se consolida a nivel mundial la idea de avanzar hacia nuevas configuraciones curriculares que puedan desligarse de una estructura estrictamente disciplinaria, de modo que, sin renunciar al conocimiento generado en el seno de las disciplinas favorezca la formación integral de los sujetos.

De lo que se trata es de hacer interactuar los distintos saberes que se ponen a disposición de los estudiantes con la finalidad de dar respuesta a situaciones complejas, donde el conocimiento disciplinar se muestre necesario, aunque resulte insuficiente.

Si bien es necesario considerar las tendencias internacionales en materia de diseño curricular, al mismo tiempo resulta imprescindible conjugarlas con las tradiciones educativas nacionales.

De hecho, esta traducción precisa «una negociación de sentidos», como enfatiza Pogré en su consultoría,² que ayude tanto a su interpretación como a su validación entre los distintos actores del sistema educativo. En tal sentido conviene tener en cuenta que las apreciaciones de Dussel (2018),

Un currículum muy innovador, pero con poco apoyo no lograr  el cambio propuesto; a la vez, un currículum consensuado, pero poco innovador no ayudará a producir la reorientación necesaria de cara a los desafíos actuales. Las autoridades curriculares tienen que producir este equilibrio tan complejo como necesario entre consenso mayoritario e innovación consistente.³

Más allá de cómo resolver esta tensión entre innovación y tradición, es necesario repensar el agrupamiento de saberes disciplinares vinculados con las nuevas configuraciones de los campos de conocimiento. Poner en escena estas nuevas configuraciones deberá hacer visible, «[...] la mejor versión disponible del conocimiento disciplinar considerando su relevancia

y significatividad para las nuevas generaciones, y respondiendo a las prioridades y perfiles de egreso que se fijan para el sistema educativo en su conjunto».⁴

En lo que respecta a nuestro país, el proceso de elaboración de un MCRN se ha planteado como principal cometido favorecer los grados de congruencia de todo el sistema educativo formal obligatorio. En tal sentido define un encuadre conceptual de las características de la formación de los estudiantes basada en ejes éticos y aprendizajes fundamentales vinculados a competencias culturalmente densas.

Las dimensiones éticas conforman los principios conceptuales que sustentan el documento MCRN Parte I. A modo operativo se concretan en los aprendizajes fundamentales, y los perfiles de tramo y el perfil de egreso.

En aras de esa congruencia, la definición de ámbitos, dominios y módulos integradores que organicen los saberes y las experiencias de aprendizaje se desarrolla en vinculación directa con la perspectiva educativa allí propuesta, al tiempo que responde a las tendencias internacionales antes expuestas.

En función de la visión de conjunto que ofrece dicho documento, considerando los marcos normativos, las características institucionales y las tradiciones pedagógicas que le dan forma al sistema educativo uruguayo es factible diseñar diferentes configuraciones curriculares. A los efectos de desarrollar progresiones de aprendizaje resulta imprescindible definir el conjunto de dominios en que se propone configurarlas.

Dentro de los variados escenarios factibles de concebir, durante la elaboración del presente documento se optó por una configuración curricular formulada con base en dominios agrupados en tres grandes ámbitos que ofician de organizadores de los saberes y de las experiencias de aprendizaje:

- Dominios con énfasis en el desarrollo personal, emocional y social.
- Dominios con énfasis en el desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones.
- Dominios con énfasis en el conocimiento del mundo físico, social y de la naturaleza

El término *dominio* refiere a sectores en los que se organizan los saberes en relación con las dimensiones formativas que conllevan los aprendizajes fundamentales que se definen en el documento MCRN Parte I.⁵ Da cuenta de un sector o campo de saber que se conforma sobre la base de modos particulares de construcción y validación del conocimiento que presentan los saberes que intervienen en las experiencias de aprendizaje del estudiante.

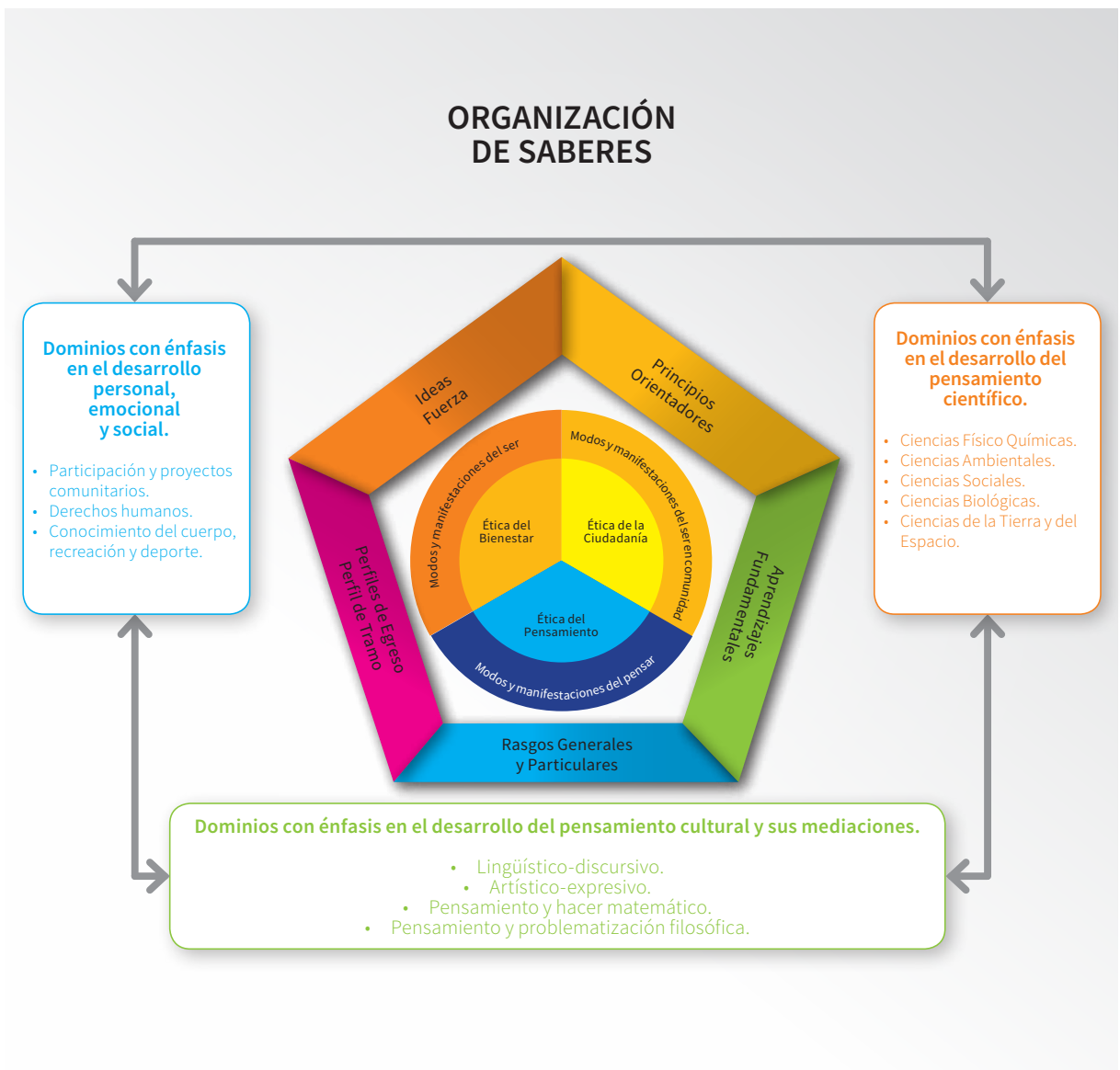
Una de las acepciones genéricas de *dominio* remite a «ámbito real o imaginario de una actividad», acepción que se extiende a la idea de «área de conocimiento en una actividad científica o artística».⁶

Un antecedente importante en la conceptualización del término es la que aportó la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública, donde se definió específicamente el «dominio lingüístico» como «[...] el conjunto de las disciplinas, prácticas, asignaturas y componentes curriculares en sentido amplio que refieren al lenguaje, y a las relaciones transversales que se le asignan al lenguaje en la estructuración pedagógico-didáctica de la malla curricular».⁷

Es necesario tener en cuenta que cada dominio se constituye como tal en tanto:

- Presenta evidencias de una gramática de trabajo interno, o modos compartidos de producción y validación de conocimiento, metodologías, experiencias, formas de comunicación entre las diferentes disciplinas que lo componen.
- Puede convertirse lo que allí se organiza (produce, transmite, aprende, apropia) en instrumento o «medio para»: la generación de conocimiento, su fundamentación, explicación, expresión y aplicación.
- Permite establecer relaciones e interacciones con otros dominios.

Para contribuir a una visión de sistema, se presenta un diagrama que permite visualizar la configuración curricular estructurada con base en dominios agrupados considerando sus énfasis.



La configuración curricular organizada por dominios se caracteriza por ser:

- **Versátil:** al reunir una perspectiva de saberes de diversos campos que comportan metodologías y modos de pensar y hacer.
- **Constructiva:** al proponer una organización donde los saberes escolares se construyen integrando objetos, sistematizaciones y formas de pensamiento de los diferentes ámbitos de la cultura.
- **Articulada:** dado que los dominios se vinculan estrechamente, teniendo en el centro los aprendizajes del estudiante.
- **Integradora:** de los principios conceptuales propuestos en el mcrn. Los rasgos del perfil de egreso y las dimensiones éticas se consideran transversales a todos y cada uno de los dominios.

Una organización curricular basada en la definición de dominios en el desarrollo de progresiones de aprendizaje brinda la posibilidad de:

- *Considerar las categorías y modos particulares que sustenta la construcción de los saberes en las diferentes disciplinas.* En función de este aspecto la propuesta procura atender modalidades de construcción, sistematización y validación del saber. Lo que define la integración de un campo de conocimiento a un dominio responde a su estructura. En tal sentido se asume la conceptualización de estructura sintáctica y sustancial de las disciplinas. Al respecto Litwin (1997), citando a Schwab señala:

En el análisis de la disciplina, diferenciamos la estructura sustancial de la sintáctica, entendiendo que la sustancial abarca las ideas o las concepciones fundamentales -que suelen ser las constituyentes del currículum-, mientras que la sintáctica -que, por lo general, es ignorada o reducida al método propio de la disciplina en cuestión- es la que, enmarcada en cada campo disciplinar, constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. La diferencia de las estructuras de las disciplinas y el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de ambas estructuras permitiría construir puentes entre ellas, reconocer sus fuerzas y limitaciones y enseñar sus modos de construcción. Revalorizaría la enseñanza del modo del pensamiento de las disciplinas (Schwab, 1973).⁸

- *Atender los debates y nuevas configuraciones de los campos de conocimiento y de actuación social.* En este punto la propuesta procura tener en cuenta las discusiones contemporáneas en torno a las categorías canónicas del conocimiento, es decir los modos tradicionales de organización de los saberes, y habilitar una perspectiva que permita modos problematizadores del saber en el tratamiento del currículum, la profundización de los aprendizajes disciplinares y la integración crítica y creativa por parte de los estudiantes.
- *Considerar la rica experiencia acumulada en el proceso histórico de la educación en nuestro país.* En tal sentido se estima oportuno atender las transformaciones curriculares, los proyectos y experiencias desarrollados en los diferentes Consejos de Educación así como el pensamiento y experiencias de pedagogos nacionales que han signado

el desarrollo educativo. Los aportes que conforman el legado responden a contextos sociohistóricos y culturales así como a necesidades institucionales particulares. Por ello al momento de pensar la propuesta, dicho legado fue referencia inspiradora y esclarecedora para la articulación del diseño.

- *Atender en la organización del currículum áreas de conocimiento que permitan una perspectiva integrada pero al mismo tiempo habilitar la posibilidad de abrir espacios curriculares específicos.* Este criterio se considera desde el punto de vista de la organización y formas en que se concrete el diseño, de la concepción educativa que las inspire y anime así como desde una implementación con actitud experimental. Todo esto vinculado con definiciones institucionales, sociales u opcionales para el estudiante en relación con los objetivos de formación.
- *Considerar las éticas y los aprendizajes fundamentales desde la concepción de competencias culturalmente densas explicitadas en el documento MCRN Parte I.* Este aspecto (en relación con el criterio anterior) permite reconocer los saberes desde el lugar de la emancipación y la creación política, cultural y productiva. En este punto se retoman las preguntas de Carlos Cullen, referente académico consultado para la elaboración del MCRN, *¿cómo juega la educación en la formación y conformación de los sujetos morales y responsables? ¿Cómo aplicamos los principios éticos a los diversos campos profesionales? ¿Cómo significamos la ciudadanía responsable?*⁹

En consonancia con la implementación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTÉ)¹⁰ se optó por una perspectiva integradora entre lo disciplinar y lo interdisciplinar. Se entiende que este criterio debe operar en el desarrollo de las etapas posteriores en las que la propuesta aborde aspectos particulares de la concreción curricular, teniendo como norte las ideas clave contenidas en el documento MCRN Parte I:

- centralidad de los estudiantes,
- la educación como derecho,
- el aprendizaje como construcción personal y colectiva,
- la enseñanza como actividad intencional,
- la evaluación como dimensión de los procesos del enseñar y el aprender,
- los ambientes de aprendizaje como espacios de encuentro, construcción y circulación de cultura.

En algunos países, los procesos de reorganización curricular plantean la incorporación de nuevos conocimientos generados en y a través de espacios de convergencia o transversalidad disciplinar junto con saberes de tipo procedimental. Es interesante ver que este planteo «[...] no rompe con la organización disciplinar existente, sino que la enriquece, generando nuevos espacios curriculares como el diseño, los medios y los lenguajes necesarios para moverse en este nuevo mundo y una redefinición de los espacios existentes».¹¹

En acuerdo con esta línea de renovación pedagógica, en nuestro país, la configuración curricular organizada por dominios agrupados en tres grandes ámbitos se complementa con los

siguientes módulos integradores transversales:

- cultura digital y mediaciones tecnológicas,
- formación técnica, profesional y productiva,
- acompañamiento a la singularidad de las trayectorias de los estudiantes.

Estos módulos transversales puestos en relación con los dominios que organizan los saberes y experiencias de aprendizaje tienen como finalidad habilitar la integración de diferentes dimensiones y espacios durante el proceso de desarrollo curricular, lo que posibilita:

- orientar experiencias de formación relacionadas con ámbitos tales como el trabajo, la participación en la comunidad, la salud, el bienestar, la convivencia; aspectos que involucran la educación para la vida.
- dotar a las instituciones de espacios curriculares para la toma de decisiones contextualizadas posibilitando la articulación de proyectos relacionados con los módulos integradores.
- facilitar el trabajo en red con otras organizaciones o instituciones.

MODULOS INTEGRADORES



PROGRESIONES DE APRENDIZAJE

El perfil de egreso y los perfiles de tramo que corresponden a cada ciclo, expresados en el documento MCRN Parte I, conforman una progresión genérica y abarcativa del conjunto de los dominios en que se organizan los saberes. Ofician como referentes directos para diseñar recorridos mediante la profundización de aprendizajes a lo largo de las trayectorias educativas. Los perfiles de tramo desarrollados por ciclo, interrelacionados entre sí y con el perfil de egreso, presentan una perspectiva integral de las trayectorias educativas. Tienen el propósito de alentar una mirada más amplia que el grado o año como horizonte de intervención, contemplar los logros de los estudiantes en perspectiva y favorecer su uso para la definición de secuencias de trabajo específicas que se ajusten a las necesidades reales de aprendizaje. Esto implica una necesaria contextualización atendiendo a los diferentes niveles de los tramos y a cada uno de los dominios de la organización curricular.

En ese sentido, la elaboración de progresiones de aprendizaje por dominios constituye un insumo clave al establecer la articulación entre las definiciones planteadas en el documento MCRN Parte I y la lógica interna para el desarrollo de los aprendizajes en cada dominio.

Las progresiones de aprendizaje son formulaciones que expresan posibles desarrollos graduales de aprendizajes de los estudiantes a través de los recorridos previstos para cada uno de los dominios en la educación obligatoria. Además de oficiar como referencia para la planificación y organización de la enseñanza, tienen un valor central para el seguimiento formativo de los aprendizajes.

La formulación de progresiones de aprendizaje reivindica la centralidad del sujeto que aprende siempre con relación a un conjunto de saberes que se deriva de los distintos campos disciplinares y forman parte, en tanto saberes a ser enseñados, del «mundo que se les ofrece a las nuevas generaciones».¹²

Formular progresiones de aprendizaje implica considerar de modo simultáneo aspectos tanto disciplinares como didácticos. Es decir, se trata de efectuar inferencias acerca de los procesos de aprendizaje que realizan los alumnos sobre ciertos saberes. Saberes que se producen dentro de corpus disciplinares, que contribuyen a configurarlos y reconfigurarlos, y que terminan convirtiéndose, de acuerdo a su relevancia cultural, social, política, en objetos de transmisión esenciales a ser enseñados.

En su proceso de elaboración, las progresiones de aprendizaje se deben ajustar a los siguientes criterios: I) «relevancia social» de los saberes disciplinares que estructurarán las progresiones, II) importancia de la «focalización en el desempeño de los estudiantes» y en lo que «son capaces de hacer» con esos saberes y conocimientos, III) búsqueda de «coherencia» entre cada uno de los elementos que conforman la progresión, IV) claridad en la «descripción de los saltos cualitativos» que la van determinando y V) articulación entre sus consecutivos «niveles de exigencia», así como VI) adecuada «comunicabilidad», a todo nivel, en cuanto a lo elaborado.¹³

Posicionarse desde la perspectiva de los aprendizajes, y especialmente como estos pueden avanzar durante la escolaridad, abona inexorablemente una revisión de las prácticas de enseñanza. De hecho, los saberes docentes resultan fundamentales en la promoción de los

aprendizajes que allí se expresan. Más aún cuando se ofrece un panorama que abarca toda la escolaridad obligatoria, esto contribuye a reflexiones pedagógicas extendidas a nivel de los colectivos docentes, es decir, desde una perspectiva colaborativa e institucional.

El lugar del enseñante y su posición indelegable en la configuración de una relación pedagógica se jerarquiza favoreciendo una concepción del aprendizaje que respeta los ritmos subjetivos de apropiación de unos conocimientos que, considerados relevantes en términos disciplinares, resultan culturalmente de ineludible distribución entre los estudiantes.

Las progresiones de aprendizaje constituyen referencias teóricas del desarrollo de los aprendizajes en un determinado dominio. En ese sentido, habilitan a los docentes a:

- interpretar y orientar los procesos de los estudiantes,
- construir criterios para la evaluación formativa,
- gestionar la construcción pedagógica y didáctica atendiendo a las pautas curriculares (planes y programas) y a la ocurrencia de los aprendizajes en contexto.

Se imbrican fuertemente con la enseñanza, con las oportunidades pedagógicas que se les ofrecen a los estudiantes para aprender. Describen lo que los estudiantes pueden lograr en determinados tramos de la escolaridad. En este sentido:

- Se visualizan como aquello que, en términos educativos, el Estado se compromete a garantizar a todos estudiantes, reconociendo que ciertos saberes también circulan más allá del ámbito escolar.
- Generan espacios de decisión educativa durante su implementación, vinculado a los contextos institucionales y a las características de los estudiantes con los que se trabaja.
- Favorecen la personalización de la enseñanza rompiendo con la expectativa de la homogeneidad, al reconocer que existen diferentes ritmos de aprendizaje, así como puntos de partida entre los estudiantes.
- Contribuyen con la tarea docente en relación con los procesos de observación y análisis de los aprendizajes de los estudiantes, al hacer explícitos los elementos centrales a observar en cada dominio.
- Permiten a los docentes establecer expectativas desafiantes y, al mismo tiempo, viables, para abordar la diversidad que está presente en las aulas.
- Retroalimentan las experiencias ya existentes basadas en el reagrupamiento de estudiantes (multigrados) y promueven la generación de nuevas propuestas.

En relación con las progresiones, es preciso advertir que la lógica disciplinar supone pensar en un plano teórico una profundización graduada de los conocimientos y aprendizajes que no necesariamente se corresponde en forma lineal con los modos en que los aprendizajes se construyen a partir de las variables de situación, contexto y perfiles cognitivos de los estudiantes. Las formas de pensamiento propias de las disciplinas permiten identificar posibles

ordenamientos cualitativos a través de los contenidos que resulten pertinentes. En tal sentido Meckes y Pogré (2018) expresan:

La progresión supone que un nivel de logro mayor no implica necesariamente mayor cantidad de conocimiento y compresión sino una diferencia cualitativa en profundidad y alcance de esta compresión: la posibilidad de establecer más ricas relaciones, de comprender los procesos de producción y comunicación de esos saberes y la compresión de los sentidos de ese conocimiento para sí y para la comunidad.¹⁴

Dichas autoras también sostienen que las progresiones de aprendizaje consisten en:

[...] descripciones concisas de la secuencia en que típicamente se desarrolla la compresión, habilidades, y conocimientos en una determinada área de aprendizaje, frecuentemente acompañadas de ilustraciones que retratan qué significa mejorar o hacerse progresivamente más experto en ella (Forster & Masters, 2004).

Por lo que [...] conllevan una visión positiva e inclusiva del aprendizaje de todos los alumnos, pues lo que se destaca en cada nivel de la secuencia describe lo que se ha logrado en él. Cada nivel incluye el anterior y se asume que los estudiantes pueden tener distintos ritmos de aprendizaje: algunos van más allá de lo esperado para el grado en que se encuentran y otros en cambio aún requieren consolidar aprendizajes previos y necesarios para abordar los desafíos requeridos (Masters, 2005).¹⁵

Es importante destacar el significado que se le confiere a las progresiones de aprendizaje en nuestro medio. Distante de visiones tecnicistas que prevalecen en el uso de este tipo de documentación curricular a nivel internacional, mediante las que se las coloca como instrumento de contralor de los aprendizajes e insumo central de las evaluaciones estandarizadas, aquí se las concibe desde su carácter formativo.

Para su redefinición en el contexto local se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Garantizar una visión inclusiva de la educación facilitando la compresión y atención de los distintos ritmos de aprendizajes de los estudiantes.
- Promover y facilitar intervenciones docentes mediante la elaboración de secuencias de enseñanza que se ajusten a las necesidades reales de los estudiantes con horizontes más amplios que el grado o año que cursan.
- Oficiar como referencia para la planificación y la organización de la enseñanza.
- Proporcionar criterios claros y compartidos para el monitoreo de los aprendizajes con una perspectiva formativa que oriente la toma de decisiones para la enseñanza.
- Establecer criterios específicos que posibiliten valorar los avances en el proceso de formación de los estudiantes.¹⁶

Teniendo en cuenta la ampliación de estos criterios, las progresiones de aprendizaje no deben ser consideradas en sí mismas como prescripción para las orientaciones programáticas, ni como estándares de evaluación o de acreditación de tramos, aunque sí pueden «oficiar de referencia».¹⁷

Notas

1. DUSSEL, Inés, (2019). *Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al MCRN*. Informe Preliminar de Consultoría BID-UR-T1144 «Mejores prácticas en diseño e implementación de perfiles de egreso, mapas de progreso de aprendizajes y marco curricular», Montevideo, pp. 6-7.
2. Se hace referencia al último informe de consultoría elaborado por la Dra. Paula Pogré en el marco de su apoyo al proceso de desarrollo del MCRN.
3. Ídem DUSSEL (2019:47-48).
4. Ídem DUSSEL (2019:48).
5. Se sugiere visualizar el esquema que figura en la pág. 53 del documento MCRN Parte I, donde se explicitan los aprendizajes fundamentales asociados a las éticas.
6. Consulta realizada en el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española, disponible en: <www.rae.es>
7. ANEP-CODICEN, (2007). *Documentos e informes técnicos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública*. Montevideo, pp. 6-7. Disponible en: <<http://www.politicasinguisticas.edu.uy/phocadownload/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseduccion%20publica.pdf>>
8. LITWIN, Edith, (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
9. El Dr. Carlos Cullen participó en el proceso de trabajo del documento MCRN Parte I.
10. ANEP-CODICEN, marzo de 2016: *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Disponible en: <<https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>>
11. Ídem Dussel (2019:48).
12. Ídem Dussel (2019:48).
13. MECKES, Lorena, Pogré, Paula (2018b), *Segundo Informe de la Consultoría BID-UR-T1144 «Apoyo al diseño e implementación de perfiles de egreso, progresiones de aprendizaje y marco curricular»*, Montevideo, febrero 2018.
14. MECKES, Lorena, Pogré, Paula (2018a), *Primer Informe de la Consultoría BID-UR-T1144 «Apoyo al diseño e implementación de perfiles de egreso, progresiones de aprendizaje y marco curricular»*, Montevideo, enero de 2018, p. 11.
15. Ídem MECKES, Pogré, 2018a:11-12.
16. ANEP-CODICEN, Acta n.º 27, Resolución n.º 4, de 23 de mayo de 2018.
17. Ídem (ANEP-CODICEN, 2018).

APORTES DE LAS CONSULTORÍAS

En esta sección del documento se presentan de forma sintetizada los análisis, sugerencias y recomendaciones emergentes de un conjunto de consultorías. Las mismas fueron solicitadas con el propósito de complementar y enriquecer al grupo de trabajo durante el proceso de elaboración que dio origen a este documento. El hecho de integrar en esta publicación una síntesis de estos aportes para socializarlas con los colectivos docentes y la sociedad en general apunta a complementar y enriquecer los intercambios que en distintos niveles se producirán en el curso del proceso de "construcción colectiva" en el cual nos encontramos inmersos.

A continuación se sintetizan aportes contenidos en los informes de las dos consultorías que le fueron encomendadas a la Dra. Inés Dussel. Mediante estas consultorías se buscó relevar los procesos de desarrollo curricular encaminados a nivel internacional en el último tiempo que pudieran ser comparables con el caso uruguayo. Justamente la intención central de este relevamiento fue la de brindar insumos sobre las temáticas en juego de modo de contribuir a una toma de decisiones informada.

Consultoría 1: *Mejores prácticas en diseño e implementación de perfiles de egreso, mapas de progreso de aprendizajes y marco curricular.*

Informe 1. **Reformas curriculares: tendencias internacionales**

En este informe se trata de identificar las experiencias internacionales que están desarrollando procesos de reforma curricular comparables en sus alcances y orientaciones a lo que se está generando en Uruguay con la formulación del Marco Curricular de Referencia Nacional. El informe contiene la revisión de la literatura así como la identificación de casos de estudio de países con mejores prácticas en reforma curricular para la educación básica.

Las ideas principales que surgen de la mencionada revisión se agrupan en cuatro ejes:

- **Sobre los procesos de reforma curricular: aportes teóricos**

En el conjunto de trabajos que pueden agruparse en esta categoría, pueden identificarse dos grandes grupos de preocupaciones: la primera se centra en qué constituye el eje del currículum, y la segunda en las formas institucionalizadas y de gobierno que toma el currículum, que, según las distintas perspectivas analizadas, es parte insoslayable de cualquier reforma curricular (p. 4).

En relación con la primera cuestión, se encuentran debates sobre la noción de conocimiento como eje del trabajo curricular (Baker, 2015; Young y Muller, 2013; Young, 2011; Yates y Grumet, 2011; Yates, 2016; Scott, 2015; Deng, 2015; Lundgren, 2015; McEneaney, 2015), y más específicamente sobre la noción de competencias (Coll y Martín, 2006; Cox, 2006; Young y Muller, 2013). Estos debates han surgido con fuerza en la última década, en parte como reacción a la fuerte presencia de los currículos basados en competencias genéricas (p. 5).

Puede tomarse como ejemplo de la aproximación competencial el informe de la oecd Making the Curriculum Work (1998), donde se plantea la importancia de que el sistema educativo forme en saberes múltiples y complejos que exceden la lógica disciplinaria que hasta ese momento había caracterizado a la mayoría de los diseños curriculares. [...] (p. 5).

Este movimiento de reforma curricular ha sido fértil en orientar cambios de los diseños curriculares, como podrá verse en los casos analizados en la parte 3 de este informe. Sin embargo, también ha sido criticado por generar un efecto de vaciamiento de contenidos, o washing down de la propuesta escolar. Uno de los más notorios impulsores del debate es Michael Young, académico inglés que fue el impulsor del movimiento reconceptualista del currículum en los años sesenta y setenta. Young (2015), junto con el sudafricano Johan Muller (Young y Muller, 2013) y el norteamericano David Scott (2015), sostienen que el currículum debe basarse en formas de conocimiento especializadas, confiables y estables, que son provistas por comunidades de indagación disciplinadas y disciplinarias. Young sostiene que las escuelas tienen que ofrecer un «conocimiento poderoso» (powerful knowledge), que está vinculado a comunidades especializadas que tienen procedimientos y acuerdos para producir el mejor conocimiento del que somos capaces en cierto momento dado. No considera que ese conocimiento poderoso se reduzca a competencias generales, disociadas de contenidos específicos; al contrario, defiende el vínculo entre conocimiento y disciplina por la capacidad de esta última de proveer formas de producción de los saberes más democráticas y probadas que otras. [...] (p. 5).

[...] Reconociendo que las competencias han sido una alternativa para hacer frente a la sobrecarga de contenidos de la educación básica (Coll y Martín, 2006, 13), se observan sin embargo algunas limitaciones importantes. Las competencias son definidas como la movilización y aplicación de saberes (conocimientos, habilidades, principios valóricos); pero no habría que olvidar que para movilizar y aplicar saberes «hay que asimilar y apropiarse de una serie de saberes y además aprender a movilizarlos y aplicarlos» (Coll y Martín, 2006, 14). Entre las limitaciones que plantea el enfoque competencial, Coll y Martín señalan que invisibiliza los saberes asociados, corre el riesgo de descontextualizar los saberes, y plantear una homogeneización cultural, olvidando que los aprendizajes se enmarcan siempre en prácticas socioculturales específicas, y niega que es muy difícil evaluarlas, ya que se tiene que hacer a través de contenidos, indicadores y tareas concretas que muchas veces terminan estando muy alejadas de la competencia que se busca evaluar. Coll y Martín valoran lo que aportan las competencias en términos de pensar en la movilización de saberes en contextos distintos, pero no dejan de señalar que las preguntas centrales del currículum son qué y para qué enseñar, y que esa respuesta es más amplia de lo que ofrece el marco de las competencias. [...] (p. 6).

Estos debates muestran la importancia de considerar, con profundidad y complejidad, los ejes centrales del currículum. ¿Debe basarse en enseñar un conjunto de conocimientos, organizados en asignaturas? ¿O debe centrarse en proyectos y acciones en los que los alumnos aprendan a movilizar sus saberes? ¿Qué tipo de mundo se va a presentar a los estudiantes (Yates y Grumet, 2011)? ¿Qué formas de conocerlo se van a priorizar? Son preguntas que

muestran la vigencia del debate curricular para pensar en la formación de los ciudadanos del SIGLO XXI. (p. 6).

El segundo conjunto de trabajos se enfoca en la importancia de las instituciones y formas de gobierno del currículum, y presta atención a las dinámicas históricas y políticas que los configuran (Goodson, 1998; Akker, 2003; Gundem y Hopmann, 2002; Hopmann, 2003; Westbury et al, 2016; Sivesind y Westbury, 2016; de Alba, 1991; Terigi, 1999). (p. 6).

[...] Hopmann distingue dos tradiciones: aquella que se centra en el proceso curricular y la que evalúa el producto curricular. La primera tradición la asocia con la perspectiva continental y escandinava de priorizar la pedagogía y la didáctica como formas de alineación del currículum con las prácticas; el texto curricular se ve, así, dentro de un continuum procesual en el que importa tanto la norma como los conocimientos de los docentes y administradores para llevarla a la práctica. [...] La segunda tradición es la que se centra en el producto curricular, y está representada por los países anglosajones, sobre todo por Estados Unidos, en los que lo central es la calidad de un producto y no quién o cómo lo enseña. La escuela es percibida como un instrumento de una comunidad local que debe ceñirse a estándares externos de eficiencia y distribución de contenidos equiparables. Son países donde el cuerpo profesoral ha tenido menos peso en dictaminar los contenidos de la enseñanza, y donde las escuelas son hechas responsables por los resultados que, en muchos casos, no dependen de ellas (p. 7).

- **Sobre la implementación de las reformas curriculares**

Un elemento particularmente relevante para el trabajo en curso es que Amadio, Opertti y Tedesco (2015) resaltan la elaboración de marcos curriculares nacionales como modo de promover enfoques holísticos y a la vez localizados. Entienden a los marcos curriculares como «un conjunto de requerimientos y regulaciones que orientan la aplicación y la evaluación del currículum a niveles locales y del centro educativo» (p. 14), que abarcan todos los niveles con la intención de producir una mayor integración institucional y programática. El marco curricular «no significa un currículum único sino un conjunto coherente y secuenciado de orientaciones y criterios a nivel nacional, que habilitan y apoyan el diseño de ofertas educativas apropiadas y adaptadas y que facilitan el desarrollo del currículum escolar conectado con las realidades locales en el marco de una mirada abierta al mundo y a la sociedad nacional en su conjunto» (p. 14). Los autores le dan al marco curricular un estatuto constitucional para los sistemas educativos, que conectan el nivel de la prescripción y el de la práctica a través de marcos integrados de conocimientos, recursos y formas de evaluación (pp. 8-9).

La mayor parte de los estudios relevados se centran en las dimensiones político-administrativas de las reformas curriculares. [...] Connor (2011), una investigadora australiana que estudia la implementación del currículum nacional australiano en Tasmania, señala la importancia que los organismos de evaluación tienen en determinar cómo se traduce una orientación curricular en la enseñanza. Por la presión evaluativa, el currículum llamado Essential Learnings, que debía centrarse en competencias básicas, terminó siendo interpretado por los docentes como un conjunto extenso y exhaustivo de contenidos a evaluar, lo que iba en dirección contraria a la propuesta del diseño. [...] Gerrard y Farrell (2014) analizaron la reforma curricular australiana como un modo de rediseñar el rol de los docentes, incluyendo nuevas formas de regulación desde la normativa curricular y las formas de evaluación; el currículum es, desde esta perspectiva, un medio para recalibrar los vínculos políticos entre el Estado y los docentes. Otra investigación australiana, realizada por Griffiths, Vidovich & Chapman (2009) relevó la implementación del currículum en la provincia de Western Australia, que generó organismos de participación y colaboración locales.

Sin embargo, la investigación encontró que el fuerte desbalance del poder entre los decisores políticos y las asociaciones locales no logró el efecto buscado, creando más bien la sensación de que eran formas de legitimación política central y no de creación curricular compartida (p. 9).

Un ejemplo algo distinto sobre la importancia de las estructuras político-administrativas en las reformas curriculares es el de Baek et al (2017). Estos autores estudian una reforma incremental del currículum noruego, de implementación gradual hasta el 2020, que propone una reforma del currículum del 2006 centrado en la diferenciación de los aprendizajes y con el énfasis de «basarse en la evidencia». Además de destacar la importancia de pensar la reforma en forma incremental y gradual, menos dramática pero más estable y consensuada, el estudio se centra en la producción de la política curricular noruega (p. 9).

En una línea similar, el trabajo de Banner, Donnelly & Riley (2012) aporta conocimiento sobre la implementación del currículum. [...] El estudio destaca que las reformas curriculares tienen que vérselas con una arquitectura o red de actores y procesos administrativos y pedagógicos que transforman el texto curricular en direcciones distintas, muchas veces impredecibles; señala que las pruebas piloto no siempre dan cuenta de las condiciones reales de implementación, que son menos protegidas y están sometidas a evaluaciones y juicios constantes. Consideran que no debe considerarse como disfuncional que las distintas fronteras o espacios de implementación sumen sus propias visiones y responsabilidades profesionales, sino asumir que esas traducciones y transformaciones serán lo que hará posible que la reforma tenga éxito, y pueda haber una acción cooperativa pese a que no exista total consenso. Plantean preguntas valiosas para cualquier reforma curricular: ¿Cuáles son las fronteras que la reforma necesitará atravesar en el curso de su implementación? ¿Cuáles son las distintas agendas institucionales, poderes y prioridades informacionales a través de esas distintas barreras? ¿Qué modalidades tiene que tomar la reforma a medida que traspasa las distintas barreras, y cómo esas formas modifican su sentido? ¿Puede la forma sustantiva de una reforma anticipar y tener en cuenta las transformaciones subsecuentes a través de la red de implementación? (p. 10).

[...] pueden encontrarse algunos trabajos que analizan los procesos de reforma curricular que buscaron poner a la escuela en el centro. [...] Chan (2012) estudia la reforma curricular realizada en Hong Kong en la última década, y analiza el uso de métodos soft para alinear el diseño con las prácticas docentes: guías y orientaciones, acuerdos voluntarios o dispositivos informativos o formativos. A diferencia de las medidas duras, este tipo de instrumentos de la política educativa tienden a promover el consenso y la participación voluntaria y gradual de los actores educativos, sobre todo en contextos con múltiples niveles de decisión. A través del estudio de cómo estas medidas soft fueron recibidas en distintas escuelas, Chan concluye que aquellas escuelas con mejor liderazgo y capacidad docente aprovechaban mejor las posibilidades ofrecidas, mientras que las escuelas menos organizadas se rezagaban aún más (p. 10).

Un conjunto relativamente menor de trabajos presenta análisis sobre el papel de las disciplinas escolares en las reformas curriculares. Hickey y otros (2014), Yates (2017) y Yates & Millar (2016) estudiaron las reformas curriculares desde el punto de vista de las disciplinas de educación física, historia y física. Los tres análisis, producidos por investigadores australianos, destacan la importancia de la comunidad disciplinaria para definir contenidos y secuencias de trabajo. Los trabajos de Yates apuntan además a las tensiones inherentes a las propias disciplinas, que, en tanto comunidades abiertas de indagación, no tienen consenso sobre qué se incluye como saber a transmitir, y están cambiando rápidamente por las nuevas condiciones institucionales de producción del conocimiento (O' Connor & Yates, 2014). [...]

Yates destaca que las perspectivas disciplinarias, si bien son importantes, no son suficientes; las asociaciones o profesores de las disciplinas priorizan muchas veces difundir el valor de su disciplina por sobre otro tipo de fines educativos que son igual o más importantes, por ejemplo, las identidades o valores colectivos, o cómo esos saberes confluyen con las desigualdades existentes entre los alumnos, sobre todo en el caso de los conocimientos abstractos de las ciencias experimentales (p. 11).

Otro conjunto de trabajos analizan con mayor detalle el peso de las estructuras políticas en las reformas curriculares. [...] Los estudios resaltan las tensiones de los movimientos de reforma curricular en contextos políticos, institucionales y culturales particulares, que limitan o transforman las intenciones de los reformadores (p. 11).

Se encontraron dos estudios que buscaron relevar el aporte específico de una reforma curricular a la mejora de los aprendizajes. En primer lugar, puede reseñarse el trabajo de Kent, Pligge & Spence (2003), quienes estudiaron la implementación del currículum por estándares para la enseñanza de las matemáticas desarrollado por la National Science Foundation en Estados Unidos. Siguieron a 14 profesores de escuelas medias, que manifestaron que la definición de estándares les permitió orientar mejor a sus estudiantes, valorar las estrategias informales de aprendizaje como vías para el conocimiento matemático, y cambiar sus prácticas. En la perspectiva de los autores, un currículum que sea menos prescriptivo y que oriente hacia logros de aprendizaje permite fortalecer el saber profesional docente y eventualmente el de sus alumnos [...] (p. 12).

[...] Taylor, Rhys & Waldron (2016) investigaron la reforma curricular realizada en Gales en la educación inicial (3-7 años), Foundation Phase. Iniciada en 1999, poco después de la devolución de los servicios educativos desde el Reino Unido a Gales, se propuso un currículum basado en el juego y en la experiencia como oportunidades de aprendizaje, con base constructivista, e inspirado, entre otros, en la experiencia desarrollada en Reggio Emilia (Italia). La evaluación de la reforma curricular que hicieron los autores, que siguieron escuelas durante 15 años, pone de relieve que los alumnos que cursaron este currículum lograron mejores desempeños en las pruebas de aprendizaje tomadas cuando tenían 10-11 años, que los alumnos de escuelas que no se incluyeron en la reforma curricular. El estudio señala algunas limitaciones metodológicas que alertan sobre las dificultades de medir el impacto del currículum de manera directa en los aprendizajes. Por ejemplo, admiten que, a pesar de tratarse de escuelas piloto con apoyo pedagógico sostenido, fue posible encontrar distintos estilos de implementación, lo que no asegura que los alumnos que cursaron con el currículum nuevo estuvieran expuestos a similares experiencias de aprendizaje; también se identificó un sesgo en las escuelas piloto, que ya eran escuelas de buen desempeño antes de comenzar la reforma curricular (p. 12).

- **Sobre la reforma curricular en el Reino Unido y Finlandia**

Para el caso del Reino Unido, los debates curriculares recientes han sido álgidos, y la producción académica da evidencia de ello. A las posturas ya reseñadas de Young (2015) y Young y Muller (2013) sobre la necesidad de volver a traer el conocimiento al currículum, puede sumarse la reforma curricular del gobierno conservador que comenzó a discutirse en el 2010 y que fue sancionada en 2014 (p. 13).

[...] Beck (2012) buscó intervenir en el debate sobre qué lugar debían tener las disciplinas y los saberes básicos para remediar las limitaciones del currículum existente. Identificando una

confluencia de argumentos entre el gobierno conservador y sociólogos del currículum como Michael Young, Beck insistió en que debía considerarse una formación integral y no solamente cognitiva, y que las disciplinas no podían ser las únicas fuentes de la determinación curricular. Mary Hayden (2013) analiza las formas de internacionalización existentes y posibles del currículum inglés, buscando destacar las redes y referencias internacionales y la necesidad de incluir la dimensión transnacional en el debate sobre el currículum nacional (p. 13).

[...] Winter (2017) plantea otra línea crítica a la reforma, al analizar la reforma curricular en escuelas inglesas que atienden a sectores desaventajados. Para Winter, la presión por la accountability y la rendición técnica de cuentas lleva a adoptar relaciones burocráticas con los sujetos de la educación, dificultando la emergencia de pedagogías que puedan hacer lugar a preguntas éticas sobre la responsabilidad educativa (p. 14).

El vínculo entre el sistema regulativo del currículum y las formas de evaluación es central. Isaacs (2014) analizó los cambios en los sistemas de evaluación final de la secundaria (GCSE), que fueron modificados en 2012 de manera apresurada y sin considerar la complejidad de las demandas y regulaciones contradictorias que estaban poniéndose en marcha. Esto suscitó no solamente juicios contra el Estado, sino sobre todo gran confusión en las escuelas sobre los contenidos a enseñar. Isaacs previene sobre la necesidad de considerar los instrumentos evaluativos para alinearlos con las reformas curriculares (p. 14).

Por otro lado, otro conjunto de estudios se centra en actores específicos de las reformas curriculares. Por ejemplo, Williamson (2013) estudió la participación del sector privado en la reforma curricular en el Reino Unido. A través de rastrear documentos de la reforma, informes y reportes de investigación, así como otros discursos de las fundaciones privadas entre 1997 y 2010, Williamson encuentra una participación creciente de lo que se llama el tercer sector en proponer contenidos y orientaciones generales para el currículum, identificando un nuevo sujeto que participa y moldea las reformas curriculares. En relación con los docentes, Priestley, Minty & Eager (2014) estudiaron la implementación del currículum escocés en dos escuelas secundarias, encontrando que la variable docente era clave para definir cómo se interpreta el currículum en las escuelas (p. 14).

Para el caso de Finlandia, [...] Se identifica al currículum como el documento que da voz a los ideales públicos sobre las ideas, valores e iniciativas de la nación finlandesa en la próxima década; es decir, se avizora un proceso de renovación decenal de los marcos curriculares. Se lo plantea como un instrumento -nunca del todo completo, siempre perfectible- dentro de un ecosistema político-administrativo que requiere la cooperación de todos sus elementos (p. 15).

[...] el trabajo de Scott (2016) compara los estándares de enseñanza del lenguaje de Finlandia y Singapur, dos casos considerados puntales entre los sistemas educativos del mundo. Su análisis quiere demostrar que la definición de estándares no se da en el vacío; es importante analizar las relaciones entre diferentes mecanismos y contextos en los que operan estos estándares. Es decir, no es tanto el lenguaje o los términos los que definen qué efectos tendrán las competencias, sino su interacción con sistemas de evaluación y de pedagogías lo que los convierte en más o menos efectivos para promover mejores aprendizajes. Su trabajo apunta a matizar la caracterización de milagro para el caso finlandés, planteando en cambio la necesidad de un análisis situado histórica y socialmente, que preste atención al ecosistema político-administrativo y cultural al que se refieren Niemi et al (2014), (p. 15).

- **Sobre las reformas curriculares en América Latina**

Las investigaciones relevadas muestran claves de análisis similares a las identificadas en la literatura internacional. Por ejemplo, el trabajo de Balarin & Benavides (2010) sobre la implementación de una reforma curricular en escuelas secundarias rurales de Perú pone de manifiesto, como se había señalado en el caso de Australia, Canadá y el Reino Unido, la importancia de la variable docente para la traducción del diseño curricular a la realidad de las aulas. Balarin & Benavides critican que la reforma peruana no ha tenido en cuenta la persistencia de prácticas docentes altamente ritualizadas y tradicionales, ni ha considerado que la introducción de las competencias desplazaría los saberes locales, poniendo en una desventaja aún mayor a la población tradicionalmente excluida. [...] (p. 16).

El trabajo de Feldman y Palamidessi (2015) y el de Bordoli (2014) constituyen dos valiosos antecedentes de análisis de las reformas curriculares uruguayas. En el primer caso, se trata de un estudio de los diseños curriculares para la escuela primaria, media y media superior desde 1970 a la fecha, que aporta una lectura crítica y conceptualmente rigurosa sobre las continuidades y los cambios entre los distintos documentos curriculares. El trabajo de Bordoli es una revisión del currículum para las escuelas primarias del 2008, que destaca que, pese a la letra innovadora que apunta a más contextualización, más flexibilidad curricular, disminución de contenidos e incremento de los aspectos procedimentales y actitudinales, la asignación de espacios curriculares y las jerarquías entre las distintas áreas parece ser más tradicional (p. 16).

Hay un grupo de tres trabajos que analizan las reformas curriculares recientes en México. La investigación de Chuquilín Cubas & Zagaceta Sarmiento (2017) compara las reformas recientes al currículum de la educación básica en Perú y México. Para el caso mexicano, identifica un distanciamiento del enfoque competencial y una vuelta a la definición de contenidos, objetivos y prioridades, así como de la organización por asignaturas (si bien, como se verá en el apartado 3 de este informe, la lectura puede ser más compleja e identificar aspectos novedosos así como continuidades) (p. 16-17).

En cuanto a la identificación de los casos comparados, el informe avanza con la selección de las experiencias de México y Brasil a nivel regional y Finlandia e Inglaterra como casos extra-regionales. Si bien se realiza una breve descripción de estos casos nacionales se anuncia que se profundizará en el siguiente informe. Se incluye aquí una tabla donde se efectúa una comparación básica sobre los niveles de educación obligatoria y alcance de la prescripción curricular.

Inglaterra		Finlandia		México		Brasil	
Key Stage 1 (5-7 años)	National Currículum (2014-2016)	Escuela Fundamental o Peuskoulu (7 a 16 años)	Currículum Nacional (2014)	Preescolar (4-6 años)	Aprendizajes Clave para la Educación Básica (2017)	Educación Infantil (4-6 años)	Base Curricular Nacional (2017)
Key Stage 2 (7-11 años)				Primaria (6-12 años)	Aprendizajes Clave para la Educación Básica (2017)	Educación Primaria (6-14 años)	Base Curricular Nacional (2017)
Key Stage 3 (11-14 años)				Secundaria (12-15 años)	Aprendizajes Clave para la Educación Básica (2017)		
Key Stage 4 (14-16 años)				Media Superior (15-18 años)	Currículum en proceso	Educación Media (15-17 años)	Currículum en proceso

Informe 2. **Estudio comparado sobre reformas curriculares**

Este segundo informe avanza en una comparación exhaustiva de cuatro casos nacionales (Brasil, México, Finlandia e Inglaterra) donde se operaron cambios curriculares últimamente. Este análisis tiene como meta abordar «[...] las reformas curriculares recientes en términos de su proceso de formulación y actores intervinientes, la estructura curricular que organizan, los contenidos y pedagogías que incluyen, así como sus decisiones respecto a la progresión y acreditación de los aprendizajes en y entre los niveles educativos y la inclusión de expectativas de aprendizaje o niveles de logro en la especificación curricular.»

Punto 1. Base Nacional Curricular Común de Brasil

El sistema educativo brasileño tiene una estructura federal, con gran participación de los estados y los municipios en la educación. Consta de tres niveles obligatorios: la educación infantil (4 a 6 años), la educación fundamental o primaria (6 a 14 años), y la enseñanza media, que abarca de los 14 a los 17 años de edad. Las 183.743 escuelas de la enseñanza básica atienden en total a 37.750.000 de alumnos. Hay 1.885.000 profesores en ejercicio; desde 1996, la formación docente se realiza en las universidades y se exige el grado de licenciatura para el acceso al cargo docente, aunque en algunos niveles (preescolar y nivel medio) hay docentes con títulos de nivel medio o sin licenciaturas pedagógicas. La supervisión escolar, denominada también coordinación pedagógica, depende de los municipios, que son quienes administran la gestión escolar; hay también equipos de supervisión escolar a nivel de los estados que tienen a su cargo emitir las directrices para los supervisores o coordinadores pedagógicos que actúan en los municipios (p. 5).

En este sistema educativo de gran extensión y complejidad administrativa-política, el currículo dependió tradicionalmente de las iniciativas de los estados. Desde fines de los años noventa, las regulaciones en materia curricular en Brasil plantean la necesidad de contar con una Base Nacional Curricular Común (BNCC) para la enseñanza básica. En estos años, se sucedieron algunas leyes y lineamientos que pueden considerarse como antecedentes de esta base: la Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) y los Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS 1997-2013), y el Plan Nacional de Educação (PNE, 2014). Entre 2013 y 2014, el Ministerio de Educación convocó a una comisión especial para establecer los Derechos y Objetivos de Aprendizaje y Desarrollo-Base Nacional Común del Currículo, que configura una primera versión de BNCC como un marco referencial curricular nacional para todo Brasil (p. 5).

El proceso de construcción de la base da cuenta de un alto nivel de participación de diversidad de actores involucrados en ella. La constitución del Movimento Pela Base, organismo no gubernamental que reúne fundaciones empresarias y sociales, organizaciones de ex secretarios de educación y distintos grupos de interés, dio impulso a los procesos de consulta y participación al tiempo que ha configurado dispositivos y materiales de acompañamiento a los estados y municipios para llevar adelante el proceso de implementación de la Base Curricular. El surgimiento de este nuevo actor del denominado tercer sector ha sido central en la promoción del nuevo marco curricular nacional. Este fenómeno parece ser peculiar al Brasil, por un lado vinculado a la crisis de los partidos políticos y la poca legitimidad de los distintos estamentos del estado, y por otro ligado a una tradición asociativa y comunitaria de larga data (p. 6).

La BNCC es un documento de carácter normativo, que define un conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, de manera de garantizar sus derechos de aprendizaje y desarrollo. Posee carácter normativo a partir de su homologación en diciembre del 2017; se constituye en una referencia nacional y obligatoria para la formulación de currículos de los sistemas de redes escolares de Estados y de municipios. La obligatoriedad es una nota distintiva en el marco de la historia curricular de Brasil, a diferencia de los parámetros curriculares preexistentes (2010) que constituían solo una orientación curricular (p. 6).

La Base Común Curricular Nacional presenta diez competencias generales comunes a todas las tres etapas de la Educación básica, que configuran los pilares de la formación de los sujetos para la futura sociedad en Brasil (BNCC, p. 9). El documento señala que «pretenden asegurar como resultado de su proceso de aprendizaje y desarrollo una formación humana integral en vistas a la construcción de una sociedad justa democrática e inclusiva» (p.25). Se señala en los documentos que estas competencias fueron definidas a partir de los derechos éticos, estéticos y políticos asegurados por las Directrices Curriculares Nacionales y de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores esenciales para la vida en el SIGLO XXI [...] (p. 6).

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC

Fuente: Movimento pela Base

Para la Enseñanza Fundamental, la propuesta de la base curricular se estructura en Áreas de Conocimiento: Matemática, Ciencias de la Naturaleza, Lenguaje y Ciencias Humanas; a su vez, estas dos últimas se organizan internamente en componentes. En el área de Lenguaje los componentes son: Lengua Portuguesa, Arte, Educación Física y Lengua Inglesa; y en el área de Ciencias Humanas: Geografía e Historia [...] (p. 8).

Cada componente se estructura a su vez en: ejes, unidades temáticas, objetos de conocimiento y habilidades. Por ejemplo, Lengua Portuguesa está organizada en cinco ejes a lo largo de la enseñanza fundamental: oralidad, lectura, escritura, conocimientos lingüísticos y gramaticales, y educación literaria. Cada eje organizador está a su vez constituido por unidades temáticas, objetos de conocimiento y habilidades distribuidos en los 9 años de la educación básica, en dos segmentos: Años iniciales (1^{er}o a 5^{to} año) y Años finales (6^{to} a 9^{no} año) [...] (p. 9-10).

De este modo cada componente curricular presenta un conjunto de habilidades que traducen competencias generales o específicas que deben ser aseguradas en los contextos escolares. El nivel de especificación es elevado, prescribiendo no solamente los contenidos sino también los géneros, soportes y ejercicios concretos que deberán desarrollarse en el aula. [...] (p. 10).

En el documento se señala que la forma de presentación adoptada tiene por objetivo asegurar claridad, precisión y explicitación de lo que se espera que los alumnos aprendan en la educación básica, proporcionando orientaciones para la elaboración de los currículums en todo el país (p. 12).

A pesar de las aclaraciones y explicitaciones realizadas, cabe la pregunta por los efectos que podrían tener el nomenclador de habilidades como elemento orientadores para el proceso decisorio en el armado de las propuestas de enseñanza. Cabría preguntarse si esta orientación no resulta operando como una taxonomía práctica para resolver el diseño, que limite y encorsete el proceso de definiciones curriculares que se pretende orientar. Si bien puede permitir hacer un seguimiento o monitoreo de la enseñanza de cada componente específica, parece razonable suponer que implica un peso más administrativo que pedagógico, y quizás dificulte pensar en la integralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 12).

Resulta interesante la presencia y explicitación de la progresión de los aprendizajes esperados, tanto para acompañar la construcción de los diseños curriculares como para diseñar propuestas de enseñanza. [...] (p. 12).

La traducción de estas articulaciones, progresiones en diseños curriculares y propuestas pedagógicas dependerá de los sucesivos procesos de decisión que se tomen en el proceso de implementación. Como ya se mencionó, la base presenta un grado importante de detalle en la explicitación de objetivos de aprendizajes, objetos de conocimiento, competencias generales y específicas, y síntesis de aprendizajes (a modo de indicadores de progresión de aprendizajes). Este nivel de especificación de competencias y síntesis de aprendizaje se realiza a pesar de ser una regulación descentralizada, dado que el MEC establece la base, pero el currículum se concreta en el nivel estadual y municipal, que define jerarquías, estructura horaria y secuencia de los contenidos (p. 13).

La consideración de las finalidades expresadas en la base en términos de derechos de aprendizaje a garantizar confirma la presencia de cambios en el discurso curricular, ya que no se define solamente un nivel de aprendizaje esperado sino que se lo formula en términos de un derecho [...] (p. 14).

La implementación de la base es un proceso que involucra a gobierno, gestores y profesores en distintos frentes, revisión de currículums locales, material didáctico, formación inicial y continua de los docentes, y alineamiento de las evaluaciones (p. 14).

[...] El proceso ha tenido apoyos importantes en el Movimiento Pela Base, como ya se ha dicho, pero también ha encontrado algunas posiciones críticas. Por ejemplo, desde la ANPED (Asociación Nacional de Pos Graduados e Investigadores en Educación) llaman la atención sobre varias cuestiones en el proceso de construcción de la base. Una es que «el derecho de aprender los contenidos es fundamental en las escuelas, pero necesita estar articulado a otras dimensiones, igualmente importantes, considerando la complejidad y la multirreferencialidad del proceso educativo». Se identifica en la base una reducción del derecho a la educación a la lista de contenidos o metas formales de aprendizaje. [...] se señala que los modos de traducción de los derechos y objetivos de aprendizaje en los campos de experiencia son una forma de establecer niveles o expectativas de aprendizaje esperados, y por lo tanto de orientar la acción de los docentes para que los enseñen. La ANPED alerta sobre la convivencia entre lógicas descentralizadoras que sostienen que la concreción curricular debe hacerse en las escuelas, y tendencias recentralizadoras que apoyan políticas que den unidad y equidad al currículum. Finalmente, critica que no se han considerado las producciones teóricas del campo curricular en cuestión en el país de los últimos años, como tampoco se han tenido en cuenta las experiencias curriculares de las escuelas. La crítica es que la base es un producto de especialistas que han trabajado lejos de la cotidianeidad de las escuelas, y que no han escuchado las experiencias de desarrollo curricular ya existentes (p. 15).

[...] La tensión entre los tiempos y los contenidos asignados en la formación, y el peso relativo de la parte común y diferenciada, son aspectos que aún no están del todo definidos; habría que considerar si los itinerarios formativos se presentan como una opción ante la formación común. Algunos de los interrogantes que se plantean los investigadores son si se promoverá una formación general o una formación técnica, y cómo se configurará la opción técnico profesional (p. 16).

El mec ha presentado cinco frentes prioritarios para implementar la BNCC: el establecimiento de una gobernanza en las secretarías y del régimen de colaboración entre estado y municipios; (re) elaboración de los currículums; la formación de los profesores; la alineación de los materiales didácticos; y las evaluaciones y monitoreo (p. 18).

[...] el proceso de construcción de la base evidencia el carácter político-administrativo del instrumento curricular y su condición de síntesis de negociaciones y debates sociales entre actores educativos diversos [...] (p. 19).

Punto 2. Las reformas curriculares de México

El sistema educativo mexicano comparte con el brasileño una gran extensión y complejidad. Tiene una estructura federal, que implica que son las entidades estatales las que están a cargo de la gestión de las escuelas, salvo en el caso de la Ciudad de México donde las instituciones educativas siguen dependiendo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) nacional. La educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) alcanza a casi 31 millones de alumnos que asisten a 243 480 escuelas y son atendidos por 1 515 216 docentes (INEE, 2018). Los docentes se forman principalmente en las Escuelas Normales, instituciones terciarias especializadas en la formación pedagógica, aunque también hay una proporción creciente que se forma en la Universidad Pedagógica Nacional, organismo descentralizado

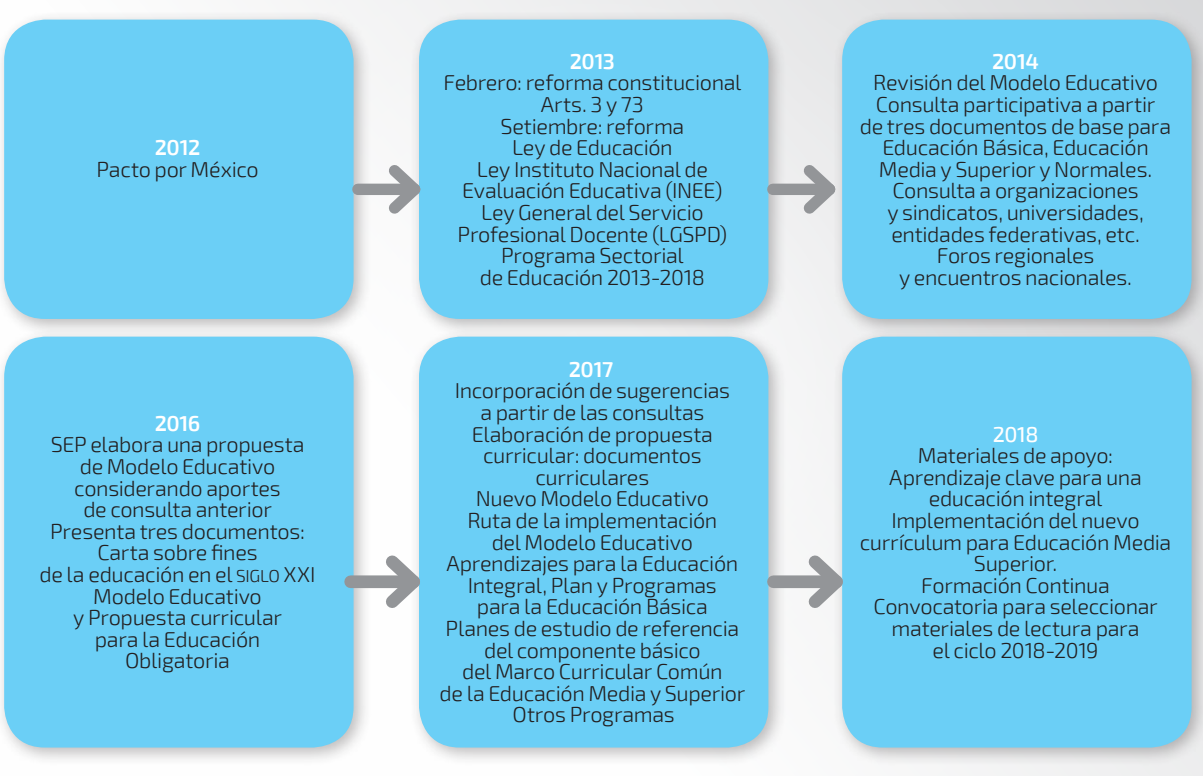
de la sep que otorga el grado de licenciatura en educación preescolar y primaria, con distintas especialidades. La supervisión escolar depende de las autoridades educativas estatales o de la administración educativa de la Ciudad de México, dependiente de la sep (p. 20).

En los últimos quince años, en México se han sucedido una serie de reformas curriculares significativas: la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB, 2009 y 2011), la Reforma a la Educación Secundaria (RES, 2006) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (riems, 2008). [...] Se definió que la orientación del sistema educativo sería formar integralmente a todos los estudiantes para que logren los aprendizajes que necesitan para desarrollar con éxito sus proyectos de vida en el mundo globalizado del SIGLO XXI (p. 20).

Con el fin de ajustar los diseños curriculares a estos nuevos requerimientos, desde el primer semestre de 2014 se inició una revisión del modelo educativo en su conjunto, que incluyó los planes y programas, los materiales y los métodos educativos [...] (p. 20).

Para el proceso de revisión del modelo educativo que se llevó a cabo desde 2014 a 2017, se produjo un proceso de consulta, discusión y participación a partir de 18 foros regionales para la educación básica, para la educación media y superior y la educación normal y tres reuniones nacionales en las que se presentaron las conclusiones de ese proceso (p. 20-21).

Con base en estos aportes, en julio de 2016 la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó una propuesta para actualizar el modelo educativo conformado por tres documentos: Carta sobre los fines de la Educación en el SIGLO XXI, Modelo Educativo 2016, y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria. Estos documentos fueron sometidos a consulta en el segundo semestre de ese año. Se presenta una línea de tiempo con las acciones de consulta que se fueron sucediendo en estos años (p. 21-22).



Fuente: Elaboración propia.

El proceso de discusión y consulta reseñado precedentemente contribuyó a la configuración del Perfil de Egreso de la educación básica, entendido como una definición de rasgos deseables que los estudiantes han de lograr progresivamente a lo largo de los quince años de su trayectoria de escolaridad obligatoria. La concepción es que el logro de un alumno en un nivel educativo es el fundamento de los aprendizajes que logre en el siguiente. Esta progresión de aprendizajes se organiza en once ámbitos, que tienen características específicas según el nivel educativo del que se trate. Los ámbitos son los siguientes: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, Colaboración y trabajo en equipo, Convivencia y ciudadanía, Apreciación y expresión artísticas, Atención al cuerpo y la salud, Cuidado del medioambiente y Habilidades digitales [...] (p. 22).

[...] Los logros se formulan en términos de habilidades o competencias que deben desarrollar los estudiantes (p.23).

Logros esperados en un ámbito curricular, México 2017

Ámbito	Al término de la educación preescolar	Al término de la educación primaria	Al término de la educación secundaria	Al término de la educación media superior
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.	Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es un hablante de una lengua indígena lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, deseos, opiniones.	Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en su lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o un discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.

Ejemplo de evaluación modélica de escritura infantil, ks1, nivel esperado

Fuente: Standards & Testing Agency (2018). 2018 teacher assessment exemplification: end of key stage 1. English writing. Working at the expected standard: Kim, p. 19 y 9.

[...] En sus fundamentos, el diseño del plan refiere a la educación inclusiva como un punto de partida, promoviendo una escuela más justa e incluyente; introduce la necesidad de sumar a las habilidades tradicionalmente asociadas a los saberes escolares el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera de reconocer la integralidad de la persona; a su vez, tiene en cuenta la relación global-local, tanto en relación con el reconocimiento de los distintos contextos en los que operará el currículum como al reconocer heterogeneidad de capacidades de las escuelas para responder a las demandas globales del currículum y a las específicas de la situación local (p. 23-24).

También se hace referencia a la «formación integral del individuo como un mejoramiento continuo de la persona, mediante el desarrollo de su potencial intelectual y de los recursos culturales, personales y sociales que le permitan participar como ciudadano activo, contribuir al desarrollo económico y prosperar como individuo en una sociedad diversa y cambiante (Aprendizajes para la Educación Integral, 2017 p.104)» [...] (p. 24).

Con respecto al enfoque competencial, se caracteriza a las competencias «como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, [que] se demuestran en la acción, por ejemplo, la competencia comunicativa se manifiesta al hablar o al escribir y la competencia motriz al moverse. De ahí que un alumno solo pueda mostrar su nivel de dominio de cierta competencia al movilizar simultáneamente las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (Aprendizajes para la Educación Integral, 2017, p.101)» [...] (p. 24).

El vínculo entre las competencias y los conocimientos, habilidades y actitudes-valores es de entretejido. La competencia expresa y combina a modo de tejido los conocimientos, habilidades y actitudes y valores, que en la acción se entremezclan y la configuran, pero que desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje se hace necesario distinguir e individualizar. Las competencias son definidas como un punto de llegada y no un punto de partida; sin embargo, como ya fue señalado, su presencia fundamental en definir el perfil de egreso habla de su centralidad en la definición de los logros de aprendizaje esperados (p. 25).

[...] otra idea fuerza en este plan es la idea de aprendizajes clave, entendidos como «un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela. El logro de aprendizajes clave posibilita que la persona desarrolle un proyecto de vida y disminuye el riesgo de que sea excluida socialmente (Aprendizajes clave para la educación integral, 2017, p.107)» (p. 25).

Los diseños curriculares para la educación básica

En la Educación Básica, los aprendizajes clave se organizan en tres campos formativos: Formación Académica, Desarrollo personal y social y Ámbitos de Autonomía curricular. [...] (p. 25).

Si bien cada componente cuenta con espacios curriculares y tiempos lectivos específicos, los tres interactúan para formar integralmente al estudiante. Las asignaturas y áreas que integran los componentes curriculares Formación Académica y Desarrollo Personal y Social tienen una carga horaria anual fija, independientemente de la modalidad de tiempo escolar que la escuela tenga, sea regular o ampliada. [...] (p. 28).

«Los programas de estudio de la educación básica son orientaciones para el diseño de la enseñanza, «planeación, organización y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula de cada asignatura y área de desarrollo». El propósito es guiar y acompañar a los maestros para que los alumnos alcancen los aprendizajes esperados incluidos en el programa. Todos los programas poseen una estructura similar. Contienen en primer lugar una descripción que presenta una definición de la asignatura o área del conocimiento en función del papel que desempeña en la educación básica. A partir de esta descripción, se explicitan los propósitos generales y propósitos de esa asignatura por nivel educativo. De esta manera, se establece la gradualidad y la particularidad de la enseñanza de la asignatura en cada uno de los niveles (preescolar, primaria y secundaria), y se describe el enfoque pedagógico, que despliega los supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje del espacio curricular [...] (p. 30-31).

Las orientaciones didácticas hacen hincapié en la ayuda que el maestro, maestra o profesor debiera brindar a los alumnos para que aprendan matemática, diferenciando esta tarea y posición de la situación de enseñanza entendida como la transmisión de información [...] (p. 31).

Las sugerencias de evaluación se apoyan en una concepción de evaluación formativa, que proporciona información al maestro que le permite mejorar su labor docente y propiciar estudiantes activos y autónomos en el aprendizaje. En ese marco, se presentan líneas de progreso para identificar el avance de los alumnos [...] (p. 32).

La dosificación de los aprendizajes esperados a lo largo de la educación básica identifica la graduación de estos aprendizajes a través del preescolar y hasta el fin de la secundaria, o bien desde el grado en el que comience a cursar la asignatura hasta el momento en que deje de darse. Esta dosificación no se incluye para todos los aprendizajes; en los casos en que se explicita, busca dar cuenta del progreso que tendrá el alumno a lo largo de los grados que curse esa asignatura [...] (p. 32).

La gradualidad y la progresión de estos aprendizajes pueden configurarse -sobre todo en algunos casos- como articuladores entre etapas, ciclos y entre niveles. La existencia de estas dosificaciones en el programa podría colaborar en inscribir el diseño de la enseñanza de los docentes en una secuencia de más largo plazo, contribuyendo a generar mayor continuidad en estos aprendizajes y a ir avanzando en una línea de complejidad mayor que permita abordajes acumulativos y recurrentes. En los documentos curriculares y en los planes se hace referencia a los grados de transición como grados articuladores en los que habrá que prestar atención a las demandas que impliquen estos grados, entre niveles o dentro del mismo nivel. Este es un elemento relevante para el caso uruguayo, interesado también en mejorar la articulación interciclos e interniveles (p. 32).

En términos generales, los documentos curriculares hacen foco en los aprendizajes de los estudiantes; si bien incluyen orientaciones, lineamientos y propuestas didácticas, el aprendizaje es el centro discursivo y lógico del currículum. Así, en la Propuesta Curricular se introduce la idea de ambientes de aprendizaje como un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado (p. 33).

Cabe también tener en cuenta que la presencia, a partir de la Reforma Educativa, de la evaluación del trabajo docente, con consecuencias directas sobre la continuidad en el puesto de trabajo y su demanda de generar evidencias de aprendizajes y de construir portafolios de evaluación, ha reconfigurado las formas de trabajo de los maestros, planteando límites a la autonomía curricular en la enseñanza en el aula. [...] (p. 34).

Los diseños curriculares para la enseñanza media superior

La educación media superior se cursa normativamente de los 15 a 17 años y comprende el nivel de bachillerato y la educación profesional. Hay tres grandes modelos educativos para el bachillerato: bachillerato general, bachillerato técnico y profesional técnico. En el caso del Bachillerato General se conforma de tres componentes de formación: básica, propedéutica y para el trabajo [...] (p. 35).

El nivel se propone fortalecer el marco curricular común por medio del impulso del desarrollo de competencias, estableciendo la gradualidad en su desarrollo. El norte es el nuevo perfil de egreso del nivel, que debería alinearse con el perfil de egreso de la educación obligatoria, formulado del mismo modo en once ámbitos. La Educación Media Superior (ems) representa el último nivel de logro esperado para todo el trayecto la educación obligatoria. Los documentos curriculares incluyen un cuadro con los once ámbitos (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social, pensamiento crítico y solución de problemas, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, apreciación y expresión artística, atención al cuerpo y la salud, cuidado del medioambiente y habilidades digitales), donde se detalla el perfil de egreso para este último nivel de la educación obligatoria [...] (p. 35-36).

El Marco curricular contempla competencias genéricas, competencias disciplinares -básicas y extendidas- y competencias profesionales -básicas y extendidas-. Estas competencias se relacionan con cinco campos disciplinares: Matemática, Humanidades, Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. Cada campo está organizado por asignaturas [...] (p. 36).

Los cinco campos disciplinares dan lugar a cuarenta y seis programas de estudio de referencia correspondientes a las asignaturas del componente de formación básica del bachillerato general y tecnológico. No parece aquí haber una opción por integrar y reducir la extensión de los campos de conocimiento, sino más bien sostener la división en disciplinas existente [...] (p. 37).

La propuesta por campo disciplinar introduce un punto de partida o diagnóstico considerado para el cambio curricular. Describe las competencias disciplinares, su vinculación con el o los ejes temáticos y la relación entre competencias; identifica competencias-base necesarias para el desarrollo de todos los ejes temáticos; presenta una jerarquización de las competencias en relación con el campo disciplinar, y señala cuáles tienen ocasional presencia en una asignatura y las que requieren procesos cognitivos más complejos; muestra la progresión entre competencias y su articulación con los conocimientos disciplinares. También introduce sugerencias de prácticas para propiciar su desarrollo (p. 37-38).

El campo de formación profesional técnico está integrado por cinco módulos, basados en el desarrollo de las competencias profesionales valoradas y reconocidas en el mercado laboral, están ligadas al campo productivo de la capacitación para el trabajo. Para ello, se parte de la identificación de los sitios de inserción laboral, y en las cuales el egresado obtiene la capacidad para desarrollar sus competencias en el sector productivo. Los módulos y sub-módulos para la formación profesional se diseñan siguiendo los requerimientos del modelo de aprendizaje por competencias, para que el docente los aplique en su planeación específica y concrete en la elaboración de las estrategias didácticas por sub-módulo. En dichas estrategias se abre el espacio para considerar las condiciones regionales, la situación del plantel, las características e intereses del estudiante y sus propias habilidades docentes (p. 39).

El nuevo marco curricular explicita relaciones entre campos de conocimiento, ensaya y propicia grados de integración entre disciplinas, y entre contenidos centrales y específicos, que quieren direccionar el diseño de programas en el marco institucional y del aula. [...] (p. 39).

Punto 3. El Currículum Nacional de Inglaterra

La educación en el Reino Unido contiene una etapa obligatoria, de los 5 a los 16 años, y una post-obligatoria que incluye la educación post-secundaria de dos años (17 y 18 años de edad) y la educación superior. La educación primaria atiende a 5 5 millones de alumnos en 20 925 escuelas, y la secundaria a 3 8 millones en 4 681 escuelas. El cuerpo docente alcanza a 216 500 docentes de tiempo completo en las escuelas primarias y a 208 300 en las secundarias. Los docentes tienen que tener formación universitaria (Bachelor in Education) y un Post-Graduate Certificate in Education, brindado por instituciones muy variadas pero que en general dura un año e incluye pasantías en escuelas. Cerca del 90 % de las escuelas tienen financiamiento público, pero el número de academias y escuelas libres (free schools) está en ascenso [...] (p. 41).

[...] la estructura del sistema se basa en grados de escolaridad que atienden, al menos en principio, a grupos de edad homogénea (lo que se conoce como escuela graduada); sin embargo, la organización por etapas permite flexibilizar la gradualidad de la enseñanza y plantear niveles de logro por etapa y no necesariamente por grado individual (a excepción del ks1), dando lugar a la posibilidad de distintos ritmos en los aprendizajes.

Tradicionalmente, el sistema educativo británico se organizó a partir de consejos escolares locales (school boards), con sistemas relativamente independientes en los distintos países que componen el Reino Unido (Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte). Desde 1902, estos consejos pasaron a convertirse en Autoridades Educativas Locales (LEA), estructura que, con distintas modificaciones en 1965 y 1988, se sigue manteniendo en Inglaterra y Gales. Actualmente hay 174 leas en estos dos países que tienen a su cargo la gestión de las escuelas, que incluyen entre otros aspectos la distribución del financiamiento, la contratación de los docentes y el seguimiento de resultados de aprendizaje de los alumnos.

En esta estructura descentralizada y con amplia tradición local, el establecimiento de un currículum nacional en 1988 fue un paso significativo para homologar contenidos educativos, pero no estuvo exento de debates y resistencias. [...] Este currículum tuvo al menos dos grandes modificaciones: en 1995, cuando se redujeron algunos contenidos de los primeros años, y en 1999/2000, ya con el gobierno laborista, con una reducción aún mayor de contenidos para enfocar la enseñanza en tres áreas fundamentales: Inglés, Matemáticas y Ciencia (que es convertido en obligatorio en la Education Act de 2002) (p. 41-42).

En 2010, la nueva administración inicia un nuevo proceso de reforma curricular. Se publica en ese año un informe titulado *The importance of teaching*, en el que se establece un diagnóstico sobre el currículum que, en continuidad con la reforma inconclusa, mantiene la crítica al exceso de contenidos y prescripciones del currículum de 1999/2000, pero cambia la orientación del cambio hacia un modelo más riguroso de los conocimientos que los alumnos deben dominar en cada etapa de su formación. Entre otros elementos, el informe señala que debe volverse al método sintético-fónico de enseñanza de la lengua, un elemento que ha sido criticado por distintas asociaciones profesionales inglesas [...]. Se plantea que el currículum debe proveer claros indicadores de evaluación para que los padres conozcan el nivel de desempe-

ño de sus hijos en la escuela, y propone agregar una evaluación independiente al final del ks2 (fin de la escuela primaria) y un examen unificado al final de la escuela secundaria (English Baccauleaurat), idea que fue finalmente abandonada, por el rechazo de distintos sectores, en febrero de 2013 [...] (p. 42).

En 2011, se conforma un panel de expertos para la revisión del currículum [...]. Este panel emite una primera recomendación en diciembre de 2011, que sostiene como principio que las escuelas deben tener libertad para enseñar y que el Currículum Nacional «debe establecer solamente el conocimiento esencial (hechos, conceptos, principios y operaciones fundamentales) que todos los niños deben adquirir, y dejar a las escuelas diseñar un currículum escolar más amplio que tenga en cuenta las necesidades de sus estudiantes» (Dept of Education, 2011, p. 6). [...] un currículum amplio y balanceado debe basarse en las decisiones a nivel de las leas o las escuelas, más que en programas de estudio prescritos nacionalmente, y por ello el Currículum Nacional no debe ocupar la mayor parte del tiempo de enseñanza en las escuelas. Un tema central del documento es ajustar objetivos, contenidos y evaluación; sugiere explicitar los objetivos de logro esperados (attainment targets) para cada materia y nivel, y abandonar los niveles de aprendizaje (levels) que organizaban la enseñanza en el currículum de 1999/2000, por resultar abstractos y poco orientadores de las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 42-43).

[...] Se cuestiona que el currículum está centrado en los contenidos que son evaluables en los exámenes estandarizados internacionales, y que falta una discusión amplia que construya consensos sobre los propósitos y contenidos generales del currículum; se señala una ideologización de los contenidos, como en el caso de la historia (poco adecuada a una sociedad multicultural y post-colonial) y de la enseñanza del inglés (que marginaliza las competencias orales en función de la gramática y la ortografía, y postula al sistema sintético-fónico como obligatorio, en vez de dejar amplitud a los maestros para elegir sus enfoques) (Alexander, 2012) (p. 43).

La versión actual del Currículum Nacional data de 2014, con un agregado para el área de ciencias de 2016. Abarca los cuatro períodos o niveles clave de la escolaridad obligatoria, entre los 5 y los 16 años. Establece tres materias centrales (core subjects: Inglés, Matemática, Ciencias) para todos los años de escolaridad, y también propone materias fundamentales (foundation subjects: arte y diseño, ciudadanía, computación, diseño y tecnología, lenguas extranjeras, geografía, historia, música, educación física) que se distribuyen de manera dispar en los distintos niveles. Puede verse en esta organización curricular la importancia de materias vinculadas a las competencias del SIGLO XXI (arte y diseño, diseño y tecnología -que incluye cocina y nutrición-, y computación) [...] (p. 44).

En líneas generales, el documento curricular de 2014 presenta una «exposición sintética, flexible y dinámica» de los propósitos y contenidos (véase la descripción en INEE-México, 2017, p. 191), a diferencia de los casos ya analizados de México y Brasil, que realizan una presentación extensa y detallada de los contenidos. Los propósitos generales se presentan en dos párrafos; la estructura se presenta en tres considerandos y dos cuadros donde se sintetizan las materias a enseñar en cada etapa clave. Se instituyen las áreas del último nivel de la escolaridad obligatoria, ks4, como entitlement areas (de atribución o derechos) que implican, como ya se señaló, una mayor optatividad y flexibilidad para las escuelas en la oferta curricular para estos años. Se establecen además como principios generales la inclusión de las necesidades de todos los estudiantes y el desarrollo de las competencias lingüísticas (literacy) y matemáticas (numeracy) en todos los niveles de la escolaridad (p. 45).

[...] los documentos curriculares señalan que las escuelas tendrán flexibilidad para que se den los contenidos en años distintos a los que plantea el currículum, siempre que al final del ciclo o etapa clave se cumpla con los contenidos obligatorios. Se instituye la obligatoriedad de que las escuelas elaboren programas detallados y los compartan en línea para que las familias y las autoridades puedan conocerlos. Las escuelas pueden introducir contenidos clave durante una etapa clave anterior, si así lo consideran pertinente. Así, aunque la expectativa es que los alumnos avancen a un ritmo similar, hay márgenes de libertad para adecuar la secuencia de enseñanza a los progresos de cada estudiante. [...] esta directiva es complementada por materiales de apoyo que elabora la Standards & Testing Agency, que elabora cuadernillos para los docentes con orientaciones y ejemplos sobre los niveles de logro esperados, y recomendaciones sobre cómo trabajar para asegurar que se cumplan los objetivos de la etapa clave (p. 46).

[...] En estas regulaciones, se plantean tres niveles posibles de desempeño: «trabajando hacia el nivel esperado», «trabajando en el nivel esperado» y «trabajando con mayor profundidad en el nivel esperado». [...] Incluyen ejemplos concretos de trabajos de estudiantes que muestran lo que pueden hacer, junto con evaluaciones de los maestros. Este es un ejemplo de un alumno que está al nivel esperado, con una producción que describe una escena, que luego se normaliza para convertirla en objeto de evaluación, cuyos criterios se despliegan gráficamente alrededor de la pieza infantil (p. 52-53).

Piece B: Description (setting)

There were lots of spiders in the attic. Some thing was scraping ces wings behind a X enormous box. I wonder what is it. I thought Eloit He crepe closer to open the box but suddenly a pigeon came out from behind the box. Go away! said Eloit acety. The pigeon se went out the window. ^{w f} ^{el} Said Eloit that was close.

Piece B: Description (setting)	Key
This was part of a topic based on 'The Silly Machine' by Tom McLaughlin. The book compares pictures, so the main, and Kiri describes here what Eloit, the main character, saw when he went into the attic. The word 'pigeon' was given by the teacher in the class. Kiri has edited the work.	(C) composition; (M) grammar and punctuation (T) transcription
Adding this extra information helps to set the scene. Use of capital letters, some minor spelling, 'behind the enormous box'. The choice of exclamation to add. Some basic punctuation - 'the' and 'I' (Pencil) - contribute to the piece being personal about what Eloit is seeing in the attic, but is both tentative and relaxed.	(C) (M) (T)
There were lots of spiders in the attic. Some thing (was flying) in wings behind a X enormous box. I wonder what is it. I thought Eloit. He crept closer to open the box. but suddenly a pigeon pigeon came out from behind the box. On early! said Eloit clearly. The pigeon pigeon I went out the window. I saw what Eloit that was close.	The past tense includes the past progressive to add context and consistency throughout the description. When Eloit thinks 'I wonder what is it. I thought Eloit', the pupil uses the present tense correctly, referring to the past tense when Eloit reflects. That was close (M)
Mostly all sentences are correctly constructed with capital letters and full stops. The exclamation mark is correct. Another exclamation mark could have been used after 'I saw'.	The punctuation 'but' draws attention to the pigeon's sudden appearance just as Eloit was starting towards it. (M)
Many words are spelled correctly: attic, spiders, close, wonder, what. Pencil used capital letters, exclamation, and other punctuation marks. The small cut segment spaces words into phrases and represent these by exclamation marks. The small cut segment spaces words into phrases and represent these by exclamation marks. The small cut segment spaces words into phrases and represent these by exclamation marks. The small cut segment spaces words into phrases and represent these by exclamation marks.	Capital letters are clear. They are mostly at the start of sentences, and sometimes at the start of another and to lower case letters. The letters in 'was' are very well formed in terms of their relationship to one another, but the handwriting in other words is not always quite so neat. The letter 'r' in 'but' and 'wonder' does not appear to be formed correctly. The diagonal joins are awkward in 'spiders' and 'flying' but the writing is otherwise legible. The spacing between words reflects the size of the letters. (M)

En relación con los contenidos de otras materias, puede destacarse la oferta de dos espacios curriculares vinculados pero distintos: Arte y diseño, y Diseño y Tecnología. [...] Arte y Diseño, [...] entre sus objetivos, plantea que los alumnos puedan producir trabajo creativo, explorando sus ideas y registrando sus experiencias; que puedan ser competentes en dibujar, pintar, hacer esculturas y otras técnicas de las artes, artesanías y diseño; que puedan evaluar y analizar trabajos creativos usando el lenguaje del arte, la artesanía y el diseño; y que conozcan sobre los grandes artistas, artesanos y diseñadores, y comprendan el desarrollo histórico y cultural de sus formas artísticas (p. 53).

Diseño y Tecnología ocupa 6 páginas del currículum nacional, e incluye cocina y nutrición como una de sus sub-áreas. Se describe a la asignatura como práctica, inspiradora y rigurosa; se plantea el diseño y realización de productos que resuelvan problemas reales y relevantes en una variedad de contextos, considerando sus necesidades y las de otros. Se basa en disciplinas como matemática, ciencia, ingeniería, computación y arte. [...] También se espera que evalúen el diseño y tecnología actuales y pasados, y puedan desarrollar una comprensión de su impacto en el mundo. El diseño de alta calidad y la educación tecnológica hacen una contribución esencial a la creatividad, la cultura, la riqueza y el bienestar de la nación» (DoE, 2014, p. 234). Estos propósitos la vinculan estrechamente a lo que se denomina las industrias creativas, mientras que el espacio de Arte y Diseño parece estar más asociado a las perspectivas tradicionales sobre el arte (p. 54).

Los contenidos de la materia a través de las distintas etapas clave se presentan en cuatro ejes: diseñar, hacer, evaluar, conocimiento técnico. Por ejemplo, para ks1 se plantea que los alumnos trabajen en contextos relevantes para ellos (su casa, el jardín, la plaza, el barrio, la industria), y que sean capaces de diseñar productos pertinentes, funcionales y atractivos siguiendo los principios del diseño, así como aprender a generar, desarrollar, modelar y comunicar sus ideas a través de hablar, dibujar, bosquejar, simular. En niveles superiores, tienen que poder usar la investigación y la exploración, en su propia cultura y en otras, para identificar y comprender las necesidades de los usuarios, investigar tecnologías emergentes y utilizarlas en sus diseños, incluir tecnologías digitales, usar modelos 3-D o matemáticos para generar sus propuestas, evaluar los desarrollos en diseño y tecnología según su impacto en los individuos, la sociedad y el medioambiente y la responsabilidad de los diseñadores, ingenieros y tecnólogos [...].

Cabe destacar que junto al cambio del currículum, en los últimos años se han producido transformaciones importantes en las formas de evaluación, que han sumado complejidad al trabajo docente. [...] En las escuelas secundarias, el cambio en la evaluación son más significativos, e introducen una gran complejidad para la gestión escolar, que es evaluada según el desempeño de sus alumnos [...] según lo que el promedio de sus alumnos logra progresar en relación con sus puntos de partida, comparados con otros grupos equivalentes. El estudio de Winter (2017), al analizar la reforma curricular en escuelas inglesas que atienden a sectores desaventajados, encuentra algunas limitaciones de este énfasis en la evaluación. Para Winter, la presión por la *accountability* y la rendición técnica de cuentas lleva a adoptar relaciones burocráticas con los sujetos de la educación, dificultando la emergencia de pedagogías que puedan hacer lugar a preguntas éticas sobre la responsabilidad educativa (p. 54-55).

En resumen, se trata de un marco curricular que nace con la demanda de reducir contenidos extensos y de darle más libertad a las escuelas; sin embargo, por lo que pudo analizarse en este estudio, el currículum nacional no implicó menos materias sino más, y conforme crece la presión por la evaluación, tampoco ha logrado dar mayor espacio de decisión curricular a las escuelas [...] (p. 55).

[...] aparecen en el currículum nacional inglés algunos espacios curriculares que tienen un potencial interesante para introducir conocimientos y competencias que dialoguen mejor con la experiencia vital de los estudiantes en el SIGLO XXI: Arte y Diseño, y Diseño y Tecnología. En ambos casos se plantean formas de abordar prácticas creativas desde el diseño y la realización junto con la apropiación de técnicas y lenguajes especializados, y actitudes éticas de valoración y crítica sobre el uso e impacto de las tecnologías en la sociedad y el medioambiente [...] (p. 57).

Punto 4. El Currículum Común Nacional de Finlandia

La educación en Finlandia, un país joven que alcanzó su independencia en 1917 y que tiene 5.5 millones de habitantes, está organizada de forma nacional pero con gestión descentralizada. El Ministerio de Educación trabaja, junto al Consejo Nacional Finlandés de Educación (recientemente renombrado como Agencia Nacional), para definir propósitos y contenidos de la educación obligatoria, que incluye una escuela común o *Peruskuola* que abarca de los 7 a los 16 años. La educación preescolar en Finlandia no es obligatoria, y son recurrentes los debates contra la extensión de la escolarización hacia edades más tempranas [...] Hay 5 autoridades estatales que coordinan la acción de 336 autoridades municipales locales, y estas gestionan las 3579 escuelas de nivel básico (en un promedio de 10.6 escuelas cada autoridad local), aunque siguen los marcos legales y curriculares que tienen validez nacional. Hay solamente 30 escuelas privadas. Estas escuelas atienden a 586 381 alumnos [...] (p. 58).

Los docentes -44.400- tienen una formación universitaria desde 1970, con un proceso de selección exigente [...] que tiene en cuenta su promedio de notas y el examen final de la educación post-secundaria, sus actividades extra-curriculares y un examen de ingreso que es una prueba de opción múltiple [...] La formación dura 4 años para la educación primaria, con la obligación de especializarse en un área curricular, y 5 años para la secundaria, con una formación de maestría. También deben realizar un año completo de *practicum* en una escuela asociada a su universidad. Como se da gran valor a la autonomía docente, no hay regulaciones nacionales para la carrera docente; sin embargo se promueve el desarrollo profesional continuo y la colaboración con otros colegas docentes para planificar y evaluar el trabajo pedagógico [...] (p. 58).

La gran reforma educativa de Finlandia tuvo lugar en la década de 1970, cuando se estableció la educación comprehensiva o común de 9 años, y se produjo el traspaso de la formación docente a las universidades. Desde ese momento, cada 10 años se producen revisiones o reformas curriculares, con el supuesto de que la enseñanza necesita actualizarse y renovarse de manera periódica. Así, en 1985, 1994, 2004 y 2014 se sucedieron reformas al Currículum Común Nacional, que han tenido, según los actores entrevistados, el propósito de mejorar la enseñanza, darle creciente autonomía a las municipalidades y empoderar a las escuelas y los docentes (p. 58-59).

Las distintas publicaciones oficiales del currículum finlandés destacan que su *ethos* principal es la inclusión y la no selectividad, con altas expectativas sobre el desempeño de docentes y alumnos. A los docentes se los considera profesionales con una alta calidad y formación; también se propone un acompañamiento cercano de los alumnos, a través de diseñar estrategias de intervención temprana, abordaje individual de los procesos de aprendizaje y darles un rol activo a los estudiantes, alentando una participación plena en los procesos de aprendizaje, por ejemplo a través de materias optativas o participación en la evaluación [...] (p. 59).

[...] se define al currículum como un proceso más que como un producto, un documento estratégico que organiza la acción a nivel local y que refleja *nuestra mejor comprensión* de la humanidad, la sociedad y el aprendizaje. Es el conector entre lo que sucede a nivel de cada institución y las prioridades y visiones a nivel municipal y nacional. Basado en competencias, el currículum busca ser un documento holístico y compacto, que permita cubrir distintas áreas de la experiencia humana; también quiere balancear lo académico con el bienestar estudiantil (p. 59).

En los documentos se subraya que el currículum es simultáneamente un documento administrativo, para guiar el sistema educativo y orientar el desarrollo y la cooperación internacionales, un documento intelectual que define el conocimiento culturalmente significativo y revela las concepciones actuales de conocimiento, y un documento pedagógico, que quiere ser una herramienta para los docentes y darles consejo y apoyo pedagógico, así como fijar las orientaciones generales para la enseñanza y el aprendizaje [...] (p. 59).

La reforma curricular de 2014 se inicia en 2012, cumpliendo el objetivo de renovación periódica (cada 10 años) del currículum. Se plantearon tres ejes de modificación: repensar las concepciones de aprendizaje, repensar la cultura escolar y repensar los roles, objetivos y contenidos de las materias disciplinares, apuntando a una mayor transversalidad. Uno de los elementos que incluyó en la reforma es la educación vocacional y la media-superior, que no son obligatorias. También se buscó incrementar la internacionalización de la educación, sobre la que se mencionan dos desafíos en los documentos oficiales: la creciente globalización y la construcción de un futuro sustentable. Según los actores, no es una reforma orientada a cambiar los contenidos de la educación, sino la pedagogía y la cultura escolar (p. 60).

[...] llama la atención que la fundamentación del currículum incorpora referencias explícitas a los derechos de la infancia, incluyendo el derecho a recibir una comida gratuita y saludable en la escuela y cuidado, atención y acompañamiento pedagógico por parte de los docentes. [...] La cuestión del apoyo a los aprendizajes se aborda en una sección completa de la fundamentación del currículum, donde se plantea que la escuela debe brindar tres tipos de apoyo pedagógico: general (dentro de la clase, individualizando el programa de estudios), intensificado (con base en un plan de aprendizaje especialmente diseñado, escrito y acordado, de más duración que el primer tipo de apoyo) y especial (que resulta de evaluación multiprofesional y deriva en planes curriculares individualizados, por ejemplo en áreas de actividades y no disciplinas) [...] (p. 61-62).

[...] El enfoque del currículum es, en continuidad con el de 2004, competencial, aun cuando por la legislación sigue siendo centralmente disciplinario o académico. La noción de competencia es definida como la capacidad de movilizar y usar en contexto saberes o disposiciones entendidos de forma amplia, incluyendo conocimientos, habilidades, valores, actitudes, voluntad o disposición. Se define como gran eje formativo el desarrollo como ser humano y ciudadano, tomando en cuenta siete grandes áreas: pensamiento y aprender a aprender (T1), competencia cultural, interacción y expresión (T2), cuidado de uno mismo y de otros, manejo de las actividades diarias, seguridad (T3), multialfabetización (T4), competencia digital (T5), competencia para el mundo del trabajo, emprendedurismo (T6) y participación, involucramiento y construcción de un futuro sustentable (T7) (p. 63).

[...] En cada materia escolar, el currículum contiene la definición de los objetivos y contenidos centrales del aprendizaje, los objetivos específicos de cada disciplina, y también describe la misión, valores y estructura de la educación en las partes generales del documento curri-

cular (principios pedagógicos y organizativos). La evaluación se centra en lo que los alumnos pueden lograr en objetivos definidos por cada disciplina; las áreas de competencia no se evalúan de forma directa [...] (p. 63).

Cada ciclo está introducido por una consideración sobre los desafíos de la transición desde el ciclo anterior y por una descripción de las competencias transversales que se quieren desarrollar en esos grados, que constituyen un marco general para el desarrollo posterior de los programas de cada asignatura. El nivel de explicitación y prescripción del currículum es alto, pero cabe señalar que está orientado a cuestiones pedagógicas y no contienen un listado extenso de contenidos. [...] el currículum finlandés tiene como organizador básico a las disciplinas escolares, que son 11 para los primeros dos grados, 13 para los grados 3-6 y 18 para los grados 7-9. Puede observarse en el cuadro siguiente la distribución de estas en los distintos ciclos, así como su progresiva especialización [...] (p. 64).

Malla curricular por ciclos de la escuela común, Finlandia, 2014

	Grados 1-2	Grados 3-6	Grados 7-9
Lengua y Literatura materna	✓	✓	✓
Segundo idioma nacional	✓	✓	✓
Lengua extranjera	✓	✓	✓
Matemáticas	✓	✓	✓
Estudios ambientales	✓	✓	
Religión	✓*	✓*	✓*
Ética	✓*	✓*	✓*
Música	✓	✓	✓
Artes visuales	✓	✓	✓
Artesanías	✓	✓	✓
Educación física	✓	✓	✓
Tutoría y orientación	✓	✓	✓
Historia		✓ (4-6)	✓
Estudios sociales		✓ (4-6)	✓
Geografía			✓
Biología			✓
Física			✓
Química			✓
Educación para la salud			✓
Economía doméstica			✓
TOTAL	11	13	18

Fuente: Elaboración propia en base al NCC de Finlandia, 2014.

Para cada una de las disciplinas se desarrolla un programa para los grados del ciclo en cuestión, que contiene una fundamentación general narrativa de una o dos páginas, objetivos de instrucción y contenidos clave de la materia. Los objetivos se presentan antes que los contenidos, en cuadros que indican con qué contenidos clave y con qué competencias transversales se vinculan. Es destacable que se trata de contenidos de instrucción y no de aprendizaje: el sujeto de la acción es el docente, y el objetivo detalla lo que se espera que realice para producir ciertos aprendizajes (p. 66).

La evaluación se considera formativa y sumativa. Se plantea que la evaluación tiene que tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en tres áreas: aprendizajes, habilidades de trabajo y conducta (punto 6.3.). Los docentes deben trabajar en el desarrollo de habilidades de auto-evaluación y auto-regulación de los aprendizajes. Por ejemplo, se recomienda que promuevan discusiones sobre la evaluación con los estudiantes, formas de evaluación colectivas, evaluación por pares, que ayuden a que los alumnos reconozcan sus logros y fortalezas y que estén conscientes de los objetivos del trabajo escolar, y que entiendan cómo pueden incidir en sus aprendizajes y éxito en el trabajo escolar (p. 70-71).

[...] puede señalarse que el currículum finlandés se diferencia de los diseños curriculares de los otros casos estudiados en su encuadre claro dentro de un enfoque pedagógico e institucional de la enseñanza [...]. Se distancia del currículum como formulación de listados de contenidos, como el caso inglés; adopta el enfoque competencial, aunque de manera dispar en las distintas materias o áreas curriculares. Identifica competencias transversales que todas las materias deben atender, señalando de manera específica los objetivos y contenidos clave que pueden abordarlas. Los objetivos se formulan como objetivos de enseñanza: el sujeto de la acción es el docente que debe propiciar aprendizajes de sus estudiantes (p. 71).

[...] Si bien no se compara a los márgenes de libertad que se otorgan en el currículum inglés para el último nivel de la escolaridad, sin embargo introducen en el caso finlandés la participación estudiantil en la decisión sobre los espacios curriculares locales. Este aspecto parece una innovación muy interesante, que habría que ensayar en contextos político-culturales distintos, pero también entusiastas de la participación social y cultural de los jóvenes como el uruguayo (p. 72).

Punto 5. Comparación entre los casos

Cuadro comparativo de las reformas curriculares de Brasil, México, Inglaterra y Finlandia, 2010-2018

Dimensión	Brasil	México	Inglaterra	Finlandia
Marco legal y Normativo	<p>Constitución Federal 1988 (Art.210)</p> <p><i>Lei de Diretrizes e Bases</i> (LDB,1996),</p> <p>Directrices Curriculares Nacionais (DCN)</p> <p>Parámetros Curriculares Nacionales (PCNS 1997-2013)</p> <p>Plan Nacional de Educación (PNE, 2014). Ley 13005/14</p> <p>Reforma do Ensino Medio -instituida con la Medida Provisoria 746 en septiembre de 2016-. Ley 13415/17</p> <p>BNCC (2017-2018)</p>	<p>Pacto por México 2012</p> <p>Reforma Art.3 y 73 de la Constitución 2013</p> <p>Ley General de Educación</p> <p>Ley Gral. del Servicio Prof. Docente (LGSPD)</p> <p>Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).</p> <p>Reforma a la Educación Secundaria (RES, 2006)</p> <p>Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB,2009 y 2011)</p> <p>Educación Media Superior (RIEMS, 2008)</p> <p>Programa Sectorial de Educación 2013-2018</p> <p>2017 Nuevo Modelo Educativo. Niveles: Educación obligatoria básica, media y media y superior</p>	<p>Currículo Nacional de 2014, como documento general (General Framework)</p> <p>Agregado para el área de ciencias del último tramo de la secundaria en 2016</p> <p>Elaboración de programas de materias, 2014-2016</p> <p>Elaboración de materiales complementarios para la evaluación de materias centrales, 2016-2018</p>	<p>Reforma curricular 2012-2017</p> <p>Decreto Gubernamental 422/2012 con objetivos y horas asignadas por materia en la educación básica</p> <p>2012-2014: National Core Curriculum (NCC) para la preprimaria, educación básica y educación vocacional.</p> <p>2015: elaboración de planes locales en esos niveles</p> <p>2014-2015: NCC para la educación media-superior (no oblig.)</p> <p>2016: planes locales para ese nivel</p> <p>2013-2016: NCC para educación de adultos, con subsiguiente elaboración de planes a nivel local</p> <p>2015-2017: NCC para escuelas artísticas</p>

<p>Niveles educativos comprendidos</p>	<p>Tres etapas en educación básica: Educación infantil: 0 a 5 años y 11 meses de edad.</p> <p>Enseñanza fundamental: 6 a 14 años de edad.</p> <p>(1 a 9 año)</p> <p>Enseñanza media: 15 a 17 (10 a 12 año)</p>	<p>Inicial (3 años)</p> <p>Primario (6 años)</p> <p>Media (3 años)</p> <p>Media superior (3 años)</p>	<p>Cuatro <i>Key Stages</i> o Períodos Clave:</p> <p>KS1: 5 a 7 años</p> <p>KS2: 7 a 11 años</p> <p>KS3: 11 a 14 años</p> <p>KS4: 14 a 16 años</p> <p>No incluye la educación secundaria post-obligatoria</p>	<p>Educación básica común, de 7 a 16 años</p> <p>Tres ciclos: grados 1-2, grados 3-6 y grados 7-9</p>
<p>Años de educación obligatoria</p>	<p>14 años, de 4 a 17 años</p>	<p>15 años, de 4 a 18 años de edad</p>	<p>12 años de educación obligatoria, de 5 a 16 años</p>	<p>9 años de escolaridad obligatoria, de 7 a 16 años</p> <p>1 año de escuela preprimaria, «derecho subjetivo».</p> <p>Educación secundaria superior y vocacional no obligatorias pero reguladas por el Estado (currículum oficial)</p>

<p>Proceso de elaboración y consulta</p>	<p>2013 y 2014, Primera Versión Base Nacional Común (BNCC).</p> <p>Consulta pública octubre 2015 a marzo 2016. Segunda Versión mayo 2016.</p> <p>Nuevo proceso de debate institucional y consulta.</p> <p>Tercera versión homologada dic. 2017 (sin nivel medio).</p>	<p>2014 Foros consulta nacional para la revisión del modelo educativo.</p> <p>2016 Consulta por Modelo Educativo</p> <p>2017 Nuevo Modelo educativo. Aprendizajes Clave para la Educación Obligatoria.</p> <p>Marco Curricular</p>	<p>Comienzo de la reforma en 2011.</p> <p>Elaboración de consultas nacionales y a expertos.</p>	<p>Comienzo de la reforma en 2012.</p> <p>Reuniones con los principales actores: sindicatos docentes, asociación de directores de escuelas, asociación de municipalidades, universidades, editoriales.</p> <p>Equipos curriculares con docentes en ejercicio y expertos de las universidades. Elaboran borradores y se hacen rondas de consulta.</p> <p>Investigación sobre otras experiencias de reforma: otros países nórdicos, Australia, Canadá y Unión Europea.</p>
---	---	--	---	--

<p>Definición</p>	<p>Noción de competencia como movilización y aplicación de los conocimientos escolares, entendidos de forma amplia (conceptos, procedimientos, valores y actitudes).</p>	<p>Enfoque competencial: competencia entendida como la movilización de saberes ante circunstancias particulares, que se demuestra en la acción.</p> <p>El nivel de dominio se evidencia al movilizar las tres dimensiones que se entrelazan: conocimientos, habilidades, actitudes y valores.</p>	<p>El currículum se centra en materias (3 centrales: lengua, matemática, ciencia) y 9 fundacionales (arte y diseño, ciudadanía, computación, diseño y tecnología, lenguajes, historia, geografía, música, educación física).</p> <p>Todas las escuelas deben enseñar religión en todos los niveles, y los KS3 y KS4 educación sexual y en relaciones, desde 2019 obligatoria también para KS1 y KS2</p> <p>En el KS4, las escuelas tienen que dar al menos un curso en las 4 áreas de derecho (<i>entitlement áreas</i>): artes, diseño y tecnología, lenguajes modernos y humanidades.</p>	<p>El currículum se centra en disciplinas por el marco legislativo (11 en grados 1-2, 13 en grados 3-6, 18 en grados 7-9).</p> <p>Noción de competencia como capacidades de movilizar y usar en contexto los conocimientos, entendidos de forma amplia (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, voluntad o disposición).</p>
--------------------------	--	---	---	--

<p>Expresión de las competencias en planes y programas.</p>	<p>En educación infantil se definen seis derechos de aprendizaje y se delimitan cinco campos de experiencia en los que estos derechos pueden desarrollarse; se incluye la formulación de objetivos de aprendizaje y desarrollo en grupos organizados en función de franjas etarias.</p> <p>En educación fundamental, cada componente curricular (asignatura que conforma un área) presenta un conjunto de habilidades/logros de aprendizaje que traducen competencias generales y/o específicas que deben ser aseguradas en los contextos escolares.</p>	<p>El enfoque de competencias se expresa en el perfil de egreso</p> <p>El resto del plan y los programas incluyen otros tipos de saberes y conocimientos de distinto tipo, habilidades de un rango amplio. Se relacionan a modo de entrelazado, conocimientos, habilidades, valores y actitudes.</p>	<p>Los programas de estudio, organizados por materia, definen expectativas de logro (<i>attainment targets</i>) para cada año y etapa (ejemplo: año 1 del KS1), que se expresan como competencias, conocimientos y conductas esperadas (por ejemplo, sentarse correctamente en el banco).</p>	<p>Se definen 7 competencias transversales que atraviesan el currículum: pensamiento y aprender a aprender (τ1), competencia cultural, interacción y expresión (τ2), cuidado de uno mismo y de otros, manejo de las actividades diarias, seguridad (τ3), multialfabetización (τ4), competencia digital (τ5), competencia para el mundo del trabajo, emprendedurismo (τ6), y participación e influencia, construcción de un futuro sustentable (τ7).</p> <p>Las competencias son referidas en los objetivos de instrucción por área que se ofrecen para cada materia escolar.</p>
--	--	--	---	--

<p>Prescripción curricular</p>	<p>La base es una referencia nacional y obligatoria para diseñar los currículums de sistemas de redes de escuelas estatales y municipales.</p> <p>La base prescribe fundamentos pedagógicos y políticos, enfoques de las áreas de contenidos, y aprendizajes a alcanzar al finalizar la educación obligatoria.</p> <p>Organización curricular en la educación inicial en derechos de aprendizaje, en campos de experiencia y objetivos de aprendizaje.</p> <p>En la enseñanza fundamental, se organizan los contenidos en áreas y componentes. Estos últimos se estructuran en unidades temáticas, objetos de conocimiento y habilidades, a modo de logros de aprendizaje a alcanzar por año.</p> <p>Prescripción alta, sobre todo en el área de Lenguajes, pero menor detalle en las orientaciones. Escasa batería de orientaciones para llevar a cabo las especificaciones curriculares.</p>	<p>En el marco de la Reforma, el plan y el modelo educativo prescribe orientaciones y libros de texto para todo el país. Adecuación a nivel local e institucional.</p> <p>El plan incluye: fundamentos pedagógicos y didácticos, perfil del egresado, organización curricular, cajas horarias, aprendizajes clave, enfoques sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación, y enfoques disciplinares. Incluye también programas: propósitos generales, y específicos por nivel, enfoque pedagógico, sugerencias de evaluación, orientaciones didácticas, aprendizajes esperados por año y Dosificación de aprendizajes esperados a lo largo de la educación básica. Evolución curricular -indicación de cambios y continuidades- entre diseños curriculares.</p> <p>Alto grado de prescripción y batería de materiales detallados que orientan y direccionan.</p>	<p>El Departamento de Educación define programas de estudio y objetivos de logro por nivel o etapa clave y por año de estudio.</p> <p>El documento incluye notas y orientaciones para los docentes que, aunque no son obligatorias, reúnen recomendaciones para la práctica. Se incluyen también glosarios en algunas disciplinas (lengua).</p> <p>No se especifican cargas horarias para cada espacio curricular.</p> <p>Para el nivel secundario, establece contenidos mínimos con opciones de profundización a decidir por las autoridades locales y los docentes.</p>	<p>El ministerio prescribe las horas destinadas a cada espacio curricular.</p> <p>La Agencia/ Consejo de Educación prescribe las competencias y objetivos de instrucción generales y por materia curricular.</p> <p>Los municipios definen parte del currículum para sus escuelas.</p> <p>Hay al menos un módulo por año que se planifica conjuntamente con los alumnos.</p>
---------------------------------------	--	--	---	--

<p>Atención a las transiciones y pasajes</p> <p>Componente o aspecto curricular que promueva transiciones</p>	<p>En educación inicial: síntesis de aprendizajes esperados en cada campo de experiencia. Aprendizajes que garantizan condiciones favorables para la enseñanza fundamental.</p> <p>En la enseñanza fundamental, si bien se hace referencia a la transición y a la articulación, no señalan algún dispositivo o elemento específico desde el currículum. La progresión es grado a grado.</p>	<p>Progresión de aprendizajes esperados en diferentes ámbitos -perfil de egreso- para cada uno y todos los años.</p> <p>Aprendizajes esperados por grado en cada espacio curricular, son de carácter anual y estructurados por eje o unidad temática.</p> <p>La dosificación de aprendizajes esperados en un espacio curricular entre años, ciclos y niveles. Muestran graduación de estos aprendizajes. Son articuladores entre etapas y marcan la continuidad del aprendizaje entre niveles y ciclos.</p> <p>Grados/años de transición: son el primer grado/año que cursan en un nivel, marca el tránsito de un nivel a otro.</p>	<p>La inclusión de todos los alumnos es un objetivo explícito del Currículum Nacional, y se enfatiza que los docentes deberán proveer los medios para que todos aprendan.</p> <p>La progresión de aprendizajes se plantea por ciclos, salvo en el caso de Inglés y Matemáticas, con expectativas de logro por cada año y ciclo de aprendizaje.</p> <p>No se plantea de manera específica la transición entre Key Stages, aunque en el área de ciencias se incluyen recomendaciones para el paso de la primaria a la secundaria (ks2 a ks3).</p>	<p>Progresión de aprendizajes de los ciclos, pero también planes de estudio individualizados.</p> <p>Se plantean objetivos de aprendizaje por ciclos (grados 1-2, 3-6, 7-9), con criterios de evaluación (<i>assessment criteria</i>) de conocimientos y habilidades adquiridas al final de cada ciclo.</p> <p>Para la media superior (no obligatoria): no graduada sino por materias.</p>
---	--	---	--	--

Informe 3. **Informe final y recomendaciones**

Este informe tiene el cometido de efectuar recomendaciones que retroalimenten el proceso de trabajo que se está desarrollando en Uruguay. Estas recomendaciones se basan en el análisis de los cuatro casos nacionales tomados en consideración (Brasil, México, Inglaterra y Finlandia), junto con la revisión de la literatura internacional.

El caso uruguayo no es único en el mundo; hay países dentro y fuera de la región latinoamericana que han pasado o están pasando por procesos similares de organización de marcos curriculares que den mayor articulación a sus sistemas educativos [...] (p. 2).

Es indudable que los casos analizados se inscriben en tradiciones pedagógicas y estructuras político-institucionales muy diferentes. Así, mientras que algunos sistemas son altamente descentralizados (el caso de Brasil, con 5565 municipios a cargo de la educación básica, es el ejemplo más notorio), otros tienen una tradición más centralista, como México y Finlandia, aun cuando en ambos casos también tengan una participación importante los estados y las comunidades locales. La magnitud y complejidad de los países también marca diferencias significativas a la hora de pensar en las capacidades de regulación de los documentos curriculares; si en el caso finlandés las autoridades locales pueden supervisar 10 escuelas en promedio y las inglesas alrededor de 100, en el caso mexicano y brasileño la cantidad de escuelas por entidad federativa o distrito supera, en algunos casos, los varios miles. Sus contextos y tradiciones políticas son también muy diferentes, en algunos casos más orientados a la deliberación democrática con horizontes de largo plazo y en otros más preocupados por ciclos históricos más cortos e imprevisibles (p. 4).

Pese a estas diferencias, pueden encontrarse algunas similitudes en los documentos curriculares, sino en todos, al menos entre algunos de los cuatro casos. Hay en primer lugar una búsqueda de integración de los niveles y también intra-nivel entre las disciplinas, proveyendo un lenguaje común a los distintos niveles y, sobre todo en algunos casos (Brasil, Finlandia) una estructura similar a la presentación de objetivos y contenidos de las distintas disciplinas. Otro elemento común en los currículos analizados es la propuesta de incrementar la autonomía escolar y docente, aunque adquieran rasgos diferentes en cada caso (p. 4).

[...] Aun cuando los diseños han incorporado el enfoque competencial, en varios casos puede verse la persistencia de la lógica disciplinaria de contenidos, que convive y se superpone a la nueva [...] (p. 4).

[...] Finalmente, como eje común, pueden observarse algunas nuevas temáticas y formas curriculares. Por un lado, aparecen espacios curriculares de formato distinto: módulos integradores, espacios de autonomía curricular, materias optativas. [...] Las optatividades y la apertura a la decisión local parecen ser dos rasgos que se están imponiendo como condición de una prescripción curricular que, si quiere seguir siendo nacional, tiene que hacer lugar a negociaciones y propuestas de actores en escalas y con perspectivas distintas. La propuesta finlandesa de elaborar materias año a año con los estudiantes es quizás de las más innovadoras, y coloca a los alumnos como sujetos activos en el currículum, algo que en otros países no se formula de esa manera (p. 4).

Por otro lado, también emergen temáticas nuevas como la convivencia y la ciudadanía, la exploración y comprensión del mundo natural en la construcción de un mundo sustentable,

la tecnología, el arte y el diseño como forma de producir riqueza y participar en el mundo, la apreciación y la expresión artísticas como lenguajes diversos, la atención al cuerpo, la afectividad, la sexualidad y la salud, las habilidades digitales, entre otras [...] (p. 5).

Aspectos que resultan clave en estos procesos

- **Sobre los procesos de reforma curricular**

[...] Puede decirse que, aunque el proceso haya sido distinto, sólo en un caso (Finlandia) parece haber más consenso en torno a la norma curricular; en los otros tres, se encuentran perspectivas críticas desde las asociaciones docentes y profesionales, que cuestionan la selección y orden de los contenidos, el no tener en cuenta la experiencia previa y algunas inconsistencias e indefiniciones en el diseño que pueden socavar buenas intenciones como darle más autonomía a las escuelas y los docentes (p. 5-6).

Como elemento común, puede señalarse que los nuevos marcos curriculares son orientaciones generales para la enseñanza, que buscan construir consensos más amplios con base en acuerdos comunes e indicadores claros, lo que permite una mejor rendición de cuentas y un mayor control sobre lo que hacen los sistemas educativos. Sin embargo, la presión por el control a través de indicadores evaluables no parece producir siempre los mejores resultados; como se ve en el caso de Finlandia, su buen desempeño a nivel internacional tiene que ver con dar mayor confianza y responsabilidad a los docentes en las escuelas [...] (p. 6).

En resumen: los procesos de reforma, si bien tienen algunos isomorfismos (diseño centralizado, consulta pública), también muestran notorias diferencias en el nivel de participación de cuerpos colegiados y organizados y en la especificación que proponen, que están asociadas a tradiciones particulares y relaciones Estado-docentes en cada país [...] (p. 6).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo: 1. Prever el modo de incluir en las etapas definitorias del MCRN a los cuerpos colegiados organizados que han sido tradicionalmente protagonistas de la educación; 2. Garantizar procesos de consulta pública que den voz a los estudiantes y las familias, y a otros actores sociales no educativos, para que el debate pueda generar un consenso más amplio dentro y fuera del sistema educativo (p. 6).

- **Sobre la estructura y los contenidos de los diseños curriculares**

En relación con los contenidos a enseñar, puede observarse un predominio del enfoque competencial, que indica qué debe poder hacer, ser o sentir un alumno al final de un ciclo de aprendizaje. Estas competencias funcionan como niveles de logro esperado, que en dos de los casos son por ciclo, en otro por año, y en el cuarto por año y nivel o ciclo escolar. Las competencias no parecen alejadas de lo que se define en el MCRN como competencias culturalmente densas, aunque en algunos de los diseños analizados se fragmentan en conductas observables y se corre el riesgo de perder de vista la integralidad de los aprendizajes (p. 6-7).

Es importante tener en cuenta estas diferencias y matices, ya que muchas veces la oposición dicotómica entre contenido disciplinar (supuestamente tradicional) y competencia (supuestamente innovadora) pasa por alto que las disciplinas mismas se transforman y renuevan, dando cuenta de transformaciones epistémicas y sociales profundas (Yates et al, 2017). Por otro lado, es cierto que la tensión entre las tradiciones disciplinarias y las nue-

vas demandas de competencias y conocimientos integradores se repite en diversas partes del mundo; incluir competencias generales y transversales no necesariamente resuelve esta tensión, sino que más bien parece ser necesario trabajarla desde dentro de las disciplinas y entre ciclos (p. 7).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo: 1. El trabajo disciplinar debe recuperar las discusiones disciplinarias y didácticas actuales en su campo, y construir programas o propuestas que, desde la tradición curricular propia, tomen en cuenta estas transformaciones y las nuevas demandas que se realizan a sus campos de conocimiento y práctica específicos. 2. La inclusión de las tecnologías en el caso uruguayo debe retomar los más de 10 años de experiencia con el Plan Ceibal, que lo colocan en condiciones de incorporar en el diseño curricular una integración mayor entre tecnologías y disciplinas. Parece deseable seguir el ejemplo finlandés de integración transversal de las tecnologías, aunque la inclusión de contenidos específicos vinculados a la programación y la alfabetización mediática también son caminos posibles y deseables. 3. Considerar la inclusión de uno o más espacios curriculares que articulen arte, diseño y tecnologías, retomando la tradición figuriana y actualizándola en términos de los desarrollos tecnológicos, artísticos y de diseño actuales. 4. Buscar las formas de incluir como preocupación central el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes. El espacio curricular sobre Tutorías podría articular las preocupaciones sobre cuidado integral de los estudiantes, pero el riesgo es que la comunidad escolar se desresponsabilice de la centralidad de esta tarea en la vida escolar. Por otro lado, habría que revisar sus contenidos para determinar su alineamiento con las discusiones actuales sobre cómo trabajar el desarrollo personal desde el currículum (p. 8).

- **Sobre la extensión de la prescripción**

En los diseños analizados, puede verse una tensión entre ofrecer una mayor extensión y prescripción o dar menos prescripción y mayor flexibilidad. Puede observarse en los dos casos latinoamericanos una inclinación hacia la primera opción, con el resultado de que los marcos curriculares brasileño y mexicano son extensos y abarcadores, con un nivel de especificación significativo [...]. Los dos casos europeos son más sucintos, sobre todo el inglés, que proporciona contenidos y objetivos generales para cada materia, y ofrece poca fundamentación y objetivos transversales o por ciclo. El marco curricular finlandés, coherente con el espíritu de la reforma de 2014, plantea la importancia de reformar la cultura escolar y la pedagogía, y por lo tanto dedica más espacio a estos temas (p. 9).

Una manera de combinar prescripción con flexibilidad es regular la presencia de materias optativas, que permitan conjugar los intereses de las comunidades locales y las orientaciones de la política curricular nacional. En los diseños curriculares, se observaron tres opciones distintas: la de la autonomía curricular de México, quizás demasiado amplia en su orientación en temáticas básicas y sin claridad sobre sus recursos y modos de funcionamiento; la de las materias electivas del ks4 de Inglaterra, el último ciclo de la escolaridad obligatoria (14-16 años), que abre un abanico de opciones dentro de cuatro áreas predeterminadas, a las que se considera como derechos» de los estudiantes, y obliga a las instituciones a ofrecer al menos una materia por cada una de esas áreas; finalmente la de Finlandia, que obliga a al menos un módulo integrador por año (puede ser menos extenso que una materia) que sea decidido en conjunto con los estudiantes (p. 9).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo: 1. Adecuar el nivel de prescripción a las relaciones que históricamente ha tenido el Estado con la regulación de la práctica docente, y

avanzar de manera consensuada sobre los niveles deseables y aceptables de prescripción curricular. 2. Incluir un mayor grado de optatividad en los espacios curriculares, en todos los niveles educativos y de manera progresiva. 3. Diseñar mecanismos para que los estudiantes tengan participación en la definición de al menos uno de los espacios curriculares en cada ciclo corto de la escolaridad, de manera de ir promoviendo su inclusión consciente y responsable en la construcción de lenguajes, historias y referencias comunes a través del currículum escolar (p. 10).

- **Sobre la integración intra e interniveles**

Los marcos curriculares tienen como propósito proporcionar un encuadre común e integrado a los distintos niveles y disciplinas, que, por su fragmentación, llevan a que los alumnos tengan una experiencia escolar desarticulada. En el caso de los diseños analizados, la integración curricular tiene alcances y perspectivas distintas (p. 10).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo: 1. Sería deseable un modelo que combine elementos de los diseños analizados, de integración horizontal -dentro de cada ciclo o nivel- y vertical -a través de las asignaturas-. 1.1 Promover una mayor integración vertical en las disciplinas, de manera que pueda ofrecerse una trayectoria consistente y articulada en la formación en lenguajes y procedimientos específicos; esto podría contribuir a poner en el centro la experiencia estudiantil y diseñar de manera más realista qué es deseable y posible que aprenda un estudiante en su trayecto escolar. 1.2 Dado el tradicional funcionamiento por niveles y la persistencia de una estructura institucional dividida, también habría que hacerle lugar a una planificación de la experiencia integral por ciclos, incluyendo la necesidad de promover el bienestar estudiantil, mejores formas de convivencia, modos de trabajo pedagógico consensuados y confluyentes, entre otros aspectos, que tienen una concreción particular en los distintos niveles educativos. 1.3 Formular las progresiones de niveles de logro esperados puede contribuir a organizar ese trabajo, haciendo un trabajo en paralelo en las disciplinas y en los ciclos de manera alternada, pero manteniendo el horizonte de lograr una mayor articulación de la experiencia escolar de los estudiantes. 1.4 Por la existencia de niveles escolares diferenciados, parece ser más relevante, en el caso uruguayo, promover un peso relativamente mayor de la integración por ciclos que por disciplinas, y prestar atención a los mecanismos institucionales de la transición entre ciclos (maestros tutores/acompañantes, diseño curricular adaptado en los últimos años de un ciclo y primeros del otro) para que esa transición no produzca exclusiones ni frustraciones en la trayectoria escolar (p. 12).

- **Sobre la definición de los logros esperados y su progresión**

[...] En algunos casos se incluyen logros por nivel, y en otros por año y disciplina. Cuanto más integrados sean los niveles de logro hacia un perfil de egreso, más poder tendrán como filosofía educativa y orientación general; al mismo tiempo, la desagregación en disciplinas y en una secuencia de aprendizaje parece necesaria para volverlos operacionales (p. 13).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo: 1. La definición de progresiones, gradualidad y secuenciación de los aprendizajes opera como un nivel mayor de concreción del MCRN uruguayo, dando mayor orientación a los profesores sobre qué se espera en cada ciclo o año y una mayor integración al marco curricular. 2. Esa concreción debería explicitar, como lo hacen los diseños finlandés y mexicano, los vínculos entre las competencias generales y los programas de las asignaturas, especificando los ámbitos, áreas o contenidos en que intersecan. 3. El nivel de detalle de la prescripción deberá decidirse atendiendo a las tradiciones específicas

del sistema educativo uruguayo. Los casos analizados ofrecen diversos matices de mayor y menor especificación, aunque cabe destacar que el de menor especificación (el currículum inglés) apela a otros mecanismos (materiales de apoyo, pruebas estandarizadas, sistemas de evaluación) que terminan siendo los que operacionalizan lo que se espera para cada asignatura en cada nivel y ciclo escolar. Es decir, habría que definir el grado de obligatoriedad de la especificación y los mecanismos específicos de esta operacionalización, atendiendo a las particularidades socio-políticas y tradiciones pedagógicas uruguayas (p. 14).

[...] el currículum es un documento público que busca ofrecer una selección cultural a las nuevas generaciones, selección que involucra lenguajes, referencias culturales, prácticas, procedimientos y principios éticos. Yates y Grumet (2011) llaman a esta selección «el mundo», conformado por las historias compartidas, prácticas y posibilidades que conforman a los sujetos. Las autoras señalan que, aunque definida de manera vaga e intuitiva, siempre hay una idea de mundo en la selección curricular que busca ofrecer a las nuevas generaciones una preparación para ese mundo. En tiempos de cambios políticos, tecnológicos y sociales tan importantes como los que vivimos, «el currículum se vuelve un ámbito clave de atención y de trabajo» de estos acuerdos (2011, p. 3). (p. 14).

Consultoría 2: Definición de dominios de conocimiento para efectuar nuevas progresiones de aprendizaje asociadas al Marco Curricular de Referencia Nacional.

Mediante esta consultoría se trata de:

[...] identificar experiencias nacionales e internacionales de desarrollo de nuevos dominios de conocimiento que pueden incluirse en las siguientes etapas de desarrollo curricular del MCRN. El objetivo es relevar casos de diseños y regulaciones curriculares recientes que evidencien modos particulares de agrupar los conocimientos que atiendan simultáneamente a las tradiciones de los sistemas educativos nacionales y las demandas actuales de incluir nuevos saberes y formas de trabajo en las escuelas.

En la primera parte del informe se proponen algunas reflexiones sobre distintas formas de organización de los saberes escolares. En la segunda parte se revisan experiencias de innovación curriculares en diferentes sistemas educativos nacionales, a saber: Australia, Finlandia, Francia, Inglaterra, Brasil, México, Argentina y Perú. Finalmente, y a partir de extraer elementos en común de la experiencia internacional se presentan una serie de recomendaciones en relación con el caso uruguayo.

Las áreas o dominios de conocimiento: la organización de los saberes como un proceso cambiante

La organización del conocimiento escolar es una cuestión que ha ocupado desde siempre a la escuela. Inicialmente la diferenciación de los saberes fue pensada en términos de objetos y actividades o áreas de saberes; con la escuela moderna y el currículum como conjunción de un orden y secuencia de conocimientos, surge la clasificación en materias y su graduación o secuenciación temporal, al punto que Tyack y Cuban (1994) la incluyen como una de las reglas más estables de la gramática escolar en los últimos 150 años. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esta clasificación ha sido cambiante, no solamente con relación a qué materias o campos se incluyen en cada clase sino también en las propias formas de pensar estos agrupamientos: facultades, ramos de enseñanza, disciplinas, áreas o dominios de conocimiento o aprendizaje (p. 4).

[...] El argumento central es que la diferenciación y organización de los saberes escolares es un proceso histórico, en el cual han sido relevantes la historia del sistema educativo y de sus agentes (profesores y alumnos, en primer lugar, pero también la historia de su administración), las prioridades políticas y los proyectos pedagógicos de diversas épocas, y las transformaciones de los saberes en términos más generales [...] (p. 4).

El planteo de Chervel es significativo para distinguir que lo que enseña la escuela no es simplemente lo que se valida en un campo de conocimientos exterior a ella, sino que contiene inscriptos discursos y fuerzas complejas vinculadas a la historia de la escolarización, que no pueden reducirse ni al estado general de los conocimientos ni a las demandas sociales o económicas en una sociedad dada, aunque sin dudas dialoguen con ellas. Las disciplinas no son meramente divulgación de lo que se sabe o se cree en la sociedad; son formas culturales que han tenido gran importancia en definir qué y cómo se enseña a las nuevas generaciones, y en ese sentido están centralmente implicadas en la transmisión y producción de la cultura común (p. 5).

En décadas recientes, ha habido una presión creciente por superar los marcos disciplinares -considerados como estrechos- y crear espacios curriculares integrados, ya sea a través de áreas u otras experiencias interdisciplinarias o bien a través de formatos como la estructura de talleres o métodos de proyectos. Hay que destacar que no solamente han surgido nuevos campos de saberes relevantes para la escolarización (por ejemplo, los medios analógicos-digitales y la sustentabilidad ecológica) sino que también se ha vuelto a redefinir qué se incluye en cada campo de conocimiento. [...] Para los nuevos campos de saberes, los cambios tendieron a procesarse a través del engorde del currículum con nuevos espacios disciplinares. Esto es particularmente notorio en la enseñanza secundaria, donde es habitual que los alumnos deban cursar entre 12 y 19 materias por año y sufran las consecuencias de esta fragmentación curricular tanto en la calidad de los aprendizajes logrados como en la continuidad de sus trayectorias educativas (p. 6).

Significativamente, los cambios curriculares recientes parecen apuntar hacia transformaciones más radicales de los conocimientos escolares que la mera adición de nuevas materias. En primer lugar, hay transformaciones internas de las propias disciplinas, que están cambiando rápidamente por las nuevas condiciones institucionales de producción del conocimiento y que, como comunidades abiertas de indagación, no tienen consenso sobre qué saberes transmitir [...] (p. 6).

En segundo lugar, se hacen evidentes mayores tensiones entre las tradiciones disciplinares y las nuevas demandas de competencias y conocimientos integradores, que requieren otro tipo de aproximación y organización de los saberes (Yates et, 2017). [...] En esas tendencias, puede verse un giro hacia una concepción del currículum como post o des-disciplinario, aunque no está claro qué formas adoptará el diseño curricular y cómo negociarán esas nuevas estructuras curriculares con las condiciones laborales y administrativas de los sistemas educativos actuales (p. 7).

La tendencia de estas reformas curriculares recientes es orientarse hacia abordajes inter o post-disciplinarios, que favorezcan la formación del pensamiento en torno a problemas del desarrollo personal, social y planetario. En relación a los contenidos, en algunos diseños hay una apertura a campos de conocimiento y acción social nuevos, como los que definen las industrias creativas y las nuevas prácticas expresivas. También puede verse que las disciplinas, aunque mantengan los mismos nombres, contienen contenidos renovados, en gene-

ral orientados a la resolución de problemas, el vínculo entre valoraciones, procedimientos y contenidos, y la introducción de nuevos contextos y soportes para las prácticas lingüísticas y epistémicas. [...] Hay un fuerte acento en los métodos activos y se le da mayor prioridad a la motivación y la participación estudiantil en la enseñanza como medios indispensables para lograr mejores aprendizajes (Le Roux, 2014). Estas son las orientaciones comunes que pueden encontrarse en los distintos diseños analizados, y que constituyen un nuevo horizonte curricular para la segunda década del SIGLO XXI (p. 7-8).

[...] Las 3 Rs fueron una formulación clásica de los contenidos para la escuela primaria; tomadas de las siglas en inglés, *Reading, wRiting, aRithmetics* 'lectura, escritura, aritmética', lograron sintetizar un ideal formativo que perduró como la clave de la tarea de escolarización desde principios del siglo XIX hasta hace pocas décadas. En cambio, actualmente se dice que la escuela del SIGLO XXI tiene que alfabetizar en cuatro «Cs»: Comunicación, Colaboración, Creatividad, Crítica (Voogt et al, 2011). En este cambio, es notorio el desplazamiento de los saberes desde el dominio de ciertos códigos de escritura y cálculo hacia nuevos modos de hacer y de producir saberes que atraviesan distintas prácticas y disciplinas de conocimiento (p. 8).

Estas nuevas competencias o disposiciones señalan otros modos de conocimiento del mundo social, que no solían estar contenidos por la alfabetización tradicional, y que están ejerciendo presión sobre los conocimientos escolares, ya sea agrupados en disciplinas o en áreas integradas. Hay un desplazamiento implícito de los procedimientos de las disciplinas científicas y humanísticas, que exigen acciones juzgadas como pasivas y rutinarias como aprender protocolos más o menos estandarizados, registrar y comparar datos, presentar y confrontar hipótesis con una comunidad de pares con algún grado de conocimiento experto y finalmente revisar lo alcanzado para volver a empezar otro ciclo. El nuevo modelo, en cambio, se orienta hacia formas creativas cuya generación parece descansar en la libertad de expresión y la participación, pero sin claridad sobre qué relación guardan con la cultura heredada y las formas de trabajo disciplinadas (p. 9).

Recomendaciones para el MCRN uruguayo

[...] Entre las experiencias analizadas, destacan especialmente la propuesta francesa de valorar por igual las herramientas y formas de pensamiento y los lenguajes disciplinarios y artísticos, y la australiana, que sostiene una coherencia lógica y una búsqueda de pertinencia en relación con los desafíos contemporáneos de ese país a través de establecer prioridades transversales a todas las áreas (p. 46).

[...] hay que notar que en el caso europeo las escuelas unificadas y las secundarias comprehensivas tienen por lo menos tres o cuatro décadas de existencia, y los desarrollos curriculares recientes se apoyan en una experiencia de escuela integral que ya tiene peso propio. En esa dirección, cabría explorar cómo los cambios curriculares que se busca realizar en Uruguay se acompañan con cambios en la estructura organizativa del sistema que promuevan mayor integración real entre las modalidades (p. 47).

- Teniendo en cuenta la multiplicidad de demandas contradictorias que tienen hoy los sistemas educativos, y el riesgo de que, buscando responder a todas, se produzca una regulación curricular inconsistente y potencialmente irrelevante, es recomendable que se trabaje buscando acuerdos amplios y sólidos sobre los horizontes deseables para la prescripción curricular para la próxima década. Un currículum muy innovador pero con poco apoyo no logrará el cambio propuesto; a la vez, un currí-

culum consensuado pero poco innovador no ayudará a producir la reorientación necesaria de cara a los desafíos actuales. Las autoridades curriculares tienen que producir este equilibrio tan complejo como necesario entre consenso mayoritario e innovación consistente.

- En esa dirección, entre los diseños curriculares analizados se encuentran orientaciones significativas sobre cómo responder a las nuevas configuraciones de los campos de conocimiento y de actuación social sin dejar de lado la experiencia acumulada en las disciplinas escolares y en los códigos comunes que se han construido en el sistema educativo durante varias generaciones. Algunos de ellos, como el francés y el australiano, se articulan a partir de claves innovadoras tanto desde los criterios y lógicas organizativas (dominios y prioridades) como desde los saberes que incluyen (nuevo lugar de las artes y las tecnologías, mayor rol de las herramientas intelectuales). En el caso australiano las prioridades se definen en función de la demanda de una nueva ubicación geopolítica y de una narrativa de reconciliación nacional con los grupos originarios, y en el caso francés los dominios de conocimiento recogen transformaciones fundamentales en cómo se conciben los saberes y las prácticas de producción de conocimiento en la actualidad. Lo destacable es que esta reorganización no rompe con la organización disciplinar existente sino que la enriquece, generando nuevos espacios curriculares como el diseño, los medios y los lenguajes necesarios para moverse en este nuevo mundo y una redefinición de los espacios existentes. Este parece ser un camino productivo para pensar en el caso uruguayo, incluyendo prioridades nacionales o dominios de conocimiento que colaboren en una mayor integración de todo el sistema educativo.
- En relación con el número de áreas o dominios, la experiencia internacional es heterogénea. Si bien parece recomendable que se tienda a una mayor integración de las disciplinas en pocas áreas, ello puede ser contrario a construir un currículum culturalmente rico y que responda a las demandas actuales de democracia, inclusión y sustentabilidad del planeta. En este sentido, se recomienda diferenciar el proceso de construcción de las regulaciones curriculares –que preferentemente debería organizarse en tres o cuatro grupos para mantener la consistencia y solidez del diseño, y evitar que sea dirigido por las tradiciones curriculares especializadas– y la estructuración del diseño en sí, que puede contener más áreas o espacios curriculares. Por ejemplo, para la redacción de los documentos curriculares podría pensarse en cuatro grupos (dominio lingüístico –incluyendo las lenguas y la educación del cuerpo–, dominio del pensamiento científico y matemático –incluyendo ciencias sociales–, dominio artístico y tecnológico, dominio ético y político –ciudadanía, filosofía, humanidades–), que elaboren documentos por área/dominio y por disciplina con criterios comunes, y que prevean modos de trabajo interdisciplinario. Estos grupos deberían incluir, como señalan Yates y Grumet (2011), la mejor versión disponible del conocimiento disciplinar considerando su relevancia y significatividad para las nuevas generaciones, y respondiendo a las prioridades y perfiles de egreso que se fijen para el sistema educativo en su conjunto.
- Los nuevos diseños curriculares buscan una mayor integralidad de las dimensiones de la formación, dándoles mayor peso a las artes, las tecnologías, la formación para el trabajo y la formación para la participación y la creación. Pensando en el equilibrio entre continuidad e innovación en la educación uruguaya, se recomienda que se retome la tradición figuriana, que combinó la formación artística con la formación en

oficios y en la producción, en el dominio artístico-tecnológico. Esta tradición podría ser un buen apoyo para desarrollar propuestas que articulen trabajo, diseño y arte de cara al SIGLO XXI. También permitiría construir puentes más claros entre la modalidad de educación técnica y la secundaria. El dominio debería contener tanto la formación en lenguajes y criterios de apreciación e interpretación del arte, el diseño y la producción como en técnicas y saberes vinculados al hacer y la creación. Dentro del dominio, se sugiere la creación de espacios curriculares que integren los saberes de ambas modalidades en torno al trabajo, al diseño y las artes (diseño y tecnología, arte y diseño), que eventualmente ayuden a organizar proyectos y diálogos institucionales comunes entre la modalidad secundaria y la técnica.

- Para favorecer la integración horizontal y vertical de los distintos campos de conocimiento, se sugiere que los logros esperados de aprendizaje se definan para ciclos cortos de escolaridad, no mayores a tres años, como ya se lo está haciendo. Esta organización por ciclos permite hacer un mejor seguimiento de los aprendizajes en las distintas áreas, y al mismo tiempo colabora en superar el encierro de los ciclos en sí mismos al promover su integración en trayectorias más largas.
- Las formas de evaluación también deberían incentivar la integración disciplinar y entre ciclos y niveles. La definición de perfiles de egreso para cada ciclo de 3 años es un camino productivo para avanzar en esa dirección; también podría contribuir crear instrumentos evaluativos unificados para las áreas o materias, así como la elaboración de proyectos que requieran movilizar saberes de distintas áreas, por ejemplo en el dominio que combine arte, diseño y trabajo. Los logros de aprendizaje deberían incluir lo esperado en cada asignatura pero también estimular la integración de saberes vinculados a las competencias transversales y a las prioridades político-educativas; esto deberá especificarse en la regulación curricular para que tenga eficacia en la orientación de las prácticas docentes.
- Estos cambios deberían también dialogar con las transformaciones requeridas en la formación docente. Si ella continúa pensándose exclusivamente desde las disciplinas o los niveles, será difícil avanzar hacia procesos de mayor integración curricular y disciplinar. Esto no implica abandonar las disciplinas o la estructuración por niveles en la formación docente inicial, pero sí requiere incluir de manera central los debates sobre las transformaciones pedagógicas y del conocimiento de la época, y las definiciones sobre las prioridades y los dominios o áreas de conocimiento así como sobre los perfiles de egreso esperados en el conjunto de la trayectoria escolar de los estudiantes. Como en otras áreas, se trata de buscar un equilibrio virtuoso entre la formación docente general, que haga hincapié en construir una posición docente dentro del sistema educativo, y la especialización en los campos de conocimiento que cada docente tenga a su cargo (pp. 47-49).

Impreso en XXXXX
Montevideo, Uruguay
Noviembre de 2019
1000 ejemplares

ANEP ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Marco Curricular de
Referencia Nacional

MCRN

Una construcción colectiva II
Configuraciones curriculares

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

CONSEJO
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN