



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL



CIRCULAR N°28/2022

Referente: Aprobar el “Marco Curricular Nacional” de la educación obligatoria del Uruguay.

Res. N°1956/022, Acta Extraordinaria N° 7

Exp. 2022-25-1-001252

Fecha: 12/08/22



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

CIRCULAR N°28/2022

Por la presente Circular N°28/2022, se comunica la Resolución N° 1956/022, Acta Extraordinaria N° 7 de fecha 12 de agosto de 2022, que se transcribe a continuación;

VISTO: el Lineamiento Estratégico N°3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) referente a adecuar la propuesta curricular en todos los niveles;

RESULTANDO: I) que por Resolución N°1457, Acta N°20 de fecha 30 de junio de 2021 el Consejo Directivo Central aprobó el documento "*Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta*" en el que se plantean las distintas acciones a adoptar por la Administración a efectos de dar cumplimiento al citado Lineamiento;

II) que a fin de implementar los hitos establecidos por la referida hoja de ruta, se aprobó el documento preliminar y en construcción "*Marco Curricular Nacional*" elaborado bajo la coordinación de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas, dispuesto por Resolución N°780/022, Acta N°10 de fecha 6 de abril de 2022 el Consejo Directivo Central;

III) que con el objetivo de la redacción del documento final, la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas llevo a cabo encuentros con referentes de las distintas áreas del quehacer nacional, vinculados a educación, tecnología, mundo del trabajo, academia y sociedad;

IV) que se convocó la conformación de mesas redondas con el fin de trabajar los contenidos, la primera con los representantes de todos los partidos políticos, la segunda con representantes del ámbito educativo-académico, en tercer lugar se

convocó a representantes del ámbito social-productivo así como varias instituciones representativas del ámbito prospectivo;

V) que con el fin de asegurar la participación docente en el proceso de elaboración del marco curricular, por Resolución N°337/022 de fecha 16 de febrero de 2022, se encomendó a las Direcciones Generales de Educación la convocatoria a las Asambleas Técnico Docentes Locales y Nacionales a efectos de compartir los avances y los documentos referidos a la transformación curricular así como recibir los aportes que surjan de las mismas;

VI) que la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas finalizadas las etapas referidas, eleva para su consideración por el Consejo Directivo Central el documento final del *“Marco Curricular Nacional”* en el que constan algunos de los aportes recibidos, el cual luce de fs. 473 a 540 de obrados;

CONSIDERANDO: I) que la ANEP ha establecido los ejes orientadores para su accionar explicitados en el Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020-2024, entre los que se encuentran el derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para todo la vida; la centralidad del niño y del jóvenes a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad; la reducción de la inequidad interna; el fortalecimiento de la profesión docente; la transformación de la institucionalidad educativa; y la evaluación como herramienta continua;

II) que en el proceso de búsqueda de la actualización curricular se han observado dos problemas principales, el primero vinculado a la necesidad de plantear cambios orgánicos e integrantes entendiendo la lógica sistémica del currículo, y por otra parte la necesidad de generar estrategias específicas para situaciones particulares;



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

III) que la transformación curricular integral está orientada a diseñar propuestas curriculares comprensivas que reduzcan la separación histórica de sus estructuras, orientaciones y ethos pedagógicos, con coherencia sistémica y facilitando el progreso de todos los estudiantes;

IV) que asimismo se busca definir estructuras curriculares que resulten pertinentes e inclusivas, balanceando la profundidad académica con la preparación para la vida y redefinir el vínculo entre el sistema educativo y la sociedad, especificando claramente cuál es el compromiso que el sistema asume mediante sus acciones educativas;

V) que a partir de lo señalado por el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 la transformación curricular integral deber responder a lógicas que trasciendan las especificidades de los diferentes niveles educativos encontrando una visión común, partiendo de los aprendizajes de los estudiantes, con foco en su interés, y mediante una propuesta flexible, coherente y sólida con énfasis en la construcción en forma individual y colectiva;

VI) que además de los principios rectores de la educación se presenta un conjunto de principios que orientan al Marco Curricular Nacional, los cuales se sintetizan en la inclusión, la participación, la flexibilidad, la integración, la pertinencia y el centro en el estudiante y los aprendizajes;

VII) que a lo largo del trayecto de la educación formal del estudiante se promoverá la apropiación y desarrollo de alfabetizaciones fundamentales, la inclusión, la educación para la salud y el bienestar, el desarrollo de la ciudadanía, la apropiación de habilidades en ciencia y tecnología y una educación para el desarrollo sostenible;

VIII) que el proceso de transformación curricular integral, el que se concretará a través del trabajo conjunto con subsistemas y en diálogo con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas, responde a la necesidad de mejorar los aprendizajes que alcanzan nuestros estudiantes y disminuir las diferencias en los logros que aún persisten en el sistema, profundizar la adecuación al siglo XXI y acentuar el foco en el estudiante como actor central del sistema educativo;

IX) que el Marco Curricular Nacional establece las grandes líneas directrices a partir de las cuales se desarrollan otros componentes y garantiza la equidad de acceso al conocimiento para todos los estudiantes, entendiendo necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias constituyendo una alternativa adecuada para la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y en el desarrollo de estudiante pensando cómo ser en el mundo;

X) que el MCN establece diez competencias generales organizadas en dos dominios, uno vinculado al desarrollo del pensamiento y comunicación, y el otro al relacionamiento y la acción existiendo entre ellas una estrecha y necesaria interacción, así como el perfil de egreso que describe el grado de desarrollo de las competencias que se espera logren los estudiantes al fin de la educación obligatoria;

XI) que atendiendo a que el documento final presentado responde a un trabajo profesional que ha contado con la participación de diversos actores a partir de la coordinación de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas, se entiende pertinente aprobar el Marco Curricular Nacional que es parte de la



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Transformación Curricular Integral establecida en el Lineamiento Estratégico N°3 del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024;

ATENTO: a lo expuesto y a lo establecido en el artículo 60 de la Ley N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 en redacción dada por el artículo 153 de la Ley N°19.889 de fecha 9 de julio de 2020;

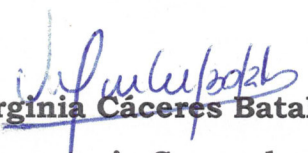
EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:

1. Aprobar el “*Marco Curricular Nacional*” de la educación obligatoria del Uruguay.
2. Encomendar a la Dirección de Comunicación Institucional el diseño del documento y la impresión de ejemplares para su distribución en todos los centros educativos del país.
3. Encomendar a las Direcciones Generales la más amplia difusión y el trabajo conjunto con las comunidades educativas para la generación de espacios de intercambio respecto del documento curricular aprobado.

Firmado:/Prof. Robert Silva García, Presidente

Dra. Virginia Cáceres Batalla, Secretaria General

Por el Consejo Directivo Central.


Dra. Virginia Cáceres Batalla

Secretaria General

ANEP – CODICEN

Marco Curricular Nacional

TRANSFORMACIÓN
Educativa



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Marco Curricular Nacional

2022

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

CONSEJO
DE FORMACIÓN
EN EDUCACIÓN

3 MCN



Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Prof. Dr. Robert Silva García
CONSEJERO / Dr. Juan Gabito Zóboli
CONSEJERA / Prof. Dora Graziano Marotta
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni
SECRETARIA GENERAL / Dra. Virginia Cáceres Batalla

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Dra. Graciela Fabeyro Torrens
SUBDIRECTORA / Mtra. Mag. Olga De Las Heras Casaballe
SECRETARIA GENERAL / Dra. Esc. Bettina Recchia González

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTORA GENERAL / Prof. Lic. Jenifer Cherro Pintos
SUBDIRECTOR / Prof. Oscar Yáñez Pisano
SECRETARIO GENERAL / Dr. Bautista Duhagon Serrat

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTOR GENERAL / Prof. Ing. Agr. Juan Pereyra De León
SUBDIRECTORA / Dra. Laura Otamendi Zakarián
SECRETARIA GENERAL / Prof. Dra. Lila Curbelo Salvo

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Víctor Pizzichillo Hermín
CONSEJERA / Prof. Mtra. Ma. del Carmen dos Santos Farías
CONSEJERA / Lic. Patricia Revello Silveira
CONSEJERA DOCENTE / Prof. Rosana Cortazzo Fynn
CONSEJERO ESTUDIANTEL / Br. Génesis Gallardo
SECRETARIA GENERAL / Esc. Rosana García Paz

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (Codicen)

DIRECTORA EJECUTIVA / Dra. Adriana Aristimuño

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional (Codicen)

DIRECTOR EJECUTIVO / Ec. Héctor Bouzón



6 MCN

Participaron en la elaboración del documento preliminar del Marco Curricular Nacional

Por la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular:

Marcelo Mónico
Cecilia Roso
Myriam Souza
Isabel Varela

Por Equipo de trabajo del documento preliminar del Marco Curricular Nacional:

Carinna Bálsamo
Guadalupe Barreto
Laura Bianchi
Ariel Cuadro
Verónica Dentone
Amalia Días
Mariela Fraga
Luciana Gómez
Hugo Labate (consultor externo)
Beatriz Macedo
Ana Laura Palombo
Milton Parada
María Helvecia Sánchez
Laura Silva
Fabián Téliz
Verónica Verges

Por Equipo Coordinador:

Adriana Aristimuño
Laura Bianchi
Ivonne Constantino
Patricia Kuzma
Beatriz Macedo

Por Equipo Logístico:

Elisabeth Fachola
Myriam Souza
Fabián Téliz
Isabel Varela
Oscar Yáñez

Redacción del documento definitivo del Marco Curricular Nacional:

Adriana Aristimuño
Ivonne Constantino
Luciana Gómez
Marcelo Mónico
María Helvecia Sánchez
Laura Silva
Oscar Yáñez



Se recibieron aportes de las siguientes fuentes:

- Referentes de diversos ámbitos de la vida nacional (julio-noviembre 2021).
- Mesas redondas de los siguientes ámbitos: político, académico, prospectivo y productivo sindical:
- Transformación Curricular. Mesa redonda 1. Ámbito de partidos políticos
- Transformación Curricular. Mesa Redonda 2. Ámbito educativo-académico
- Transformación Curricular. Mesa Redonda 3. Ámbito social productivo
- Transformación Curricular. Ámbito Prospectivo. Mesa redonda 4
- Mesa redonda con representantes de partidos políticos.
- Documento elaborado por Daysi Iglesias, Luis Genta, Sandra Gaggero, Raúl Gil, Diego da Rosa.
- Asamblea Nacional de Delegados Extraordinaria ATD-DGEIP.
- XL Asamblea Nacional de Delegados ATD-DGES.
- XXXIII Asamblea Nacional Técnico Docente extraordinaria DGETP/UTU.
- Informe de Asamblea Técnico Docente (ATD) del Consejo de Formación en Educación (CFE)
- Documento elaborado por División Educación de la DGEIP.
- Documento síntesis de aportes de Inspectores de DGEIP.
- Inspecciones departamentales de DGEIP.
- Inspectores de Educación Media.
- Documento presentado por Inspección Regional Noreste de la DGETP.
- Documento síntesis de los aportes realizados por los equipos directivos de la DGES en sala con los Inspectores de institutos y liceos.
- Documento síntesis de los aportes realizados por equipos directivos y salas de directores de la DGES.
- Documento presentado por Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social (CERES).
- Documento elaborado por la Dirección de Derechos Humanos de CODICEN.
- Comisiones Descentralizadas de ANEP.
- Equipo de trabajo en Progresiones de Aprendizaje de CODICEN.
- Documento síntesis de los aportes de los conversatorios realizados con inspectores y directores de campus de la DGETP.
- Informe de la consulta en línea a estudiantes y docentes.
- Proyecto Reimaginar la educación. UNICEF.

Notas preliminares

Se ha optado por usar los términos generales en masculino, sin que ello implique discriminación de género. (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

El Marco Curricular Nacional es el documento más general del sistema curricular que contiene la organización, dirección y normas generales del currículo nacional. Existen otros documentos relacionados que lo complementan y presentan mayor nivel de explicitación y concreción.





10 MCN

Contenido

Introducción..... 15

La transformación curricular integral como parte de la Transformación Educativa en el Uruguay..... 21

 El porqué de un proceso de transformación curricular integral 22

 Visión curricular..... 23

 Propósitos de la transformación curricular integral 24

 El Marco Curricular Nacional (MCN) 27

Principios del Marco Curricular Nacional..... 31

 Principios generales de la educación 31

 Principios orientadores del Marco Curricular Nacional 33

 La centralidad del estudiante y de su aprendizaje 33

 La inclusión 35

 La pertinencia 36

 La flexibilidad..... 37

 La integración de conocimientos 38

 La participación 38

 Visión ética 39

Organización curricular hacia el desarrollo de competencias 40

 Competencias y aprendizaje..... 40

 Modelo de competencias y relación con los documentos curriculares..... 42

 Las competencias del Marco Curricular Nacional 43

 Competencias generales 44

Perfil de egreso. Los aprendizajes esperados 52

 Perfil de egreso de la educación obligatoria..... 52

Criterios para la organización de los contenidos 55

 Alfabetizaciones fundamentales 55

 Tecnología y ciudadanía digital..... 55

 STEAHM..... 56

 Ámbitos y disciplinas 56



Aprendizaje, enseñanza y evaluación.....58

 Orientación al aprendizaje58

 Estrategias de enseñanza58

 Finalidad, estrategias y formatos de la evaluación60

 Monitoreo y evaluación del Diseño Curricular62

 Monitoreo, evaluación y ciclo de revisión curricular.....62

Referencias bibliográficas63





Introducción

La educación popular adquiere [...] como siempre que se la mira con el pensamiento en el porvenir, un interés supremo. Es la escuela, por cuyas manos procuramos que pase la dura arcilla de las muchedumbres, donde está la primera y más generosa manifestación de la equidad social, que consagra para todos la accesibilidad del saber y de los medios más eficaces de superioridad¹.

José Enrique Rodó

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en Uruguay es el ente autónomo que regula la planificación, gestión y administración del sistema educativo en todo el territorio nacional. Por este motivo ha desarrollado acciones que aseguran el cumplimiento de los principios rectores de obligatoriedad, gratuidad y laicidad que tienden a la universalidad.

En ese marco, el 31 de agosto de 2020 se presentaron ante el Poder Legislativo los ejes orientadores de su accionar, materializados en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Estos ejes son transversales a las diferentes dimensiones institucionales y contribuyen a afrontar los desafíos de la situación educativa del país, reconociendo los logros previos y enmarcados en los cambios generales que ha transitado el mundo en los últimos tiempos.

Los desafíos más destacados refieren a

- la persistencia de los elevados niveles de extraedad y rezago en el sistema;
- los niveles de no aprobación;
- las bajas tasas de egreso;
- la imperiosa necesidad de mejorar los aprendizajes;
- la formación y condiciones de trabajo de los docentes;
- la inequidad en las oportunidades de aprendizaje;
- la influencia de las condiciones de origen sociocultural de los estudiantes;
- la escasa autonomía para la toma de decisiones a nivel de la gestión de los centros educativos en territorio, entre otros.

En tal sentido, merecen consideración las siguientes apreciaciones²:

- En primera infancia un 44,7 % de los niños de 2 años y un 22,8 % de los de 3 años no asiste al sistema educativo.
- Más del 25 % de los estudiantes no logra la aprobación de la Educación Media Básica y cerca del 40 % en algunos programas de la Educación Técnica.
- Un 40 % de los estudiantes egresa de la educación obligatoria en claro contraste con los logros de los países de la región, marcando un claro rezago en materia de culminación de ciclos educativos,

1 Rodó, J.E. (1964). *Ariel. Liberalismo y Jacobinismo*. (Vol. 44, p. 48). Biblioteca Artigas, Colección de clásicos uruguayos.

2 INEEd (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1. INEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>



lo que se incrementa a medida que aumenta la edad.

- La propuesta curricular vigente es uno de los factores de desvinculación de miles de estudiantes en la Educación Media, conjuntamente con sus condiciones socioculturales de origen.
- La formación inicial de los profesores que se desempeñan en Educación Media insume un promedio de 6,3 años.
- Los docentes siguen trabajando en condiciones de alta rotación y multiempleo.
- La formación de todos los profesionales de la educación continúa sin tener carácter universitario.
- La tasa de egreso de estudios terciarios y universitarios no excede el 12 %.
- Los centros educativos tienen dificultades para la toma de decisiones y no poseen suficientes y adecuadas herramientas de gestión.
- La tasa de desempleo juvenil en Uruguay es una de las más altas de América Latina, entre los 14 y 24 años es casi tres veces mayor a la de los adultos de 25 a 64 años.

Del mismo modo, como parte del compromiso del país con la propuesta de Naciones Unidas en su Agenda 2030, mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se ha trabajado para describir la situación y proponer alternativas dentro del ODS 4: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*³. En ese sentido, el Informe voluntario de 2019 señala logros y desafíos en el cumplimiento de dicho objetivo. Entre los logros, se destacan el 98,6 % de la población alfabetizada, el 99 % de asistencia de niños a la educación, el incremento de la asistencia en los distintos niveles educativos, las mejoras en la infraestructura de los centros educativos y las políticas territoriales para el acceso a la educación terciaria.

Entre los desafíos, el informe menciona la culminación de la educación obligatoria, la mejora de los niveles de competencia en lectura y matemática en educación media básica, la culminación de ciclos y la profundización de las líneas de trabajo que aportan a la equidad y en la inclusión de tecnologías con sentido educativo de forma sostenible y tendiendo a su universalización⁴.

Enfrentar esa realidad es un desafío que implica alcanzar un justo equilibrio entre los rasgos identitarios del sistema educativo nacional y las imperiosas innovaciones que demanda la realidad actual.

Estos datos hablan de un sistema que no está resultando acogedor ni está acompañando el trayecto educativo de sus estudiantes. No logra desarrollar los saberes esperados para seguir aprendiendo, para la vida y para el trabajo. Tampoco cumple con uno de sus compromisos originales: ser puente de cultura intergeneracional y ser responsable institucional del desarrollo personal de las nuevas generaciones.

Este Marco Curricular Nacional (MCN) fundamenta su presentación en información estadística a efectos de generar un diseño curricular que, en algunos aspectos, tiende a alinearse con los países desarrollados o en vías de desarrollo. Procura ser un encuadre de insumos generales y específicos que eviten la desafiliación o el rezago de la educación formal. Esto significa que la sistematización que parta de los

3 Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3, p. 27).

4 Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe nacional voluntario—Uruguay 2019*. Presidencia de la República.

lineamientos del MCN incida en la capacidad de discernimiento de las personas. Esto es, la posibilidad de elegir y de desarrollar su futuro con independencia y en relación con sus aspiraciones personales, siempre desde el ámbito de respeto a la otredad. La decisión no puede ser impulsada desde el sistema educativo porque este no es un carril, sino una oportunidad para la solidificación de acciones que como persona, consciente y voluntariamente, cada estudiante puede emprender a partir de un desarrollo de competencias que tiendan al mejoramiento de su calidad de vida.

La ANEP ha establecido los siguientes ejes orientadores para su accionar explicitados en el **Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020 - 2024**, reconociendo las fortalezas y debilidades de propuestas implementadas anteriormente, las necesidades de los escenarios actuales y los aportes de diferentes actores.

1. El derecho a la educación de todos, garantizando aprendizajes de calidad y para toda la vida

Una concepción de la educación como derecho, que desde José Pedro y Jacobo Varela ha sido la abanderada de las políticas sociales, permitió consolidar un estado de bienestar colaborando en la construcción de la identidad republicana del país.

El avance del conocimiento y las posibilidades generadas renuevan y desafían ese protagonismo de la educación en diversos ámbitos, haciendo necesario un proceso de transformación que respete, asegure, proteja y promueva ese derecho que, desde lo expresado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DDHH) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, ha de tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

Según el informe de INEEd 2019-2020⁵ se han logrado avances en el acceso a la educación, aspecto que la ANEP debe garantizar. No obstante, ello es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la calidad de los aprendizajes, es decir, se necesita promover el desarrollo de las potencialidades de cada individuo. Para alcanzarlo es preciso promover aprendizajes que le permitan desenvolverse e insertarse en una sociedad que se encuentra en permanente transformación y cambio. En la sociedad actual las tecnologías han modificado los modos de producción y han tenido un impacto en las relaciones sociales; la era digital, el internet de las cosas, son parte de la cotidianeidad. La sociedad, global y multicultural entra en tensión con lo local e identitario de cada territorio⁶. En particular, los cambios en los sistemas de producción y su forma de organización demandan otro tipo de calificaciones y tienen efectos sobre la permanencia de las personas desempeñando la misma profesión o empleo a lo largo de su vida. Desde esta perspectiva, el aprendizaje a lo largo de la vida requiere ser visualizado y valorado como parte del trayecto educativo de las personas. En primer lugar, porque son experiencias

5 INEEd (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1. INEEd.

6 Es interesante reflexionar sobre los cambios que se producen por el incremento en el acceso a las TIC con la posibilidad de crear y producir, además de consumir, productos culturales, donde se entremezclan espectadores y productores, aspectos que son parte de las investigaciones sobre los jóvenes y consumo de la cultura, como señala García Canclini, N. (2001).

de aprendizaje concreto y significativo, aunque puedan ser vivenciadas en organizaciones e instancias de formación que están fuera del sistema educativo formal, siendo parte de los sentidos e intereses de cada persona. En segundo lugar, y como parte del mandato de transferencia cultural, porque son aprendizajes para orientar y guiar a los niños y jóvenes en el contacto con el mundo del trabajo y las profesiones y acompañarlos en la visualización de sus caminos futuros. En definitiva, una educación para todos requiere ampliar las oportunidades de participación por parte de los jóvenes en las organizaciones de innovación, generación de conocimiento y producción que el Uruguay necesita para continuar propiciando un desarrollo sostenible⁷.

En tal sentido, la educación a lo largo de toda la vida cobra especial relevancia. Esto significa también repensar la relación entre formación general y técnica. En particular, se resignifica lo expresado por Figari (1965):

El fin racional de la institución no puede ser el de formar simples operarios, más o menos hábiles, oficiales mecánicos, artesanos en la estrecha acepción que se da a esta palabra [...] Más racional y más digno del Estado sería formar artesanos en la verdadera acepción que debe tener esta palabra, dada su etimología, es decir, obreros-artistas, [...], vale decir, obreros competentes, con criterio propio, capaces de razonar, capaces de intervenir eficazmente en la producción industrial, de mejorarla con formas nuevas y más convenientes o adecuadas, así como de promover nuevas empresas industriales, de mayor o menor entidad⁸.

2. La centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad

La efectiva centralidad del estudiante requiere desarrollar un conjunto de acciones a nivel sistémico que contemplen la administración del sistema, el diseño y desarrollo curricular, la formación y desarrollo profesional de docentes, entre otros aspectos.

Lo anterior implica, desde la concepción de que todos pueden aprender, asegurar una formación de personas libres, responsables e íntegras. Ello será posible a través de una educación efectivamente inclusiva, con centros de puertas abiertas para todos sin distinciones, cultivando los talentos, haciendo foco en las características propias del aprendiz y su contexto.

También implica atender los proyectos de vida de los niños y los jóvenes y los sentidos que le dan a la educación en relación con sus expectativas y necesidades, así como las experiencias de formación vividas tanto en los centros educativos como en el hogar y otras organizaciones sociales de las que participan.

7 De acuerdo a los *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.

8 Figari, P. (1965). *Educación y arte*. (Vol. 81, p. 11). Biblioteca Artigas, Colección de clásicos uruguayos.

La experiencia de formación es aquello que ‘le’ pasa al estudiante, aquellos acontecimientos que va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y que le posibilitan construir saberes, sentidos. Acontecimientos educativos que lo alteran, contactan, afectan, despiertan su deseo de saber y a través de los cuales se aproxima al conocimiento⁹.

En definitiva, la centralidad del estudiante debe evidenciarse en la atención y ponderación de las potencialidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas en un marco de respeto de derechos y efectivo desarrollo integral.

3. La reducción de la inequidad interna del sistema educativo desde la redistribución equitativa de recursos y el desarrollo de políticas focalizadas

El Uruguay del siglo XXI no puede admitir y resignarse a que niños y jóvenes que proceden de contextos muy desiguales vean restringidas sus posibilidades de futuro por sus condiciones de origen.

En ese marco, una educación que apunta a la equidad debe garantizar los recursos y apoyos necesarios para que cada estudiante se desarrolle plenamente y de forma competente en los escenarios que se le presenten.

4. El fortalecimiento de la profesión docente a partir de su protagonismo y corresponsabilidad en el logro de aprendizajes de calidad

En concordancia con la perspectiva de una educación centrada en el estudiante, se requiere el desarrollo de procesos de enseñanza. Esto demanda transformaciones a nivel de la profesión docente.

En ese sentido, el carácter universitario de la formación de los educadores resulta ineludible, así como la generación de nuevas y mayores oportunidades profesionales para el fortalecimiento y mejora de las condiciones de trabajo; esto es, desarrollar acciones que acompañen al educador durante las diferentes etapas de su desempeño profesional: formación de grado, formación permanente y de posgrado.

5. La transformación de la institucionalidad educativa con foco en el desarrollo de los actores locales y regionales

En el marco de los tradicionales debates acerca de los procesos de descentralización y centralización, la ANEP ha procurado aportar al primero. Continuar en ese camino demanda avanzar en el empoderamiento de las comunidades educativas desde una perspectiva local y regional para que se puedan atender y entender las circunstancias que la cotidianeidad presenta en el día a día, con herramientas y apoyos adecuados. Esto se traduce en un fortalecimiento de la gestión de los centros educativos a nivel local, la asignación de recursos y la toma de decisiones en clave territorial.

9 INEEd (2015). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. (p. 21). INEEd.

6. La evaluación como herramienta para la mejora continua, en el marco de sistemas de información que nutran la toma de decisiones y el debate público

La evaluación es un proceso inherente a la enseñanza y el aprendizaje. Por este motivo es necesario generar sistemas de información que aporten a una toma de decisiones fundamentada no solo a nivel del aula, sino también a nivel del centro educativo y del sistema en su conjunto.

La ANEP tiene, entonces, el desafío de articular las diferentes informaciones existentes que permitan acompañar la trayectoria que realiza el estudiante durante su formación en el organismo. Ello se enriquecerá mediante la articulación con los sistemas de información externos que permitan asegurar la protección y continuidad de las trayectorias de modo más global.



La transformación curricular integral como parte de la Transformación Educativa en el Uruguay

Los cambios curriculares en el país han variado según las características propias de los procesos llevados adelante por las distintas administraciones de la educación y los contextos en que se plantearon. La oferta educativa tiene una mayor vocación de universalidad que, para ser posible, ha tenido modificaciones con diferentes impactos y con escaso éxito, según las conclusiones a las que llegan diferentes actores que han analizado la realidad nacional.

En el proceso de búsqueda de actualización curricular y para dar respuesta a las necesidades del alumnado y del país se observan dos problemas principales:

- Por un lado, cada iniciativa de cambio, innovación o mejora curricular planteada en este tiempo se realizó de forma acotada a un plan de estudios o a los subsistemas, en los casos más amplios. No se ha encarado nunca una propuesta curricular comprensiva que se planteara cambios orgánicos e integrales entendiendo la lógica sistémica del currículo. Es decir, se lo ha hecho sin «armonizar las estructuras y regulaciones curriculares entre los diferentes niveles y ramas»¹⁰.
- Por otro lado, la falta de visión comprensiva y la necesidad de generar estrategias específicas a situaciones particulares, en una «búsqueda de diversas alternativas pedagógicas orientadas a atraer, formar y empoderar a estudiantes provenientes de grupos sociales»¹¹ ha generado acciones desarticuladas con lo existente.

Así, se han diseñado distintas estrategias para atender la situación de aquellos estudiantes que, por diferentes razones, no han recorrido itinerarios previstos de la educación obligatoria e incluso se han desvinculado del sistema educativo. Se han establecido políticas de enlace, de protección de trayectorias educativas, de revinculación y continuidad para contemplar los itinerarios reales de los estudiantes, siendo objeto de monitoreo en su implementación de manera conjunta entre el nivel central y el local con los distintos actores involucrados. Se diseñaron programas y planes educativos que permitieron la revinculación con el sistema educativo e incluyeron nuevos formatos y roles interpelando a los formatos tradicionales. Estas iniciativas se enmarcan en una acción conjunta de políticas públicas destinadas a generar condiciones de vida que hagan posible el desarrollo integral de la sociedad. Se ha puesto de manifiesto el valor de los diseños curriculares innovadores y, al mismo tiempo, se han revelado las dificultades para la continuidad en la educación media superior.

Frente a las necesidades de mejorar lo que el sistema educativo ofrece y logra, y teniendo en cuenta el bajo impacto de las intervenciones curriculares realizadas hasta el momento, resulta impostergable proponer transformaciones orientadas a:

- diseñar propuestas curriculares comprensivas que reduzcan «la separación histórica de sus estructuras, orientaciones y *ethos* pedagógicos»¹² proponiendo una mirada longitudinal para res-

10 INEEd (2017). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2015-2016*. (p. 159). INEEd.

11 INEEd (2017). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2015-2016*. (p. 163). INEEd.

12 INEEd (2014). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2014*. (p.168). INEEd.

ponder a lo que deben aprender los niños y jóvenes a lo largo de toda su trayectoria educativa obligatoria, con coherencia sistémica y facilitando el progreso de todos los estudiantes;

- definir estructuras curriculares que resulten pertinentes e inclusivas, balanceando la profundidad académica con la preparación para la vida;
- redefinir el contrato entre el sistema educativo y la sociedad, especificando claramente cuál es el compromiso que el sistema asume mediante sus acciones educativas y explicitarlos claramente a través de metas de aprendizaje, objetivos y criterios de evaluación¹³.

Como forma de responder a estos desafíos se propone una transformación curricular integral. Esta es absolutamente necesaria, aunque no suficiente para lograr el impacto esperado.

El porqué de un proceso de transformación curricular integral

Para considerar el vínculo entre la educación y los cambios sociales se llevará adelante un proceso integral de transformación curricular que comprenda a toda la educación obligatoria del país. La pertinencia de la transformación se sustenta en formar personas que puedan

...operar en el mundo y para sentirse bien operando en ese mundo: conociéndolo, interpretándolo, transformándolo en una relación fértil y creativa entre sí y con el entorno. Esto implica un cierto conocimiento del mundo, tal como es hoy y como será en el futuro. Esto implica también una cierta reflexión respecto de cómo se sienten las personas en este mundo y en este siglo y de cuál es la capacidad que se atribuyen de cambiarlo y de hacerse un lugar en él¹⁴.

Para que esta incidencia en la educación sea real, el currículo debe responder a los cambios sociales y culturales y acompañar la definición de aprendizajes necesarios en una dinámica que se desarrolla a partir de procesos de cambio permanente. Se requiere actuar para establecer lo que se conserva en el tiempo y lo que se debe cambiar en procura de evitar lo que se conoce como *time lag* curricular¹⁵: un currículo no adecuado a su tiempo y realidades. El cambio de los contextos, de las necesidades, de las agendas, obliga a volver a mirar los currículos y preguntarse si estos responden a las nuevas realidades, si con sus orientaciones mantienen su función de concretar las finalidades educativas tan características de nuestro país que refieren a la inclusión, la justicia social, la equidad y el desarrollo integral de las personas.

En ese sentido, esta transformación curricular se propone insertar cambios con el propósito de mejorar los aprendizajes a efectos de que se relacionen con las necesidades existentes, lo que requiere de personas con actitudes y aptitudes acordes a los tiempos que corren y dispuestos a enfrentar las incertidumbres del futuro.

13 INEEd (2014). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2014*. (p. 169). INEEd.

14 Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE—Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4 (n.º 2e), p. 85.

15 OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>

El sentido de la integralidad de la propuesta se refiere a dos aspectos, el primero ubicar a la transformación curricular en el marco de cambio de mayor envergadura, entre ellos, la modificación de la formación docente inicial, los cambios en la gestión institucional, el diseño de recursos educativos. Por otro lado, proponer la integralidad dentro de la transformación curricular. Solamente desde una propuesta que tenga en cuenta las diversas dimensiones involucradas se podrá impactar en la mejora de aprendizajes referida y en la efectiva inclusión de todos los estudiantes, considerándolos en su singularidad y multidimensionalidad.

Para ello, es necesario considerar los anteriores documentos curriculares y generar una serie de nuevos documentos a partir de un entramado sistémico e integral. Asimismo, estos documentos se generan a través de una sucesión de procesos de definición que abarcaría los aspectos más conceptuales y la orientación general para la toma de decisiones específicas, incluso respecto del trabajo en el aula.

Esta visión supone establecer líneas lógicas entre los procesos (diseño de los documentos, desarrollo curricular realizado en el centro educativo) y los productos (los documentos curriculares, los materiales didácticos, las planificaciones docentes, las situaciones de aprendizaje implementadas, etc.) que necesitarán de una visión sistémica para ser implementados en una trama de retroalimentación y la consecuente toma de decisiones.

Es así que, considerando algunos procesos ya iniciados y plasmados a través de los avances del *Marco curricular para los niños desde el nacimiento a los 6 años* del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de 2014, del *Marco Curricular de Referencia Nacional* de la ANEP de 2017, Perfiles que lo integran y las incipientes *Progresiones de aprendizaje* que lo acompañan, el *Documento Base de Análisis Curricular* de educación primaria de 2016 y las *Expectativas de logro* de educación secundaria de 2016, se plantea un nuevo proceso de profundización de algunas líneas curriculares, así como de generación de otras, con base en la evidencia existente y en las importantes necesidades constatadas.

En la elaboración de la propuesta curricular se trabajará con los diferentes subsistemas y se dialogará con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas.

El Marco Curricular Nacional, los Perfiles de egreso y de Tramo y las Progresiones de aprendizaje relacionadas con las competencias resultarán de fundamental importancia para que las competencias esperadas sean efectivamente lo que se evalúe durante el trayecto del estudiante.

Finalmente, y dentro de la propuesta integral, se diseñarán Planes y Programas coherentes con el Marco para los niveles y ámbitos que se definan. Este nivel de concreción curricular se estructura a partir de aquellos aprendizajes (saberes, formas de hacer, actitudes, formas de pensar) que permitan que el estudiante pueda desarrollar las competencias previstas.

Visión curricular

El currículo es el espacio en el que un sistema educativo define qué deben aprender los estudiantes, por qué deben aprender eso y cuáles son las estrategias disponibles para lograrlo. Esta visión comprensiva



que actualmente se tiene del currículo lo aleja de la mirada tradicional que lo entiende como listado de contenidos a enseñar o, en todo caso, a aprender.

Desde esta visión, el currículo va más allá, y debe responder a:

- ¿Qué aprender? Trata sobre la pertinencia de los aprendizajes, el estatus epistemológico (cuál es el conocimiento que se debe promover) desde el que se establecen los aprendizajes a proponer.
 - ¿Por qué y para qué se deben desarrollar esos aprendizajes? Se vincula con el fin y sentido de los aprendizajes y cómo conectan e impactan en la vida de los estudiantes y en la comunidad.
 - ¿Cómo se aprende? Se refiere a los procesos y estrategias que necesitan ser promovidas mediante acciones de enseñanza (orientaciones y guías pedagógicas) para facilitar el logro de los aprendizajes.
- Todo esto se aprecia desde una mirada sistémica, centrada en el estudiante como ser en construcción que atraviesa los diferentes niveles educativos desarrollando su trayecto con fluidez, evitando los saltos conceptuales que provienen de la estructura del sistema educativo¹⁶.

Para responder a las necesidades de la sociedad sobre cómo y en qué sentido educar, el currículo debe tener en su esencia la adaptabilidad al cambio de las circunstancias que influyen de manera decisiva en las personas, sin dejar de considerar los fines propios de la educación.

Esta noción, lejos de hacer pensar en una estructura frágil, es la que permite que el currículo pueda concretar algo inherente a su propia esencia, como la flexibilidad que facilita el monitoreo y la evaluación, teniendo una naturaleza en la que el cambio (con periodicidad de mediano plazo) es parte de su propia esencia.

Propósitos de la transformación curricular integral

A partir de lo señalado por el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024¹⁷, la transformación curricular integral debe responder a lógicas que trasciendan las especificidades de los diferentes niveles educativos para encontrar una visión común, partiendo de los siguientes fundamentos:

1. Es una transformación en la que la toma de decisiones surge desde la pertinencia de los aprendizajes para los estudiantes, no desde la lógica disciplinar. Las disciplinas y sus saberes nucleares estarán presentes, pero el criterio primordial será el del interés y necesidades del estudiante. «El conocimiento es absolutamente esencial, pero debemos repensar aquello que es relevante en cada área de las asignaturas y adaptar el currículo para reflejar las prioridades del aprendizaje, tanto en las disciplinas tradicionales como en las modernas»¹⁸. Esto, desde una mirada cultural del progreso del país y del desarrollo de la persona¹⁹.
2. El interés del estudiante como meta curricular solo se alcanzará si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes y se actúa desde ellas hacia

16 Oficina Internacional de Educación—United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>

17 ANEP (2020). Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. ANEP. Tomo I. (pp. 195 y ss).

18 Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Educación en cuatro dimensiones*. Centro para el Rediseño Curricular.

19 Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza—aprendizaje, en *El currículo a debate*, Revista PRELAC (n.º 3, pp. 50-63).

metas comunes. Esta actuación deberá ampliar y promover nuevas expectativas, individuales y colectivas, así como considerar los diferentes estilos de aprendizaje o formas de aprender para la elaboración de las propuestas de enseñanza. El currículo, como instrumento general, deberá tener en cuenta este aspecto ofreciendo un modelo flexible y con orientaciones y apoyos específicos.

3. Esta flexibilidad será una característica que permita avanzar hacia una verdadera educación inclusiva en todo el sistema, desde el supuesto de que todos los jóvenes son beneficiarios y tienen derecho a educarse/aprender. Todo el currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes (progresiones) y acompañando las acciones docentes sobre cuáles son las metas inmediatas a las que deben llegar.
4. La propuesta curricular será coherente, sólida y, a la vez, flexible, habilitando espacios importantes para la toma de decisiones curriculares en los centros y las aulas a partir de documentos curriculares amigables, con espacios y orientaciones. Dado el enfoque sistémico de la transformación curricular, estos espacios de toma de decisiones se fundamentan en los espacios de descentralización y autonomía en los centros educativos.
5. El énfasis en los aprendizajes estará en su construcción tanto en forma individual como colectiva, desde el supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender. Las orientaciones pedagógicas y didácticas quedarán definidas a partir de la evidencia existente acerca de la forma en que las personas aprenden²⁰. Existe evidencia suficiente acerca de las formas en que los estudiantes se apropian de los diferentes tipos de aprendizaje, de cuánto impacta aprender con otros, del valor de sentirse desafiado para involucrarse, de los procesos cognitivos implicados en cada momento del aprendizaje, por lo que todo esto deberá encontrarse en la base de las definiciones curriculares.
6. El sentido de los aprendizajes surge de la pertinencia, posibilidad de apropiación y de movilización frente a situaciones complejas, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo etarios y personales. Esta búsqueda de sentido de la educación debe llevar a reflexionar sobre su finalidad (el para qué), sobre el capital cultural (el qué) y sobre la organización y formatos (el cómo) para encontrar nuevas formas²¹.
7. Para dar respuesta, habilitar y sostener lo explicitado precedentemente, el currículo planteará metas de aprendizaje para los estudiantes en formato de competencias, asumiendo —desde un modelo de construcción del aprendizaje— que las competencias no son solo aplicación de conocimientos, sino también un conjunto de potencialidades que cada persona desarrolla para discernir qué conocimientos, habilidades y actitudes es necesario identificar y usar para responder a una diversidad de situaciones y desafíos. Un currículo orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes y, a la vez, se enfoca en el desarrollo del conocimiento del sujeto sobre la forma en que aprende.
8. A lo largo del trayecto de la educación formal del estudiante se promoverá:
 - a. la apropiación y desarrollo de **alfabetizaciones fundamentales** desde una propuesta longitudinal, sistemática, secuencial que parta del desarrollo de los procesos previos en el nivel Inicial (p. ej., desarrollo metalingüístico, sentido numérico) hasta la apropiación de dominios superiores en la educación media superior.
 - b. la **inclusión**, como temática y como forma de abordar la educación en todos sus niveles.

20 Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking Eds.). National Research Council.

21 Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI—serie Metas educativas 2021.

- c. la **educación para la salud y el bienestar** como eje central para el desarrollo de estilos de vida saludables tanto personales como comunitarios, promoviendo competencias de reconocimiento, respeto y educando para la equidad.
- d. el desarrollo de **ciudadanía**²² entendida en un doble foco: formar a los niños y jóvenes para la valoración, construcción y participación en la democracia con base republicana, y a comprometerse frente a problemas actuales de la sociedad, contribuir a su desarrollo a través de su trabajo o profesión, así como competencias para resolver conflictos²³, con una perspectiva local y global.
- e. la apropiación de habilidades en **ciencia y tecnología (STEAHM-Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes, Humanidades y Matemática, por sus siglas en inglés)**, incluyendo la **ciudadanía digital**, como recurso y como habilidad específica. Desde el currículo se propondrá una línea de promoción de Ciencia y Tecnología desde la infancia, lo que supone, por un lado, desarrollar el espíritu científico que trasciende el área específica y se incorpora al individuo como forma de actuar teniendo la evidencia como eje en la toma de decisiones; por otro lado, se promoverán saberes y habilidades que permitan el desarrollo de respuestas nuevas a los problemas reales. La ciencia y la tecnología se desarrollan simultáneamente para estos fines y propiciando ámbitos interdisciplinarios, por lo que ninguna disciplina transitará el currículo en desmedro de las humanidades. Por el contrario, el desarrollo equilibrado y el énfasis con que se promueva esa interdisciplinariedad serán enclaves para desarrollar la capacidad de asociación, de discernimiento, de toma de decisiones y, en definitiva, de acceso a la cultura y a los procesos de desarrollo cultural.
- f. la consolidación de una **educación para el desarrollo sostenible**²⁴ que necesita ser promovida y vivida en las aulas como objetivo de la Educación 2030 de UNESCO²⁵.

En definitiva este marco curricular, como base del desarrollo educativo que mira hacia el futuro, fomenta el principio básico de generar el deseo de aprender. Procura que las decisiones que se toman para su aplicación sean sustantivas para la retención y el cumplimiento de las trayectorias educativas.

Este proceso de transformación curricular integral —que se concretará a través del trabajo conjunto con los subsistemas y en diálogo con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas— responde a la necesidad de mejorar los aprendizajes que alcanzan nuestros estudiantes y disminuir las diferencias en los logros que aún persisten en el sistema, profundizar la adecuación al siglo XXI y acentuar el foco en el estudiante como actor central del sistema educativo.

Este marco tiende a una transformación educativa que contenga a todos los subsistemas. Su objetivo no es una reforma educativa. Las reformas provocan cambios e innovaciones, pero no aplican a la raíz

22 OREALC/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

23 Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. BID.

24 OREALC/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.

25 Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G. 2681-P/Rev. 3).

conceptual del sistema. Por eso, una transformación implica un cambio que excede el maquillaje conceptual y aplica a concepciones con sustento social y pedagógico, basado en realidades sociales indiscutibles que, en el caso de Uruguay, están marcadas por un porcentaje de desvinculación de los más destacados de América Latina.

El enfoque de este Marco Curricular Nacional, pensando en una transformación, es de carácter competencial. Las competencias son la columna vertebral de esta transformación. Por un lado, corresponde señalar que no constituyen una novedad y se aplican en diferentes espacios educativos y en algunas asignaturas; por otro lado, se debe reafirmar que la educación por competencias no descarta los contenidos disciplinares. Por el contrario, los contenidos, entendidos como saberes básicos y fundamentales, son los que permiten el desarrollo de competencias que, en definitiva, facilitan la adecuación social a infinidad de circunstancias cambiantes que suceden en la actualidad.

Seguramente, muchas instituciones educativas y cuerpos docentes que adhieren a esta idea manifiestan acuerdo con el contenido de este Marco.

La transformación curricular integral debe lograr que una persona que ha completado la educación obligatoria del país pueda:

- expresarse y comunicarse con conocimiento, autonomía, respeto y empatía con otros en diversidad de entornos, escuchar y buscar la comprensión mutua en situaciones diversas que se le presenten, ya sean laborales, académicas, familiares y/o sociales, públicas o privadas.
- conocer, pensar y actuar con conocimiento y responsabilidad, cuidándose y cuidando a otros (seres vivos y ambiente), respondiendo a un interés personal y/o comunitario, ya sea local, nacional o regional, fundando su accionar en conocimientos validados.
- tener iniciativa y concretar proyectos, a través del desarrollo personal o en forma colaborativa y participativa, siendo capaz de lograr el bien común como resultado del desarrollo de competencias en espacios interdisciplinarios en los que los intercambios y complementos de saberes generan el reconocimiento personal y colectivo. Ese bien común es el resultado del aporte de todos, como consecuencia del saber individual que se ofrece y que se conjuga con otros saberes que exceden el específico de una disciplina.
- desarrollar el bienestar propio y el de los demás incorporándose con autonomía a los diferentes ámbitos de acción (social, laboral, cultural, etc.); aportar a su desarrollo y al desarrollo colectivo y cooperar desde las coincidencias o diferencias. Buscar el bienestar físico y emocional propio y el de los demás, teniendo en cuenta las formas de evitar daños personales o materiales a otras personas y al ambiente.

El Marco Curricular Nacional

El Marco Curricular Nacional establece las grandes líneas directrices a partir de las cuales se desarrollan otros componentes y garantiza la equidad de acceso al conocimiento para todos los estudiantes.



Conceptualmente, el Marco es un instrumento necesario para la retroalimentación desde el territorio con interacción e integración de opiniones con la intención de desarrollar una educación del siglo XXI, con todo lo que ello implica.

Además, sustenta el sistema curricular del país a partir del cual se desarrollan los restantes componentes curriculares del sistema educativo nacional:

- las competencias generales del trayecto educativo obligatorio;
- los Perfiles de egreso y de tramo;
- las orientaciones generales para las estrategias de enseñanza, en las que se integrará la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
- las orientaciones generales para el desarrollo profesional docente;
- las orientaciones para el desarrollo de materiales educativos²⁶.

El documento no define contenidos, brinda los lineamientos para definirlos y seleccionarlos desde las competencias establecidas. Estas se desarrollarán a partir de la movilización de contenidos. El Marco es el documento de estatus superior en el sistema curricular, otorga las intenciones desde las cuales interpretar los aprendizajes y definirlos en los contextos particulares. Además, describe el ambiente educativo en el que se desarrollarán estos aprendizajes²⁷. Define los criterios y los entornos en que se producen los procesos formales de aprendizaje dado que establece un perfil de egreso correspondiente al estudiante que transita por la educación formal obligatoria; enfatiza en los procesos de aprendizaje del alumno y su fortalecimiento; traza caminos posibles para el desarrollo de competencias en el estudiante y fija criterios de evaluación y mínimos de aprendizajes a los que el sistema se compromete frente a todos los alumnos y la sociedad²⁸.

Una de las ventajas de contar con un Marco Curricular Nacional es brindar a los sistemas educativos un espacio de mayor flexibilidad que el que se tendría si se contara únicamente con los documentos curriculares tradicionales (p. ej., los Programas). A través del Marco, las regiones, las redes, los centros educativos y los docentes pueden interpretar los Programas con los parámetros que surgen de sus diferentes componentes, pudiendo tener en cuenta las particularidades propias de cada contexto.

Si bien la educación obligatoria del país presenta tres niveles educativos (educación inicial y primaria, educación media básica, educación media superior) administrados, desarrollados y organizados por Direcciones Generales de Educación de la ANEP, la racionalidad de un documento marco les trasciende constituyéndose en un instrumento de vital importancia para la coordinación y articulación tan necesaria en el sistema educativo.

La existencia de un Marco curricular para la educación obligatoria es coherente con una visión integrada del sistema educativo, permite centrarse en el aprendizaje esperado para todos los estudiantes desde una perspectiva de desarrollo de competencias. Habilita, además, a que cada centro educativo pueda tomar decisiones que sean pertinentes a partir del conocimiento de las necesidades existentes, muchas de las

26 ANEP—CODICEN. Circular n.º 49/2021, Resolución 1457/021, 30 de junio de 2021.
27 Stabback, P. (2007). *Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la Educación Básica*. Presentado en el Taller Regional ¿Qué educación básica para África? UNESCO—OIE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf
28 Oficina Internacional de Educación—United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>

cuales les son propias. Asimismo, al sentar las bases de la educación obligatoria del país, brinda líneas de orientación necesarias para el desarrollo profesional docente, estableciendo así una visión sistémica.

Además de la relevancia del Marco, son necesarios documentos conexos y coordinados con él, los que, al momento de acercarse al aula, vinculen las grandes ideas que lo sostienen con las realidades cotidianas de los centros educativos.

Uno de los documentos señalados son las **Progresiones de aprendizaje**. Por tanto, junto al Marco Curricular Nacional se deben diseñar Progresiones de aprendizaje que respondan a las competencias establecidas. Las Progresiones son pautas que describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, definiendo aquello que los alumnos deben saber, saber hacer y comprender en determinados momentos de su trayectoria escolar. Sus diferentes niveles de ese continuo se marcan como expectativa a lograr²⁹. Aportan lógica, respaldo conceptual y sistémico a la implementación curricular porque:

Expresan una concepción de aprendizaje.

Para sostener la creación de una progresión de aprendizajes se encuentra la idea de que el aprendizaje es incremental, se desarrolla en un proceso de complejidad creciente³⁰. Al brindar una visión de un camino de aprendizaje esperado, ya no se trata de lo que cada alumno alcanza o no, sino en qué momento de la progresión se encuentra. Así, facilitan la comprensión de los ritmos personales en el camino de aprender y favorece la utilización de estrategias acordes a la medida de cada uno.

Responden al enfoque por competencias.

Las competencias definidas en un Marco curricular se relacionan con los saberes, habilidades y comprensiones necesarias para resolver situaciones complejas. Las Progresiones son las marcas en ese camino de desarrollo de las competencias que evidencian los conocimientos, habilidades y entendimientos esperados en diferentes cortes o mojones de ese camino. Definen la ruta para alcanzar la meta, es decir, la competencia.

Favorecen el monitoreo de los aprendizajes y la intervención pedagógica adecuada.

Una de las funciones inherentes a la enseñanza es el monitoreo que debe hacer el docente de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Es necesario que ese monitoreo se pueda realizar desde algunos parámetros comunes a todos, por lo que las progresiones sirven a ese propósito. El acrecentamiento paulatino del aprendizaje³¹ orienta a los docentes en la dirección que los aprendizajes deben tomar y favorece la toma de decisiones pedagógicas informadas para atender las diferentes situaciones vinculadas con las particularidades de cada estudiante.

Brindan información para un sistema nacional de evaluación.

Un insumo fundamental a la hora de evaluar los progresos de los estudiantes es contar con competencias bien definidas y tener metas de aprendizaje en diferentes momentos de la trayectoria escolar. Las Progresiones de aprendizaje cumplen esa función en el día a día del centro educativo y son instrumentos que ayudan a los sistemas que requieren realizar evaluaciones generales o de corte.

29 SINEACE (2016). *Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú*. SINEACE.

30 Latorre, M. (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y Rutas de aprendizaje (RA) en Perú – 2013*. Revista IIPSI, Vol. 16, n. °1. UNMSM.

31 Gysling, J., Meckes, L. (2010). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y Niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. Serie Documentos, PREAL.



Si bien proponen una progresión de los aprendizajes, no responden exactamente a los grados establecidos en los diferentes niveles, sino a lo esperado en distintos momentos del desarrollo desde la idea de progresión. Describe hacia dónde se desarrolla el aprendizaje durante la trayectoria escolar y se lo mira con lógica de trayecto, más que de curso, con «énfasis en la progresión y en mejorar la calidad de la educación»³². La relación con el grado escolar es fundamentalmente orientadora al permitir ubicar al estudiante en el continuo de niveles de aprendizaje, hacia dónde se espera que se dirija y cómo hacer para facilitar y optimizar ese avance³³.

Por esta característica, favorecen la aceptación y la comprensión de la diversidad en el aula, ya que en cada grado escolar es posible encontrar estudiantes con diversidad de logros: algunos tendrán aprendizajes comparables con los de estudiantes con menor trayectoria educativa y otros se asimilarían a estudiantes más avanzados. Las progresiones, haciendo visible la situación, ordenan y habilitan el trabajo docente desde la normalización de la diversidad: el docente puede identificar en qué lugar se encuentra cada estudiante y hacia dónde deberá acompañarlo pedagógicamente, sin necesidad de encasillarlo.

A su vez, los **Planes y Programas** son los documentos curriculares de alcance más específico. Una vez establecido el Marco Curricular Nacional y generados los aprendizajes esperados para todo el ciclo de educación obligatoria de los estudiantes a través de las Progresiones de aprendizaje, se deben diseñar los Planes, es decir, documentos que definen las estructuras de los diferentes niveles educativos (disciplinas, horarios, espacios específicos de flexibilidad) y, a continuación, se deben definir los Programas correspondientes.

Los Programas suelen ser los instrumentos más cercanos y en los que se apoya el docente para definir sus propuestas de enseñanza, debiendo ser consistentes con lo propuesto en los documentos de mayor jerarquía. En ellos se establecen las metas, los resultados de aprendizajes esperados, los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación propuestas³⁴. Los Programas definen la forma en que los contenidos aportarán al desarrollo de las competencias establecidas en el Marco Curricular Nacional.

En niveles de mayor concreción se establecen los conocimientos estructurantes de las distintas disciplinas que contribuyen al desarrollo de las competencias. Estos conocimientos se organizan en los distintos niveles educativos, en aproximaciones sucesivas, en grados de profundidad, en espacios y tiempos delimitados y en un marco de flexibilidad para considerar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Todos estos componentes deben atender y articular con las grandes definiciones y orientaciones que se establecen en el Marco, por lo que se deberá establecer una línea lógica y cohesiva entre Marco, Progresiones, Planes y Programas.

32 Latorre, M. (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y Rutas de aprendizaje (RA) en Perú – 2013*. Revista IIPSI, Vol. 16, n. °1. UNMSM.

33 SINEACE (2016). *Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú*. SINEACE.

34 Stabback, P. (2007). *Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la Educación Básica*. Presentado en el Taller Regional ¿Qué educación básica para África? UNESCO—OIE. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0709Kigali/Curriculum_Framework_Guidelines.pdf

Principios del Marco Curricular Nacional

Principios generales de la educación

La tradición nacional en materia educativa se refuerza e impulsa a partir de la vigencia plena de principios rectores de la educación nacional. Estos principios se encuentran en la base del sistema educativo y están consagrados a nivel constitucional y legal³⁵.

Reina Reyes considera, al tratar la laicidad:

La defensa de la educación laica no entraña oposición a ninguna religión ni a ninguna ideología política, pero sí, una firme oposición a que, en nombre de ellas, se adoctrine al niño quien por ser altamente receptivo por afectividad...no puede oponerse a las creencias que se le inculcan, creencias que persisten con mayor o menor firmeza a través de los años. Se condenan las formas dogmáticas de enseñanza porque en ellas la razón queda sometida al influjo deformante de la afectividad³⁶.

A partir de esta premisa —y tal como lo establece la Ley de Educación en su artículo 17— es necesario asegurar «...el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de la información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa...»,³⁷ garantizando la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

La **gratuidad** de la enseñanza es una tradición en la educación y un factor distintivo a nivel regional y mundial que orienta un accionar nacional en la materia. Tal como sostenía **José Pedro Varela**:

“...para que el sentimiento de la igualdad democrática se robustezca en el pueblo, no basta decretarla en las leyes: es necesario hacer que penetre en las costumbres, que viva, como incontestable verdad, en el espíritu de todos: que se oponga a las tendencias naturales de las clases a separarse, a las aspiraciones de la posición y de la fortuna a crearse una forma especial...solo la escuela gratuita puede desempeñar, con éxito, esa función igualitaria, indispensable para la vida regular de las democracias...Gratuita para todos, abierta a todos, recibiendo en sus bancos niños de todas las clases y de todos los cultos...”³⁸.

También la **obligatoriedad**, a partir de la concepción de la educación como «...un servicio de utilidad pública, que debe ser pagado por la nación y a nuestro modo de ver ello se hace más evidente cuando prevalece el principio de instrucción obligatoria...»³⁹ ha tenido en el país un rol protagónico al momento de caracterizar nuestro sistema educativo. Tanto la obligatoriedad como la gratuidad están estrecha-

35 ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. (p. 122 y ss.). ANEP.

36 Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Biblioteca de Marcha, Colección Premios.

37 Ministerio de Educación y Cultura (2008). Ley de Educación n.º 18 437, art. 17, 12 de diciembre de 2008.

38 Varela, J.P. (1874). *La Educación del Pueblo*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Tomo I (p. 115).

39 Varela, J.P. (1874). *La Educación del Pueblo*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Tomo I (p. 114).



mente vinculadas con el efectivo cumplimiento del derecho a la educación. La educación obligatoria, entonces, debe concebirse como un deber para los niños y los responsables adultos, así como también para el Estado. Los padres no pueden negarse a que sus hijos reciban educación y el Estado debe asegurar las posibilidades. Por su parte, la gratuidad es el complemento ineludible ya que resulta fundamental para que se efectivice el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes.

Mantiene plena vigencia el mandato de la Constitución de la República, cuyo art. 71, inc. 2°, dispone que “en todas las instituciones docentes se atenderá especialmente la formación del carácter moral y cívico de los alumnos”⁴⁰

A su vez, la **autonomía** —consagrada en los artículos 202 y ss. de la Constitución de la República— juega un papel preponderante al momento de establecer una transformación curricular.

La **participación democrática** se desarrolla promoviendo una interacción permanente entre todos los actores de los centros educativos y la sociedad en general.

En tal sentido, la Ley General de Educación, continuando con la tradición nacional y recogiendo preceptos constitucionales, consagra —además de los ya referidos— otros principios como la universalidad, la diversidad e inclusión educativa, la participación, la libertad de enseñanza, la igualdad de oportunidades o equidad, la autonomía y la coordinación⁴¹.

El Marco Curricular Nacional es un instrumento que consagra el efectivo cumplimiento de estos principios rectores de la educación del país para hacer efectivo el **derecho a la educación** de todos los individuos, con prescindencia de su condición o situación particular, derecho consagrado en la legislación nacional desde 1877 y que ha evolucionado en el tiempo a partir de las distintas circunstancias nacionales e internacionales.



40 Uruguay. (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*.

41 Ministerio de Educación y Cultura (2008). Ley de Educación n.º 18 437, art. 17, 12 de diciembre de 2008.

Principios orientadores del Marco Curricular Nacional

Un modelo curricular integral y coherente debe responder a lógicas que trasciendan las especificidades propias de los diferentes niveles educativos para encontrar una visión común a partir de principios que le otorguen sistematicidad y que hagan realidad la centralidad del estudiante como razón de ser del sistema educativo nacional. Por ello, además de los principios rectores de la educación se presenta un conjunto de principios que orientan al Marco Curricular Nacional.



Figura 1. Principios del Marco Curricular Nacional.

La centralidad del estudiante y de su aprendizaje

La centralidad del estudiante siempre se ha plasmado en los documentos educativos, incluso más allá de los curriculares. Pocas veces se efectiviza en los hechos, por lo que se impone establecer dicha circunstancia como el primer principio que debe guiar la construcción de una propuesta curricular. Es necesario que el accionar educativo se enfoque en acompañar y potenciar el desarrollo y los aprendizajes efectivos de los estudiantes, lo que supone verlos como personas en desarrollo y como sujetos insertos en un momento y lugar social e histórico. Esto implica que los sistemas educativos deben focalizarse en el desarrollo personal e integral de cada uno de los estudiantes colaborando en el logro de la mejor versión de sí mismos y, a la vez, constituir un puente entre el desarrollo cultural de la humanidad y de las nuevas generaciones⁴².

Para que la acción educativa esté verdaderamente centrada en el estudiante es imprescindible percibirlo integralmente, conocerlo, comprender sus circunstancias y desde allí actuar, sabiendo que es un ser único e irrepetible con una vocación a desarrollar y acompañar. Esto es absolutamente necesario, pero no suficiente, ya que la acción educativa logra su fin solo si se producen aprendizajes. Es necesario decir, entonces, que proponer una visión curricular centrada en el estudiante no es posible si no se enfoca en el desarrollo de aprendizajes.

42 Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza—aprendizaje, en *El currículo a debate*, Revista PRELAC (n.º 3, pp. 50-63).



Este enfoque supone aunar el interés superior en cada estudiante, sus necesidades y posibilidades y, a la vez, centrarse en el proceso de aprender, comprendiéndolo, entendiendo cómo se produce y cuáles son las prácticas de enseñanza que logran promoverlo en altos niveles⁴³, aceptando que la enseñanza no solo sucede en las aulas y

...se trata de la actuación del profesor. Se trata de que los estudiantes aprendan y los maestros hagan contribuciones para que el aprendizaje suceda. Como maestro puede hacer las cosas de modo de afectar directamente a cuánto y qué tan bien los estudiantes aprendan⁴⁴.

El énfasis en los aprendizajes se entiende como la forma de concretar el derecho a la educación que implica no solamente poder acceder y permanecer en el sistema educativo, sino aprender efectivamente reconociendo las diferentes realidades que impactan en cada estudiante y que lógicamente generan diferencias que deben ser atendidas. Se entiende ese aprendizaje desde la percepción de su construcción, tanto en forma individual como colectiva y desde la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender.

Para esto, las orientaciones pedagógicas y didácticas deberán definirse a partir de la forma en que las personas aprenden⁴⁵. Existe suficiente evidencia de investigación acerca de las formas en que los estudiantes desarrollan los diferentes tipos de aprendizaje, de cuánto impacta aprender con otros, del valor de sentirse desafiado para involucrarse, de los procesos cognitivos implicados en cada momento del aprendizaje, del peso de lo emocional al momento de desarrollar aprendizajes, por lo que todo esto deberá estar en la base de las definiciones curriculares.

El interés del estudiante (no en el sentido de inclinación o preferencia personal, sino de beneficio superior como persona en desarrollo) como meta curricular solo se alcanza si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes y se actúa desde ellas hacia metas comunes. El currículo, como instrumento general, deberá tenerlo en cuenta ofreciendo una propuesta con flexibilidad y con orientaciones y apoyos específicos.

La educación formal no es la única fuente de aprendizajes de los estudiantes. Las oportunidades de aprender «en cualquier momento y en cualquier lugar» diluyen las diferencias entre el aprendizaje formal e informal. Aprendizaje ubicuo, como propone Burbules⁴⁶, y que, apuntalado por las tecnologías, se lo encuentra en cualquier lugar y no está anclado a un espacio ya que es portable, trasciende la inmediatez física de forma drástica, así como la organización disciplinar, es más amigable con la personalización temporal y trasciende fronteras. Centrarse en los aprendizajes debe contemplar esta ubicuidad, facilitando desde lo curricular la integración entre aprendizajes diversos, poniendo al centro educativo y el aula como el lugar de conexión entre ellos y sin desdibujar que es «el lugar de aprendizaje común a todos y esta cualidad es la que le otorga una responsabilidad importante y única en comparación con otros entornos»⁴⁷.

43 McCombs, B., Whisler, J.S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz*. Paidós

44 Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. (p. 13). Jossey-Bass.

45 Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking Eds.). National Research Council.

46 Burbules, N. C. (2009). Meanings of ubiquitous learning en Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.

47 Burbules, N. C. (2009). Meanings of ubiquitous learning en Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. (p. 5). University of Illinois Press.

La centralidad del estudiante, la consideración de sus singularidades y las distintas formas de aprender interpelan a los docentes en cuanto a sus concepciones de enseñanza y sus enfoques didácticos para adaptarse y brindar soluciones diversificadas que consideren esos aprendizajes.

Afrontar la dinámica del cambio social constante en lo que refiere a los avances científicos y tecnológicos implica la necesidad de una actualización permanente de sus competencias profesionales para desarrollar proyectos creativos y situados que sean facilitadores de aprendizajes a nivel de aula, de tramo y de centro educativo.

Un docente que se desempeñe de acuerdo a un enfoque de competencias deberá organizar y llevar a la práctica situaciones de aprendizaje interesantes y desafiantes, que movilicen conocimientos, procedimientos y actitudes, implicando a los estudiantes en diferentes formatos, con diversidad de recursos, espacios y tiempos. Concomitantemente, gestionará las progresiones de aprendizaje para todos y cada uno de sus alumnos, generando de esta forma estrategias de inclusión educativa.

El desarrollo de competencias se promueve mediante situaciones problema, propuestas colaborativas, prototipos, investigaciones, proyectos, estudios de casos, juegos, actividades artísticas, salidas didácticas, incorporando la tecnología en su potencialidad para el aprendizaje, así como en su valor como objeto de estudio.

El enfoque competencial incorpora factores sociales, culturales, cognitivos y de desarrollo para explicar el aprendizaje; un proceso activo donde el sujeto integra diferentes componentes que son estimulantes y habilitan sus avances cognitivos. De esta forma, el aprendizaje es construido por el estudiante y los docentes son mediadores, facilitadores, potenciadores, promotores y retroalimentadores de estos procesos. Esta concepción se orienta hacia la autonomía, creatividad y disposición para el aprendizaje mediante la creación de entornos que consideren las necesidades, los intereses y los contextos de los estudiantes.

La complejidad social, tanto local, regional como mundial, exige más que nunca del trabajo de los docentes para garantizar el derecho de los estudiantes a la educación.

La inclusión

Un currículo inclusivo, según Tedesco, Opperti y Amadio (2013):

...implica ante todo la apertura, el convencer y convencerse, la voluntad y las competencias para respetar, entender y apoyar la diversidad de características y necesidades de los estudiantes como múltiples fuentes inspiradoras para democratizar y mejorar las oportunidades, los procesos y los resultados de los aprendizajes. Entre otros aspectos fundamentales, implica que los educadores estén convencidos y promuevan activamente prácticas inclusivas en ambientes colaborativos de aprendizaje⁴⁸.

Este concepto de inclusión es el que se despliega en la agenda *Education for all* (EFA) de la UNESCO para responder a la diversidad, al aumento de la participación y a la reducción de la exclusión desde y por la

48 Tedesco, J.C., Opperti, R. y Amadio, M. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n.º 10 (p. 20). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>



educación. Es importante considerar que, desde los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje, más que el derecho universal a la educación o a ser educado debemos considerar el derecho fundamental a aprender y, como consecuencia, la educación debe enfocarse en los logros de aprendizaje como derecho de todos. El currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes y orientar a los docentes acerca de cuáles son las metas inmediatas y subsecuentes a las que deben llegar.

La aceptación del derecho a la educación para todos los estudiantes significa asegurar la prestación de servicios educativos de calidad sin excepciones, sostener el proceso educativo dentro del sistema y disponer de recursos y estrategias que permitan que todos aprendan sin que su origen, género, condición social o característica sobre sus capacidades sean una condicionante⁴⁹, lo que ha sido expresamente establecido en el Plan de Desarrollo Educativo 2020—2024 de la ANEP⁵⁰.

La inclusión como principio curricular implica su definición desde una doble condición: como una forma de actuar educativamente tomando las decisiones pedagógicas necesarias para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad (con equidad y desde la igualdad de oportunidades) y, a la vez, su sostenimiento como una forma de ser y estar en el mundo (empática, tolerante, abierta y respetuosa de la diversidad) para que los estudiantes puedan desarrollarla como forma de vivir con otros sin diferenciarse.

La pertinencia

La pertinencia curricular existe cuando el aprendizaje cobra sentido para el estudiante. El aprendizaje pertinente se encastra en el doble rol escolar de apoyar el desarrollo y de servir de puente cultural. Esto significa que los contenidos escolares no se limitan a «saberes conceptuales», sino que es necesario entender el contenido escolar desde los ya tradicionales pilares de Delors: el conocer (aprendizaje conceptual, declarativo, intelectual o cognitivo), el saber hacer (habilidades generales y destrezas específicas), el saber ser (se relaciona con el desarrollo de la personalidad) y el saber convivir (con respeto, empatía y tolerancia)⁵¹.

Plantear la **pertinencia de los aprendizajes** tiene mayor alcance que seleccionar contenidos, **supone necesariamente identificar y establecer las formas didácticas** mediante las cuales se los ofrece.

La educación [...] opera como un verdadero mecanismo de herencia cultural, al garantizar, al mismo tiempo, la transmisión de los conocimientos históricamente construidos y culturalmente organizados y la posibilidad de utilizar en cada momento histórico el acervo de conocimientos disponibles como punto de partida para acometer nuevos procesos de construcción individual y colectiva de conocimiento⁵².

49 Blanco, R. (2009). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia, *Revista de Educación*, Monográfico 347, Universidad Complutense.
50 ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. ANEP.
51 Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
52 Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares, en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI— serie Metas educativas 2021.

Morin identifica al conocimiento pertinente del saber enseñado como uno de los siete saberes para la educación del futuro, en referencia a la «...necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales»⁵³. Esta necesidad implica un cambio que el autor identifica como paradigmático y no programático en tanto requiere una nueva organización del conocimiento, ya que entiende que la educación del futuro está desafiada por

...una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado, entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios⁵⁴.

El sentido de los aprendizajes surge de la significación, posibilidad de apropiación y de movilización de estos conocimientos, habilidades y actitudes, frente a situaciones complejas, teniendo en cuenta los niveles de desarrollo etarios y personales y los diversos contextos en que se desarrollan.

En un momento en que la acumulación de conocimientos resulta inabarcable debe plantearse la necesidad de seleccionar e identificar cuáles aprendizajes deberían desarrollar los estudiantes. En las áreas disciplinares no todo conocimiento tiene el mismo valor, por lo que esa identificación de **aprendizajes fundamentales** tiene que **orientarse desde los aspectos centrales y estructurantes de las áreas disciplinares**, procesadas desde la **significatividad que tengan para el estudiante** en su vida actual y posterior, como integrante de un grupo social que debe colaborar a mejorar.

«Todo puede enseñarse con sentido»⁵⁵, y es el docente en su rol profesional, su conocimiento pedagógico y disciplinar quien puede encontrar los aspectos motivadores de los aprendizajes y las mejores formas de presentarlos.

La flexibilidad

La comunidad educativa en su conjunto debe ser proactiva y creativa para el diseño de espacios de flexibilidad apoyados por una estructura curricular que lo permita según los niveles de concreción (aula, centro, región), para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, de los centros educativos e incluso de las regiones.

La flexibilidad busca diferenciar el aula atendiendo a distintas características asociadas al perfil de los estudiantes (perfil de aprendizaje, de intereses, de características que condicionan el aprendizaje, ya sean estas personales o contextuales) y diferenciando la planificación de la enseñanza en relación con los contenidos, procesos o productos.

A su vez, ello debe ser acompañado desde el currículo. Este es el instrumento mediante el cual se cumple con los fines y principios de la educación y adquiere modalidades que pueden ir entre desde una extrema prescriptividad (regulación o normatividad sobre lo allí propuesto) o una amplia flexibilidad (habilitación de espacios de toma de decisiones más allá de la propuesta curricular).

53 Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
54 Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
55 Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Debate.



El Marco Curricular Nacional propone diseñar un currículo que ofrezca un núcleo de aprendizajes fundamentales que se combinen con espacios de toma de decisión en niveles medios (territorios, centro educativo) y micro (equipos docentes, docentes, estudiantes), equilibrando la prescripción y la flexibilidad, todo lo cual deberá concretarse a nivel de los Planes y Programas. De esta manera se asegura el establecimiento de contenidos fundamentales, generales y prescriptivos para todo el sistema educativo, que podrán ser complementados, profundizados y/o diversificados por las comunidades educativas de acuerdo a sus intereses y realidades. La adaptación al medio implica entender y atender las situaciones estructurales y coyunturales que existen en los diferentes territorios.

La ANEP, a través de sus subsistemas tiene la obligación de asegurar una educación para todos, en cualquier parte del territorio nacional.

La presencialidad, la bimodalidad y la virtualidad son modalidades que permiten asegurar derechos y proteger trayectorias educativas.

La integración de conocimientos

La educación con efectiva centralidad en el estudiante exige que lo que se aprende en la educación obligatoria permita actuar en la sociedad en que viven contribuyendo al desarrollo personal y colectivo. Desde el nacimiento, las personas están inmersas en un universo integrado, que poco a poco develan para interpretarlo y ser capaces de desarrollarse y aportar en él.

Los estudiantes necesitan una comprensión amplia, compleja e integrada de los fenómenos que se suceden en una sociedad cambiante, por lo que, «conforme nuestro mundo colectivo se va haciendo más y más pequeño, los mundos de los que formamos parte individualmente se van haciendo más numerosos y complejos»⁵⁶.

Resulta necesario buscar formas de integración pedagógicas relevantes que colaboren en avanzar desde un modelo tradicional de aprendizajes fuertemente estructurado y jerarquizado a otro en el que el diseño en red, a partir de disciplinas que evidencian y reclaman poner en acción las relaciones existentes entre ellas, propicie la interacción entre docentes y la apertura a oportunidades de cruzamientos propuestos o generados a partir de iniciativas particulares de las comunidades educativas.

Esta orientación debe tomar cuerpo a nivel de los Planes y Programas identificando espacios de integración posibles desde el currículo y habilitando a proponer nuevos de forma contextualizada, es decir, según las particularidades que se presenten en cada caso.

La participación

Debe existir un vínculo entre la propuesta educativa y la realidad del estudiante y para ello es necesario que se generen mecanismos para que esta sea parte de la propuesta. La participación refiere a involucramiento, a toma de postura, a posibilidades para expresarse e intercambiar. Aunque tradicionalmente se piensa en la participación a partir de instancias diseñadas al efecto, estructuradas y convocadas específicamente, las formas actuales hablan de una intervención de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje,

56 Perkins, D. (2016). *Educación para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* (p. 47). SM.

tomando decisiones sobre qué aprender (propiciando espacios flexibles para esta opción), mediante qué formatos e informando al sistema sobre qué esperan del centro educativo, de los docentes y del aprendizaje. Desde la idea de ubicuidad del aprendizaje planteada anteriormente, esta participación favorece el flujo entre diversas formas de aprender, facilita la conexión entre lo formal y otros contextos⁵⁷ y permite, desde la iniciativa del estudiante, tejer interconexiones enriqueciendo el currículo.

El currículo participativo deja espacios sin completar para esperar la decisión del estudiante, la que se produce durante el transcurso de su trayectoria educativa a partir de sus visiones, aspiraciones y perspectivas. La identificación de esos espacios es una definición curricular que debe equilibrarse entre la necesidad de aseguramiento de los saberes necesarios e irrenunciables y los espacios de opciones posibles en los distintos niveles de decisión.

Otro foco de participación es el que corresponde a la comunidad de cada centro educativo. Los docentes, en forma individual o colectiva, deben contar con posibilidades para intervenir y definir espacios curriculares, temáticas relacionadas con el contexto, formatos pedagógicos adecuados a los fines planteados, entre otras acciones que permitan conjugar necesidades, visiones y saberes que atiendan las particularidades propias del contexto en el que se lleva adelante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La participación implica opinar, proponer y gestionar (es decir, hacer) desde el lugar que específicamente se ocupa. La visión del docente, desde una perspectiva áulica enmarcada en un contexto específico de compromiso educativo y social difiere o desconoce esos contextos que están al alcance de otros profesionales dentro de la institución, pero que deben ser conocidos, operativizados y resueltos por todo el colectivo docente.

Visión ética

Los documentos curriculares (Marco, Progresiones, Planes y Programas) y las acciones educativas están necesariamente impregnadas por un marco ético que las sostiene y encuadra y se vinculan a los principios orientadores referidos precedentemente. La visión ética acompaña las acciones educativas, da cuenta de una identidad cultural y nacional desde la valoración y el respeto de la diversidad de cualquier índole, por lo que los principios éticos que podemos integrar, tales como la actitud permanente de respeto a los Derechos Humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y su protección, la construcción de la paz, la responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad, deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas.

Estos principios vinculados a la ética se permean a través de las acciones y de los materiales curriculares con que trabajan los estudiantes. De esta manera, los actores a nivel del centro educativo y a nivel de mandos medios, como agentes principales de la formación ética de los estudiantes, juegan un rol protagónico. Docentes, funcionarios del centro educativo, directores, inspectores, familias y comunidades locales son quienes tendrán la responsabilidad de trabajar para que el actuar ético de los estudiantes se desarrolle con plenitud.

Un currículo orientado a competencias que pone al estudiante *en situación* requiere que el marco ético esté en la base de su desarrollo. El componente actitudinal de actuar de forma competente integra la dimensión ética de forma estructural en el proceso de desarrollar las competencias, así como al momento de manifestar el desempeño situado⁵⁸.

57 Burbules, N C. (2009). Meanings of ubiquitous learning, en Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds.); *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.

58 Jonnaert, Ph. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, Vol. 19. (n.º 1).



Organización curricular hacia el desarrollo de competencias

Competencias y aprendizaje

Una educación de calidad orientada por los principios curriculares establecidos anteriormente —centralidad en el estudiante y su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos y ética— demanda una propuesta curricular que permita atender los requerimientos explicitados en este documento.

En tal sentido, se considera necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias porque constituye una alternativa adecuada por la conexión de los aprendizajes entre sí y con la vida real, a partir del foco en los aprendizajes y en el desarrollo del estudiante pensándolo como *ser en el mundo*. Es un enfoque consecuente con la flexibilidad e inclusión referidas al establecer el aprendizaje como un camino con dirección progresiva, no necesariamente atada a instantes específicos e inmóviles, ya que los niveles de desarrollo de las competencias permiten saber en qué momento se encuentra cada estudiante, identificar la meta de aprendizaje siguiente hacia la que se debe promover, sin definir necesariamente los tiempos en que eso debe darse.

Las competencias, por su concepción, permiten dar coherencia curricular ya que el estudiante, centro del aprendizaje, las desarrolla mediante procesos de enseñanza inclusivos, flexibles y participativos. Esos procesos de enseñanza nutridos de contenidos pertinentes, trabajados a través de conocimientos integrados y acompañados por procesos de evaluación en un marco ético, facilitan y potencian el aprendizaje. El currículo se propone, por lo tanto, establecer una red interconectada de campos del saber orientados hacia el desarrollo de las competencias a través de contenidos, seleccionados cuidadosamente mediante criterios especificados con claridad, donde se incorpora la pertinencia en la decisión. Esto implica la presencia de contenidos disciplinares sólidos, que posibiliten abordajes interdisciplinarios para la solución de situaciones complejas. «No puede haber competencia si los recursos requeridos, capacidades y conocimientos no están disponibles»⁵⁹.

Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida del sujeto integrando diversos recursos en una relación profunda entre el saber, el saber hacer y el hacerlo.

Desde el análisis de las propuestas de organismos internacionales, autores y organizaciones civiles, es posible decir que la concepción actual de las competencias define que estas requieren

59 Perrenoud, P. (2009). *Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?* <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>

...comprensión profunda -de la realidad global, de aspectos particulares de esta-, apropiación de los procedimientos y acción efectiva [moralmente situada], en una actualización del ideal aristotélico: entender el mundo (*theoria*), ‘hacerse’ una vida (*poiesis*), guiar la acción según principios (*praxis*), o los 4 pilares de Delors (Saber, Saber hacer, Saber ser, Saber vivir juntos)⁶⁰.

El Marco Curricular Nacional se ubica en esta concepción de las competencias entendiéndolas como una forma de actuar frente a situaciones complejas, integrando una variedad de recursos en una relación profunda entre el saber, el hacer y enfatizando la apropiación del sujeto mediante la reflexión⁶¹. Desde esta mirada, las competencias

- tienen carácter holístico e integrado;
- son parte del bagaje de respuestas del sujeto, pero no se limitan a él, sino que pasan a integrar la riqueza cultural de cada contexto;
- implican un querer hacer, relacionándose directamente con el componente emocional;
- llevan a plantearse cuestiones morales sobre la proyección de la acción, mediante la búsqueda de sentido;
- tienen carácter reflexivo y de transferibilidad creativa, no mecánica;
- se perfeccionan, enriquecen o se restringen a lo largo de la vida⁶².

Ser competente significa actuar integrando **conocimientos, habilidades y actitudes** para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos.

A los efectos de este Marco Curricular Nacional los **conocimientos** se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que apoyan la comprensión de un área o temas concretos; las **habilidades** son capacidades y disposiciones que se desarrollan y que son necesarias para resolver y crear y las **actitudes** describen la mentalidad y la forma de actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones⁶³. Si bien la competencia se manifiesta mediante este desempeño, lo excede y configura una disposición que el sujeto desarrolla e incorpora a través de esquemas de pensamiento. Su desarrollo implica un proceso gradual de construcción personal y con otros que le posibilita tomar decisiones y realizar acciones acordes a las situaciones y a las condiciones personales y del entorno que en cada circunstancia debe afrontar.

Esta concepción de competencia considera al estudiante como centro del aprendizaje y, consecuentemente, todos los procesos que se diseñen buscarán la coherencia con este principio. Asimismo, es importante destacar que el contenido de la enseñanza va más allá del conocimiento y del saber hacer. Se espera que la enseñanza logre desarrollar las competencias necesarias para saber actuar con conocimiento⁶⁴, en definitiva, para hacerlo.

60 Labate, H. (2021). Consultoría CODICEN, documento interno.

61 Valle, J.M., Manso, J. (2013). *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*. Ministerio de Educación y Ciencia.

62 Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, 3.ª edición.

63 Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). (2018). Diario Oficial, C 189. (pp. 1-13). CELEX. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))

64 Le Botaerf, G. (2017). Agir en professionnel compétent avec éthique. *Éthique publique*, Vol. 19. (n.º 1).



En este desarrollo se involucran diferentes mediaciones (pares, adultos referentes, recursos materiales, tecnológicos, etc.), siendo fundamental en la educación formal la mediación docente (intervención, guía, enseñanza) para favorecer un proceso gradual de desempeños y de apropiación personal de ese desarrollo tendiente a la autonomía.

La educación orientada hacia las competencias hace posible que los estudiantes

- pongan a prueba sus posibilidades en situaciones que los desafíen;
- se den cuenta de lo que pueden y de aquello que aún deben desarrollar;
- busquen los conocimientos que podrán utilizar para responder a los desafíos que se les plantean;
- reflexionen sobre su actuar y reconozcan las acciones que todavía es necesario desarrollar y
- se involucren en el proceso, reconozcan y valoren sus logros y se sustenten en ellos para seguir avanzando.

Modelo de competencias y relación con los documentos curriculares

El trabajo de definición de las competencias que se proponen para regir la educación obligatoria del país tuvo en consideración diferentes aportes de modelos teóricos, de modelos implementados en diversos países a nivel regional e internacional en una visión comparada y el análisis de los documentos curriculares de la educación obligatoria de nuestro país.

A partir de las competencias que el egresado desarrolle al finalizar su escolarización (perfil, lo que se espera que logre por su pasaje por la educación obligatoria) se organiza la forma de expresar los aprendizajes esperados. Esto puede asumir diferentes formatos competenciales.

Para este Marco Curricular Nacional se acordó definir como metas del desarrollo educativo un conjunto de **competencias generales** para todos los estudiantes cualquiera sea su trayecto educativo, posibilitando el desarrollo de «actitudes, marcos mentales y metodológicos comunes a las diferentes disciplinas [...] y a poner en obra en el curso la elaboración de los diferentes saberes y saber—hacer, cuyo dominio otorga autonomía creciente al aprendizaje de los alumnos»,⁶⁵ ya que se las entiende esenciales para el desarrollo pleno de la persona y para la integración plena y productiva a la sociedad.

Los modelos de competencias se presentan como formas de organizar lo que se espera que los estudiantes desarrollen a lo largo de su trayecto educativo. Presenta un formato manejable, claro y utilizable, como todo formato organizativo.

En este todo interconectado, las competencias no quedan atrapadas en un área de conocimiento, por lo que las diferentes disciplinas aportarán al desarrollo de las diferentes competencias.

Definir un modelo de competencias generales supone que estas deben desarrollarse a lo largo de todos los niveles y disciplinas concretando las formas de hacerlo a partir de resultados de aprendizaje y de acuerdo con las especificidades de conocimientos y contextos de cada disciplina. Junto a esto, las disciplinas deberán desarrollar competencias específicas para completar la definición de lo que se espera que los estudiantes aprendan.

65 Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. (p. 185). Ed. Síntesis.

Una vez que se establece un modelo de competencias, se debe definir cuál es el nivel esperado de desarrollo de cada una de ellas al finalizar la educación obligatoria. Esto constituye el **Perfil de egreso**, que describe lo que el sistema educativo se compromete a que un estudiante alcance una vez que finaliza la educación obligatoria. A la vez, se establecen **Perfiles de tramo** correspondientes a la culminación de los diferentes ciclos educativos que componen la educación obligatoria del país. A partir de las competencias y los perfiles se elabora un siguiente nivel de documentos curriculares que se complementan: **las Progresiones de aprendizaje**. Estas, como se explicitó al principio de este documento, deberán desplegar las competencias estableciendo diferentes mojonos en el desarrollo, describiendo lo que se espera que el estudiante logre durante su trayecto educativo. Las Progresiones describen la evolución de cada competencia, permiten identificar en qué lugar del desarrollo se encuentra cada uno de los estudiantes y planificar estrategias a implementar para que continúen avanzando en su camino de progreso. **A partir de la definición conceptual de cada competencia se elaboró, para cada una de ellas, una síntesis operativa que habilita la descripción del desarrollo de las dimensiones que sustentan las competencias a lo largo del trayecto educativo.**

Finalmente, es necesario pasar a otro nivel de concreción y complementación: el de los **Planes de estudio** que se ofrecerán y el de los **Programas**. A través de estos dos niveles se establecerá la propuesta de las diferentes disciplinas que permitirá el desarrollo de las competencias. Los Planes de estudio suponen el primer acercamiento de estas y sus niveles de desarrollo (Progresiones) a la estructura educativa que se ofrece al estudiante. En ellos se deben insertar efectivamente las competencias dentro de lo que cada Plan se propone lograr y, junto a los Programas, deberán concretar de manera armónica el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Las competencias, generales en su definición y progresión, deberán especificarse dentro de cada Plan y Programa. Al nivel de Programa, el más concreto, se debe aclarar cómo aportará al desarrollo de todas las competencias y de cuáles se hará explícitamente responsable de su desarrollo y evaluación. Es en este nivel en el que los docentes disponen de los contenidos, las estrategias de enseñanza y de evaluación a través de las cuales desarrollar el currículo para promover que los estudiantes progresen en el desenvolvimiento de sus competencias. Para este progreso —teniendo en cuenta los conceptos de pertinencia y flexibilidad, entre otros—, el desarrollo educativo desde la multi, la inter y la transdisciplinariedad se transformaría en recursos de notorios aportes para que el estudiante sea realmente competente en diferentes dimensiones del saber, del ser y del hacer.

Una visión de la educación con estas características evitaría el *time lag* curricular y ofrecería a las comunidades educativas un currículo adecuado, responsable y adaptable a la vertiginosidad del cambio y del desarrollo del conocimiento en general.

Las competencias del Marco Curricular Nacional

El Marco Curricular Nacional establece **diez competencias generales** organizadas en dos dominios, con efectiva centralidad en el estudiante y concibiendo a este como un ser integral. Por un lado, un dominio que refiere a las competencias vinculadas a los modos de desarrollar el pensamiento y, por otro lado, las vinculadas a los modos de desarrollar el relacionamiento y la acción existiendo entre ellas una estrecha y necesaria interacción.

El dominio **Pensamiento y comunicación** agrupa las competencias que se relacionan con la comprensión, expresión e interacción mediante distintos lenguajes (competencia en comunicación), en el cual



la lengua materna es un elemento a privilegiar; la considera un elemento central del desarrollo de la persona, tanto para su necesidad comunicacional como para la estructuración del pensamiento y construcción de conocimientos. Dentro de la estructuración del pensamiento presenta cuatro modos de ejercicio de la razón, cada uno de ellos parte de una actitud frente al mundo, un ejercicio o una serie de actividades y un posible resultado final. Estos cuatro modos (pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento científico y pensamiento computacional) se complementan con una competencia metacognitiva, que es un pensar sobre el propio pensamiento que contribuye a potenciar los aprendizajes.

El dominio **Relacionamiento y acción** presenta modos de vincularse activamente consigo mismo, con el entorno social y con el entorno ciudadano (competencia intrapersonal, competencia en relación con los otros, competencia en iniciativa y orientación a la acción y competencia en ciudadanía local, global y digital).

Competencias generales

Dominio Pensamiento y comunicación					
Competencia					
en comunicación	en pensamiento creativo	en pensamiento crítico	en pensamiento científico	en pensamiento computacional	metacognitiva

Dominio Relacionamiento y acción			
Competencia			
intrapersonal	en iniciativa y orientación a la acción	en relación con los otros	en ciudadanía local, global y digital

Dominio Pensamiento y comunicación

Competencia en comunicación

Al desarrollar la competencia en comunicación la persona actúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes empleando elementos del lenguaje a partir de conocimientos, habilidades y actitudes para entender, elaborar, interpretar, evaluar y reflexionar en diversos eventos comunicativos. Esto es, desarrolla la competencia comunicativa en su más amplia expresión y concepción.

El desarrollo de la competencia comunicativa es más amplio que el desarrollo de la competencia lingüística. Es la clave para el desarrollo individual y para el progreso, no solo en el sistema educativo, sino también en la vida desde una perspectiva laboral o propedéutica.

La competencia comunicativa, en la actualidad, va más allá de los soportes e implica el involucramiento con aspectos relevantes de la semiótica. La construcción y reconstrucción de significados es cada vez más compleja y está sometida a cambios, sustituciones, eliminaciones y desconocimientos de fenómenos de un pasado inmediato. Por lo tanto, resulta fundamental ofrecer recursos a los estudiantes para que la denotación y la connotación sean dimensionadas a efectos del desarrollo de la producción y recepción críticas.

Esta competencia se relaciona con la lengua natural, con las segundas lenguas y con las lenguas extranjeras, así como con múltiples soportes y formatos brindando especial énfasis en la lengua materna. Esta se utiliza fundamentalmente para la comunicación oral y escrita y como elemento mediador frente a la realidad que estructura y regula el pensamiento, emociones y acciones.

Síntesis Operativa. Competencia en Comunicación

Interactúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Emplea elementos del lenguaje a partir de conocimientos, habilidades y actitudes para entender, elaborar, interpretar, evaluar y reflexionar en diversos eventos comunicativos. Desarrolla habilidades comunicacionales que van más allá de las lingüísticas. Construye, reconstruye y amplía significados en vínculo con los cambios, las situaciones y los fenómenos. Logra dimensionar la denotación y la connotación a efectos de la comunicación. Se relaciona con su lengua natural, así como otras lenguas, con múltiples soportes y formatos para estructurar y regular el pensamiento, emociones y acciones y como necesario elemento mediador frente a la realidad.

Competencia en pensamiento creativo

Al desarrollar la competencia en pensamiento creativo la persona demuestra interés y curiosidad por aquellos aspectos que no le son conocidos, siendo capaz de involucrarse. Le permite actuar proactiva y participativamente en la generación de ideas para dar respuestas o proponer alternativas innovadoras o pertinentes. La capacidad de formular planteos novedosos posibilita el impulso de cambio, por lo que se favorece la situación individual ante las más diversas situaciones. Por supuesto, los factores estéticos y culturales, en su más amplia expresión, tienen así un fundamento relevante para el cambio.

En particular, no es posible avanzar en la conciencia corporal si no se pone en contacto a cada ser humano con la creación cultural existente. Se trata de educar en imágenes con la intención de enseñar a mirar, concibiendo el término incluso desde su etimología: «...mirar (del latín, *mirari*) que significa asombrarse, curiosear, extrañarse. Sentirse uno mismo extraño ante lo otro. Admirarse del descubrir la diferencia (...).». Es decir, debe propiciarse un «alfabetismo visual crítico».

El desarrollo de la ciencia y la tecnología ocupan un lugar tan importante como el de la capacidad de apreciar y disfrutar del arte y de las más variadas manifestaciones artísticas para el avance del conocimiento y la comprensión de otras personas y de otras realidades. Lo expuesto implica la integración de ideas que se vinculan con diversos ámbitos de la cultura y/o campos del saber, desplegando procesos lógicos, heurísticos y empleando los lenguajes específicos requeridos.

Dominio Pensamiento y comunicación	Competencia en pensamiento creativo	En suma, el desarrollo de esta competencia implica la promoción, planificación, gestión y comunicación de proyectos con el fin de alcanzar metas propias y colectivas, poniendo en juego aspectos relacionados con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos. Síntesis Operativa. Competencia en Pensamiento creativo Desarrolla interés y curiosidad por aquellos aspectos que no le son conocidos y se involucra. Realiza producciones en diferentes formatos y lenguajes. Actúa proactiva, asertiva y participativamente en la generación de ideas para dar una respuesta de su autoría o proponer alternativas innovadoras y pertinentes. Integra el arte, la ciencia y la tecnología, entre otros campos del saber y la cultura, así como la apreciación y el disfrute de todas las manifestaciones culturales. Incorpora ideas y las vincula con diversos ámbitos de la cultura y/o campos del saber y despliega, para ello, procesos creativos, lógicos y heurísticos empleando los lenguajes específicos requeridos. Valora la promoción, planificación, gestión y comunicación de proyectos con el fin de alcanzar metas propias y colectivas. Pone en juego aspectos relacionados con la creatividad, la innovación y la búsqueda de caminos propios.
	Competencia en pensamiento crítico	Al desarrollar la competencia en pensamiento crítico la persona formula preguntas tanto como para cuestionar el significado de lo dado como para ampliarlo, ya sea el significado del mundo, de las opiniones de los otros y las propias. Esto le permite la expansión de diferentes puntos de vista para comprender la diversidad de perspectivas con una sólida base argumental. El pensamiento crítico permite que la persona se posicione a favor o en contra de un punto de vista y así evitar la falacia como fundamento inválido para la defensa de una perspectiva individual. Esto jerarquiza la capacidad de articular razones con relación a la estructura argumentativa y al contexto de argumentación, a través del desarrollo de las capacidades de recibir, interpretar y procesar la información recibida. Es fundamental, entonces, enriquecer el punto de vista y presentarlo de manera elocuente, considerando la argumentación y su impacto emocional, moral y su relevancia social en un marco democrático. Desde este posicionamiento, además de aprender a fundamentar y a comprender las fundamentaciones de otros, es posible corregir los errores propios. Se trata de generar espacios de comprensión que desarrollan el sentir democrático. La competencia en pensamiento crítico permite desarrollar las distintas etapas del proceso de pensamiento entendiéndolas como tres formas de diálogo: 1) diálogo con otros (interacción y mediación), 2) diálogo con los textos (interpretación y resignificación) y 3) diálogo consigo mismo (introspección y reflexión). Síntesis Operativa. Competencia en Pensamiento crítico Formula preguntas, ya sea para cuestionar el significado de lo dado (el significado del mundo, de las opiniones de los otros y las propias) o para ampliarlo, lo que le permite la expansión de diferentes puntos de vista para comprender la diversidad de perspectivas con una base argumental. Se posiciona a favor, en contra o de manera imparcial sobre un punto de vista en un proceso de búsqueda de razones y argumentos. Articula razones con base en la estructura argumentativa y su contexto recibiendo, interpretando y procesando la información para lograr la fundamentación de su punto de vista. Enriquece sus puntos de vista y los presenta de manera elocuente y los expone en diversos soportes considerando la argumentación, su impacto emocional, moral y ético y su relevancia social, lo que favorece la comprensión y la participación democrática. Evalúa las fundamentaciones propias y de otros para identificar errores (falacias, sesgos, entre otros) y puntos de enriquecimiento. La competencia en pensamiento crítico permite desarrollar las distintas etapas del proceso de pensamiento entendiéndolas como tres formas de diálogo: 1) diálogo con otros (interacción y mediación), 2) diálogo con relación a textos (interpretación y resignificación) o 3) diálogo consigo mismo (introspección y reflexión).

Dominio Pensamiento y comunicación

Competencia en pensamiento científico

Al desarrollar la competencia en pensamiento científico la persona identifica problemas asociados a fenómenos naturales y sociales del mundo y los relaciona con áreas o conocimientos científicos, matemáticos o técnicos que podrían contribuir a su resolución.

Es un medio para anticipar, interpretar, describir y explicar fenómenos y problemas en una variedad de contextos que vivencia el ciudadano y que requieren el empleo de herramientas y procedimientos matemáticos para su interpretación y resolución. En este sentido, el individuo, cuando se compromete y reflexiona sobre temas y situaciones relacionados con la ciencia, emplea ideas, conocimientos y modelos científicos y matemáticos, respetando restricciones en los datos y validando la información.

Esta competencia, además, tiende a desarrollar la capacidad de investigación metódica, de manera que el individuo formula hipótesis y obtiene evidencias y datos mediante la observación, indagación, análisis, comparación y experimentación. Asimismo, habilita la generación de conocimiento científico, matemático y técnico, además del diseño de procedimientos y objetos tecnológicos cuando son parte de la solución a los problemas.

La sociedad actual exige la presentación de argumentos y hallazgos científicos obtenidos en una variedad de situaciones y, también, la interpretación de resultados científicos, matemáticos o procedimentales para la toma de decisiones fundamentadas reflexivamente.

El individuo en su contexto está rodeado de tensiones que lo impulsan a resolver problemas. En este sentido, el conocimiento científico, matemático y técnico disponible para su aplicación se transforma en la columna vertebral de la formación de estudiantes.

Síntesis Operativa. Competencia en Pensamiento científico

Identifica problemas asociados a fenómenos naturales y sociales y los relaciona con áreas de conocimiento científico o técnico que podrían contribuir a su resolución desde la toma de decisiones fundamentadas. Anticipa e interpreta problemas en una variedad de contextos que vivencia el ciudadano y que requieren para su resolución el empleo de herramientas, métodos y procedimientos de diversos campos científicos. Se compromete y reflexiona sobre temas y situaciones relacionados con la ciencia empleando ideas, conocimientos, modelos científicos y respetando restricciones. Desarrolla procesos de investigación de carácter riguroso haciendo uso de diferentes metodologías científicas para describir, explicar y elaborar modelos predictivos. Incorpora y aplica conocimiento científico y técnico para diseñar procedimientos y objetos tecnológicos cuando ello es parte de la solución a los problemas.



Dominio Pensamiento y comunicación	Competencia en pensamiento computacional	Al desarrollar la competencia en pensamiento computacional la persona identifica qué aspectos del mundo real pueden ser modelados o sistematizados de manera algorítmica y qué problemas pueden solucionarse con el uso de la lógica computacional y la tecnología. Comprende y toma en cuenta en la práctica el impacto del uso de algoritmos y de la inteligencia artificial en la vida cotidiana. Así, le es posible elaborar modelos con el fin de analizar, diseñar y evaluar soluciones algorítmicas, utilizando la lógica de la computación y el potencial de las tecnologías de forma creativa en distintas áreas de conocimiento. Como otras competencias, implica el uso de herramientas que se integran a la resolución de problemas y a la aplicación de aspectos fundamentales de las ciencias de la computación para, potencialmente, crear tecnología y también comprenderla. Síntesis Operativa. Competencia en Pensamiento computacional Identifica qué aspectos del mundo real pueden ser modelados o sistematizados de manera algorítmica y qué problemas pueden solucionarse con el uso de la lógica computacional y la tecnología. Comprende y toma en cuenta en la práctica el impacto del uso de algoritmos, los avances de la tecnología y de la inteligencia artificial en la vida cotidiana. Elabora modelos con el fin de analizar, diseñar y evaluar soluciones algorítmicas utilizando la lógica de la computación y el potencial de las tecnologías de forma creativa y vinculando distintas áreas de conocimiento. Emplea herramientas digitales y las integra a la resolución de problemas. Aplica aspectos fundamentales de las ciencias de la computación para comprender y, potencialmente, crear tecnología.
	Competencia metacognitiva (Aprender a aprender)	Al desarrollar la competencia metacognitiva la persona analiza y reflexiona sobre los procesos internos de pensamiento para adaptarse o adaptarlos de acuerdo con la mejor opción en cada circunstancia. Para ello, incorpora y construye estrategias para un aprendizaje permanente y organiza y regula el aprendizaje individual y en grupo. Desarrolla la conciencia del proceso personal y de sus necesidades de aprendizaje, determina las oportunidades disponibles y es capaz de superar obstáculos con el fin de lograr el aprendizaje con éxito. El desarrollo de esta competencia implica la definición de metas personales que incluyen su monitoreo, de modo de redirigir su acción personal y planificar alternativas a partir de la evaluación de su actuación. A partir de la posibilidad de «pensar sobre el pensamiento» la persona mejora la transferencia del conocimiento, habilidades y actitudes a otros entornos y situaciones, lo que le permite trascender los límites disciplinares y los de las competencias. Síntesis Operativa. Competencia Metacognitiva (Aprender a aprender) Analiza y reflexiona acerca de los procesos internos de su pensamiento para conocerlos, procesarlos y encontrar las mejores habilidades cognitivas para cada circunstancia y contexto. Incorpora y construye estrategias para un aprendizaje permanente. Organiza y regula el aprendizaje, tanto de forma individual como colectiva. Toma conciencia del proceso personal y de sus características de aprendizaje. Reconoce situaciones y herramientas disponibles para la accesibilidad cognitiva superando barreras construidas socialmente con el fin de aprender a aprender. Define metas personales y las observa para redirigir su acción planificando alternativas. Piensa sobre su pensamiento y traslada el conocimiento sobre los procesos de sus aprendizajes de unos entornos y situaciones a otros y aplica lo aprendido.

Dominio Relacionamiento y acción	Competencia intrapersonal	Al desarrollar la competencia intrapersonal la persona reflexiona sobre sí para autoconocerse a través del empleo de herramientas científicas y filosóficas de modo crítico. En la actualidad, ante entornos cada vez más complejos, cobra importancia la identificación y la comprensión de las emociones personales, asociadas a la capacidad de utilizarlas como aditamento para la toma de decisiones y resolución de problemas. Esto permite conservar el optimismo ante condiciones desfavorables; los errores dejan de ser frustraciones y se transforman en oportunidades de perseverancia y de replanificación. Resulta transcendental, en este contexto, la búsqueda de soluciones en uno mismo, así como en el reconocimiento de la alteridad como factor coadyuvante en la resolución de problemas. Es, entonces, un aporte a la satisfacción personal, por lo que el crecimiento prevalece y se genera una vida saludable desde todos los puntos de vista que definen al ser humano. Es pertinente considerar la relación existente entre la conciencia corporal y el desarrollo de la extensión cultural. Se concibe el desarrollo de la corporeidad de manera integral trascendiendo a las áreas que con mayor especificidad se la relaciona, es decir, la Educación física y la Educación artística. Es el momento de avanzar en la comprensión de la importancia del cuerpo en la construcción de todo conocimiento por la sencilla razón de que es necesario activar la conexión del adentro con el afuera en el proceso de recepción de sensaciones, comprensión de percepciones y activación de asociaciones con la experiencia personal y colectiva. Síntesis Operativa. Competencia intrapersonal Reflexiona sobre sí para autoconocerse y emplea diversas herramientas de modo crítico. Identifica y comprende las emociones y sentimientos personales en entornos complejos de aprendizaje como factor para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Toma conciencia de sus emociones en la búsqueda del equilibrio a partir del reconocimiento de sus fortalezas y fragilidades, intereses y motivaciones. Desarrolla la inteligencia corporal, cenestésica y kinestésica para el conocimiento de su imagen y esquema corporal. El desarrollo de esta competencia sostiene la construcción de un proyecto de vida, aporta al bienestar personal como factor protector frente a situaciones de vulnerabilidad y conductas de riesgo, a la motivación para la búsqueda de la salud integral y a la construcción de una conciencia emocional en vínculo con el otro y el mundo, siendo transcendental el reconocimiento de la alteridad.
	Competencia en iniciativa y orientación a la acción	Al desarrollar la competencia en iniciativa y orientación a la acción la persona transforma ideas en acciones creativas e innovadoras a partir de proyectos que generan emprendimientos individuales o grupales. Implica, por lo tanto, la planificación estratégica de proyectos, el análisis de la factibilidad de su realización y la anticipación de riesgos. Promueve la formulación de objetivos y mantiene la motivación para alcanzarlos. Estos se alcanzan mediante el establecimiento de etapas para la concreción, el cumplimiento de una calendarización y una evaluación permanente que habilite la reformulación. El monitoreo y la corrección durante todas las etapas del emprendimiento pretende estimular la responsabilidad de las acciones, valorando su impacto en lo personal y lo social. Síntesis Operativa. Competencia en Iniciativa y orientación a la acción Transforma ideas en acciones que promueven iniciativas personales y colectivas a partir de proyectos individuales o grupales. Planifica proyectos de forma estratégica y analiza las posibilidades para el logro de los objetivos propuestos. El desarrollo de esta competencia promueve en la persona la formulación de objetivos, manteniendo la motivación para alcanzarlos. Establece etapas para su concreción y una evaluación formativa para su posible reformulación. Monitorea y corrige durante todas las etapas del proyecto, con responsabilidad de las acciones propias y valora su impacto en lo personal y lo social-ambiental.

Dominio Relacionamiento y acción	Competencia en relación con los otros	Al desarrollar la competencia en relación con los otros la persona construye vínculos interpersonales, colabora y coopera de forma constructiva para hacer, pensar y ejecutar acciones con otros y comprende la importancia de la integración de los aportes individuales en el intercambio para el arribo de las mejores soluciones. De esta manera, la empatía se desarrolla y se expresa porque se aprecia la otredad. Al comprender las realidades, los pensamientos y los sentimientos de las demás personas se podrá interactuar proactivamente teniéndolos en cuenta y actuando con otros de forma consciente e intencional. La sociedad actual impone la gestión del disenso y la necesidad de actuar ante los conflictos en diversos contextos. Para esto, es necesario buscar las mejores formas de negociación para el logro de metas comunes, lo que implica equilibrar y comprender las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entornos multi e interdisciplinarios de diversa índole, incluyendo el de ámbitos educativos. Síntesis Operativa. Competencia en Relación con los otros Construye vínculos interpersonales de forma asertiva. Piensa y trabaja en equipo y comprende la importancia de la integración de los aportes individuales y actúa a favor de los objetivos comunes a partir de una construcción asertiva. Desarrolla la empatía y la solidaridad e integra la idea de la otredad, comprende las realidades, los pensamientos y sentimientos de las demás personas y promueve su valoración. Desarrolla la búsqueda de acuerdos como estrategia frente a los conflictos, gestiona el disenso en los diversos contextos de actuación y busca las mejores formas de intercambio. Equilibra y comprende las diferencias, las coincidencias y las complementariedades que se producen en entornos multi e interdisciplinarios de diversa índole.
	Competencia en ciudadanía local, global y digital	Al desarrollar la competencia en ciudadanía local, global y digital la persona se integra a la vida pública conociendo y respetando sus derechos, deberes y obligaciones en variados contextos, tales como espacios de participación, ámbitos de la vida familiar, estudiantil, comunitaria, laboral, etc. La identidad personal y ciudadana se desarrolla a diferentes escalas y la educación debe propender a reconocerlas para promover el desarrollo del individuo en todos los niveles. En particular, la sociedad democrática es un espacio de desarrollo y de cumplimiento de los derechos humanos y la participación individual y colectiva son mojoneros ineludibles para la convivencia. Tanto el respeto de los derechos humanos y de la diversidad, como la valoración del acervo cultural y natural a nivel global y local sustentan esta competencia y promueven acciones responsables. El desarrollo de esta competencia habilita a actuar con conciencia para el cuidado de la naturaleza, el uso responsable de los recursos, el consumo racional de bienes, la protección y promoción de la salud personal, individual y colectiva para prevenir y mitigar los problemas sociales y ambientales. Además, incorpora la comprensión y utilización de conceptos económicos y financieros como el sentido del dinero, el valor del ahorro, nociones básicas de micro y macroeconomía y su impacto en la vida diaria, así como el desarrollo de habilidades para la toma de decisión en esos ámbitos. En particular, tiende a promover y visualizar formatos digitales de manera ética para analizar críticamente y/o cuestionar la información y los contenidos. Desde este posicionamiento, el individuo transita por los procesos digitales en forma personal o colectiva con responsabilidad, conociendo los beneficios y los riesgos asociados. Síntesis Operativa. Ciudadanía local, global y digital Se integra a la vida ciudadana conociendo, respetando y promoviendo los derechos, deberes y responsabilidades en diversos espacios de participación e implicancia con la finalidad de construir una sociedad justa, equitativa y solidaria. Incorpora los principios de la democracia y la pro-

Dominio Relacionamiento y acción

Competencia en ciudadanía local, global y digital

moción y el respeto de los derechos humanos. Desarrolla el respeto a la diversidad como parte inherente al ser humano. Integra la valoración del patrimonio tangible e intangible de la humanidad, así como del acervo cultural y natural a nivel global y local. Promueve acciones responsables con los otros y el entorno. Actúa con conciencia para el cuidado de la naturaleza, el uso responsable y el consumo racional de los recursos naturales. Protege y promueve la salud personal, individual y colectiva para la prevención y mitigación de los problemas de salud en entornos sociales y ambientales. Incorpora la comprensión y utilización de conceptos económicos y financieros, nociones básicas de micro y macroeconomía y su impacto en la vida diaria, así como el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones en estos ámbitos de forma ética. Identifica, interactúa y participa de manera ética, personal o colectivamente, a través de formatos digitales, para analizar y/o cuestionar la información y los contenidos y conoce los beneficios y los riesgos asociados.





Perfil de egreso. Los aprendizajes esperados

Perfil de egreso de la educación obligatoria

Una vez adoptadas las competencias generales del Marco Curricular Nacional se debe explicitar el grado de desarrollo que permitirá al estudiante desempeñarse adecuadamente en diferentes contextos en los que se encuentre (estudio, trabajo, ocio), tanto de forma individual como colectiva.

El Perfil de egreso es la descripción del grado de desarrollo de las competencias que se espera logren los estudiantes al fin de la educación obligatoria y es la forma de concretar la aspiración del sistema educativo, que se compromete a que todos los estudiantes puedan lograr culminar el ciclo educativo obligatorio. Ello significa que ciertos aprendizajes se deban plantear como fundamentales y que el sistema educativo debe asegurar, a partir de las competencias definidas. Es un compromiso que el sistema adquiere con la sociedad.

El Perfil de egreso determina un peldaño final dentro de un sentido de avance. Es así que, a partir de él y visto como meta final, se orientará el desarrollo de las Progresiones de aprendizaje dando coherencia a los procesos de aprendizaje. La enseñanza centrada en el estudiante tiene que promover el desarrollo progresivo de las competencias.

El Perfil y las Progresiones tienen un rol orientador del progreso del estudiante, por lo que se componen de indicadores que muestran el avance en el desarrollo de las competencias. A la vez, se fijarán perfiles intermedios (de tramo) como mojones indicadores de los resultados que se ubican como referenciales antes de egresar del sistema educativo.

El Perfil de egreso y las Progresiones son componentes curriculares que orientan el trabajo docente para una planificación inversa⁶⁶, se parte de las metas de aprendizaje para estructurar las propuestas. A partir de las metas se pueden definir y diseñar las acciones de enseñanza necesarias y las evaluaciones pertinentes que acompañen los procesos de aprendizaje y que retroalimenten los procesos de enseñanza.

Es importante destacar que el Perfil de egreso y los Perfiles de tramo son instrumentos relacionados con las competencias, en los que los contenidos se convierten en medios para desarrollarlas. A nivel de los Programas, mediante la selección y organización de contenidos se concretará este desarrollo. La selección de contenidos imprescindibles y jerarquizados se hace necesaria y deberá explicitarse en este nivel. A continuación, se presenta primero el Perfil de egreso de la educación obligatoria expresado mediante rasgos humanos generales que se relacionan con las competencias que el sistema educativo garantizará para todos los egresados. Este perfil será contextualizado a situaciones acordes y coherentes según los trayectos de salida que se establecen en este marco en el nivel de las Progresiones y de los Programas.

Al finalizar la educación obligatoria se espera que el estudiante manifieste los siguientes desempeños en cada una de las competencias. Responden a la descripción de las competencias generales y deberán demostrarse en las disciplinas por medio de resultados de aprendizaje específicos en cada una de ellas.

66 *Backward design* es un modelo de planificación válido para todo nivel de concreción curricular (macro, meso o micro) que organiza la enseñanza a partir de la definición de las metas de aprendizaje y define luego los formatos de evaluación que permitirán que se evidencie el aprendizaje alcanzado y, por último, el camino de enseñanza que hará posible que los estudiantes arriben a esas metas.

Perfil de egreso de la educación obligatoria

Competencias		Desempeños
Dominio Pensamiento y comunicación	Competencia en comunicación	• Relaciona los diferentes componentes del lenguaje para comunicarse en forma fluida y efectiva ante diferentes interlocutores, lenguajes y contextos. • Emplea y desarrolla habilidades, estrategias de comprensión y expresión en la comunicación a través de procesos de escritura y lectura reflexiva de textos en distintos lenguajes, formatos, soportes y contextos. • Expresa, extrae y realiza inferencias de la información adecuándose a los diferentes interlocutores y contextos. • Planifica y produce sus estrategias comunicativas para adecuarse a sus metas. • Utiliza diferentes lenguajes con fluidez para seguir aprendiendo y construir conocimiento en las diferentes áreas. • Se inicia en la comprensión y producción de otra lengua con distintos formatos y soportes. • Adecua el proceso comunicativo de acuerdo a las demandas de audiencia y contexto y se vale de diferentes estrategias comunicativas para realizarlo. • Desarrolla una comunicación asertiva.
	Competencia en pensamiento creativo	• Interactúa con el entorno y se interesa por diferentes aspectos o situaciones. Presenta y propone temáticas de indagación en los campos del conocimiento y de la cultura. • Conjuga diversas perspectivas de análisis y desarrolla procesos de pensamiento creativo, lógico y heurístico en diversidad de modalidades. • Formula alternativas y elabora respuestas propias y éticas a las temáticas de su interés. • Selecciona modos y procedimientos de indagación y comunicación en los distintos lenguajes expresivos. • Explora y profundiza en la comprensión del hecho estético. • Se involucra en procesos de creación en diferentes áreas del conocimiento y del arte, formatos expresivos y comunicativos. • Indaga en el ámbito de las artes, las ciencias y las tecnologías, entre otros.
	Competencia en pensamiento crítico	• Desarrolla interrogantes sobre el significado del mundo, las opiniones de otros y las propias. • Elabora sus opiniones con base en sus conocimientos, considerando diferentes puntos de vista. • Argumenta aportando los fundamentos desde los que opina y articula las razones de su punto de vista en estructuras con complejidad adecuada al asunto. • Expresa con elocuencia sus puntos de vista en diversos soportes y formatos orales o escritos, considerando su impacto emocional, moral y ético y su relevancia social en un marco democrático, aceptando los intercambios como parte del enriquecimiento mutuo. • Evalúa sus puntos de vista y los de otros, evitando errores de razonamiento. A partir de todo el proceso, forma opinión en diálogo con otros, en diálogo con los textos que interpreta y en diálogo consigo mismo. • El egresado desarrolla procesos de abstracción, análisis, síntesis y razonamiento argumentativo complejo con la finalidad de aprender e interpretar críticamente la realidad.
	Competencia en pensamiento científico	• Identifica situaciones complejas y fenómenos que se pueden formular como problemas científicos y/o técnicos. • Identifica modelos en la producción matemática, científica y tecnológica para aplicar en la resolución de problemas que redunden en la mejora sostenible de la vida y del ambiente. • Investiga metódicamente a partir de hipótesis, diseñando o siguiendo procedimientos de investigación, contrastación de hipótesis e interpretación de resultados. • Incorpora metodologías específicas de investigación, análisis, interpretación de resultados y comunicación de datos cuantitativos y cualitativos, relevados a través de diferentes dispositivos. • Valora el conocimiento científico y el matemático como construcciones humanas atravesadas por dimensiones históricas, sociales, políticas y económicas. • Cuestiona y analiza críticamente situaciones y fenómenos diversos construyendo argumentos basados en la indagación sistemática.
	Competencia en pensamiento computacional	• Comprende y explica las funciones y usos frecuentes de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. • Identifica, analiza y evalúa situaciones posibles de resolver con soluciones algorítmicas. • Formula problemas modelizables y emplea diversas estrategias en la resolución de acuerdo al problema. Reconoce características comunes y elabora generalizaciones y conclusiones, reutilizando soluciones y gestionando la complejidad. • Planifica, crea y/o modifica soluciones algorítmicas utilizando herramientas de programación o dispositivos y estrategias de pensamiento computacional. • Identifica los impactos de la computación e internet en las personas, la sociedad y el ambiente.
	Competencia metacognitiva	• Desarrolla en forma autónoma su actividad cognitiva monitoreando y regulando su proceso de aprendizaje en función del conocimiento de sí mismo, las demandas del entorno y los recursos propios, con la finalidad de obtener el conocimiento de los procesos cognitivos que le permitan continuar el proceso de aprendizaje permanente. • Planifica, identifica y justifica las elecciones realizadas al resolver diferentes situaciones, así como al definir estrategias alternativas cuando sean necesarias. • Pone en práctica distintas estrategias de construcción de pensamiento.



Perfil de egreso de la educación obligatoria

Dominio Relacionamiento y acción	Competencia	Desempeños
	Competencia intrapersonal	- Reflexiona sobre sus emociones, pensamientos y acciones para conocerse, comprenderse y construir su identidad en relación con los otros y su entorno. - Tiene en cuenta los aspectos corporales y de salud como referencia primaria del estar y ser en el mundo y como modo vinculante en lo social y cultural. - Aprende a valorarse y a cuidarse, actuando con autonomía y responsabilidad con él mismo y con el otro. Se implica en un proceso prospectivo de proyecto de vida, desde el respeto de los otros, sus derechos y los de los demás sin discriminación alguna. - Desarrolla seguridad en sí mismo, estrategias para la superación, adaptabilidad y flexibilidad cuando presenta sus ideas desde variados puntos de vista.
	Competencia de iniciativa y orientación a la acción	- Propone, diseña, desarrolla y forma parte de proyectos que aporten cambios sostenibles en procesos a nivel personal o colectivo. - Toma decisiones justificadas y autónomas atendiendo a la evaluación de situaciones, oportunidades, riesgos y recursos disponibles, con base en el establecimiento de metas y posibles acciones. - Planifica, organiza y coordina acciones creativas e innovadoras que le permiten interactuar e influir en el entorno que le rodea como ciudadano.
	Competencia de relación con los otros	- Demuestra su reconocimiento y valoración del otro y construye sentimientos comunes que favorecen la convivencia. - Muestra respeto, solidaridad y empatía hacia los demás en diversos ámbitos grupales. - Maneja sus emociones y resuelve conflictos de manera pacífica y razonable. - Es comprensivo ante los desafíos de los procesos de intercambio social, la vida en sociedad y el trabajo. - Se desempeña en la flexibilidad propia de la creación y actúa de manera flexible también en la interacción con las ideas, con los demás y consigo mismo.
	Competencia de ciudadanía local, global y digital	- Conoce, comprende y respeta las características culturales locales, nacionales y regionales, valorando lo común y lo diverso. - Participa y se involucra en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Interviene en forma proactiva, asertiva y ética en la dinámica de los procesos sociales. - Respeto, colabora y se compromete con el respeto y la preservación del ambiente y del patrimonio tangible e intangible de la humanidad. Toma decisiones al respecto, desde una perspectiva de conciencia colectiva, buscando el desarrollo de mejores condiciones para el bienestar colectivo presente y futuro. - Actúa en contextos tecnológicos con una perspectiva humanizante, en forma ética, crítica e informada. Toma decisiones desde estos principios como usuario y como creador. - Desarrolla habilidades para utilizar de forma segura las redes y los medios digitales. - Identifica, analiza y evalúa la información digital para usarla en forma efectiva y responsable. Integra recursos digitales de forma creativa para la transformación individual y comunitaria.

Criterios para la organización de los contenidos

El Marco Curricular Nacional establece criterios para la organización de los contenidos curriculares de tal forma que sean coherentes con sus principios y organización. No refieren a disciplinas en particular, sino a orientaciones transversales a todas las áreas.

Los criterios deberán estar en la base de las orientaciones programáticas y de los desarrollos curriculares que se realicen a nivel de centro y de aula, así como a través de las integraciones que se propongan entre disciplinas.

Alfabetizaciones fundamentales

Las alfabetizaciones fundamentales tienen que ver con aquellos contenidos que le permitirán al estudiante desarrollar las competencias en situaciones de la vida cotidiana (familiar, laboral y/o de estudio) que afrontará toda persona al culminar la educación obligatoria. Se refieren al manejo de la lengua (materna y extranjera), matemática, ciencias, tecnología, lenguaje de programación y de la comunicación, cultural, ciudadanía ambiental y financiera, bienestar (salud, recreación y deportes), construcción y desarrollo de la corporeidad y la motricidad apuntando a la formación integral de los alumnos. No responden necesariamente a una disciplina o curso en particular, sino que los atraviesan. Lo que es necesario definir de forma interdisciplinar es el conjunto de estos saberes y saber—hacer y plantearlos como centrales e imprescindibles para que los estudiantes puedan desempeñarse satisfactoriamente en el mundo actual. Requieren un abordaje longitudinal cuidado y sistemático de forma que acompañen todo el trayecto educativo obligatorio⁶⁷.

Tecnología y ciudadanía digital

Dada la importancia que ha tomado la tecnología en todos los ámbitos de la vida se considera que deberá introducirse en diversos aspectos del contexto escolar, siempre de forma gradual desde la educación inicial hasta el fin de la educación media superior y en relación transversal con y entre las disciplinas.

El sistema educativo debe tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes y favorecer la incorporación de la educación tecnológica no solo desde la perspectiva de su uso para la vida diaria, sino desde una perspectiva social comprometida y aspirando a una ciudadanía digital responsable coherente con los objetivos de la ciudadanía local y global. Asimismo, debido a la amplia penetración social que tienen las tecnologías y por constituirse en herramientas importantes de interacción social e inserción laboral, se deberá tener en cuenta la necesidad de desarrollar en todos los estudiantes conocimientos específicos de la tecnología adecuados a su nivel de desarrollo (tecnificación, programación, robótica, etc.).

67 ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. ANEP. Tomo I (p. 197).



STEAHM

(Science, Technology, Engineering, Arts, Humanities, Math)

La orientación de la educación en la línea STEAHM busca acercar la comprensión de un mundo en el que la especialización total ya no es posible ni deseable. Esta tendencia busca encontrar las conexiones entre los diferentes campos del conocimiento (tradicional y moderno). Dado el volumen de la información y la accesibilidad a los diferentes ámbitos del saber, la posibilidad de una mejor educación está fuertemente relacionada con la necesidad de generar el diálogo entre las disciplinas. Por lo tanto, no solo se valorará el conocimiento de los campos de la ciencia, la matemática, la tecnología y la ingeniería, sino también el entrecruzamiento necesario entre estos campos con las disciplinas que la «humanizan», como los son las artísticas y las humanidades. El valor se encuentra en que todos desarrollen la capacidad de conectar las disciplinas hacia la búsqueda de la sostenibilidad global. Las redes y la conectividad a nivel de seres y grupos humanos entre sí será lo que haga viable y sostenible el planeta y los seres vivos que lo habitan.

Ámbitos y disciplinas

En un currículo orientado al desarrollo de competencias los contenidos son centrales, ya que son los saberes a movilizar. La selección de contenidos es siempre uno de los nudos de cualquier diseño curricular y, en el caso de hacerlo pensando en las competencias, el criterio para seleccionarlos trasciende las disciplinas⁶⁸. Los contenidos son fundamentales, son parte del bagaje cultural que la institución educativa aporta a las nuevas generaciones. Su selección debe incorporar el criterio de cuáles son necesarios para desarrollar una forma de actuar competente. Esta selección en ningún momento se hará orientada por mínimos programáticos que puedan dar lugar a la reproducción sociocultural de los contextos de vida de los estudiantes. La movilización y el desarrollo de una forma de actuar competente es lo que el currículo debe asegurar, lo que no obsta que, asegurado el dominio de esto se promueva la mayor amplitud en el desarrollo de todos los aprendizajes posibles, no limitándose a los propuestos como necesarios⁶⁹. Para que las nuevas generaciones se apropien del bagaje cultural para manejarse en el mundo y poder mejorarlo, debe ser claramente sopesado el equilibrio entre evitar el enciclopedismo carente de pertinencia y el cuidado para no vaciarlo ni marcarle un límite descontextualizado.

Los contenidos imprescindibles (necesarios para movilizar en las competencias) se organizarán en disciplinas (o cualquier otro formato: seminarios y/o talleres, de temas, etc.) pero, para que el desarrollo de las competencias pueda ser real se necesita que la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de diversa índole pueda realizarse. Organizativamente, desde la estructura curricular se torna imprescindible establecer puentes y coordinaciones entre estas áreas. Será tarea posterior, previa a la elaboración de los programas de disciplinas, que se deban establecer los **posibles ámbitos y qué tipo de disciplinas** los integrarán.

Esta integración y coordinación puede suponer diferentes niveles complementarios:

- en el diseño y estructura curricular definiendo ámbitos de conocimiento que se integran por varias disciplinas. Habrá ámbitos y disciplinas que se desarrollen a lo largo de todo el trayecto educativo

68 Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular, *Avances en supervisión educativa*. DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

69 Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular, *Avances en supervisión educativa*. DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

del estudiante, así como otros que se ubicarán en algunos momentos específicos del trayecto (es fácil identificar ámbitos que deban limitarse a la educación inicial o a la de jóvenes o a la educación media superior).

- en el desarrollo curricular definido en el centro educativo, a partir del trabajo en ámbitos, en proyectos o problemas interdisciplinarios, etc.
- en la iniciativa del docente o grupo de docentes que establecen el trabajo inter o transdisciplinario.

Otro aspecto a considerar a la hora de definir la estructura curricular del sistema es la de tener en cuenta y facilitar la **navegabilidad** entre las diferentes trayectorias y la continuidad educativa que promueve siempre el avance de los estudiantes en relación con el desarrollo de sus competencias.

Ámbitos y disciplinas, navegabilidad, optatividad: son definiciones de estructura curricular que deberán acompañar a los documentos curriculares para hacerlos posibles.

Asimismo, por tratarse de un currículo centrado en el estudiante, será necesario establecer disciplinas que todos los estudiantes deberán cursar obligatoriamente y otras que podrán cursar de **forma opcional** según los niveles, formato y modalidad.

Un aspecto central a la hora del **diseño de los Programas** deberá ser la explicitación de cómo se asegurará que los estudiantes desarrollen las competencias definidas a lo largo de ese trayecto. Si bien en todos los ámbitos y sus disciplinas se deberá velar por el desarrollo de todas las competencias como meta de aprendizaje general, como forma de que se vuelvan realidad y no pasen a ser una mera declaración de intenciones, se deben definir los énfasis correspondientes en cada disciplina. Esto es, qué competencias evaluará, de cuáles reportará desarrollo.

Las disciplinas deberán aportar experiencias que permitan el desarrollo de las competencias generales mediante resultados de aprendizaje contextualizados y además, relacionados con los contenidos de cada una definidas como competencias específicas, con las metas de aprendizaje propias de cada temática, en un campo de aplicación propio. En el caso de las competencias específicas será importante definir las adecuadamente, vigilando que no deslicen hacia apropiación de contenidos, sino que se mantengan en la lógica competencial de ser metas de aprendizaje que supongan actuar con saber, identificando y movilizandolos contenidos necesarios para resolver las diferentes situaciones de la disciplina.



Aprendizaje, enseñanza y evaluación

En este apartado se plantea un marco de orientaciones para diferentes aspectos de la implementación, así como del monitoreo y evaluación.

Se busca dar coherencia a los principios en los que se sustenta la transformación: centro en el estudiante y su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia y flexibilidad, dentro de un marco ético.

Orientación al aprendizaje

El derecho a la educación se concreta con los logros de aprendizaje de los estudiantes a partir de los principios de este Marco Curricular Nacional. No se trata de enfocarse en cualquier tipo de aprendizajes, sino en aquellos que tengan sentido, que desafíen e involucren al estudiante, que pueda comprender su desarrollo y los procesos que atraviesa. Los aprendizajes se plantean como meta, como horizonte, y los caminos para alcanzarlos son variados, no unívocos ni predeterminados.

Desde esta concepción, debería plantearse el aprendizaje estratégico que favorece el desarrollo de competencias en la forma requerida para su vida cotidiana en los diversos espacios en que se desempeñe, ya sea individual o colectivamente, en forma íntima, privada o pública. Identificar, reconocer y potenciar las estrategias que son eficaces en cada tipo o momento del aprendizaje es una de las metas cuando la propuesta consiste en enfocarse en los estudiantes, sus aprendizajes y su autonomía para continuar aprendiendo toda la vida.

Estrategias de enseñanza

Para alcanzar la meta de aprendizaje pertinente y significativo en todos los estudiantes, los formatos de enseñanza que se elijan son cruciales. La posibilidad de que se produzcan esos aprendizajes depende de «la presencia de una acción educativa intencional, sistemática, planificada y especializada, orientada a promoverlo y favorecerlo»⁷⁰.

Tener como foco y meta el logro de aprendizajes supone necesariamente enfocarse en las experiencias que se le propondrán al estudiante para que esos aprendizajes puedan suceder. En la educación formal, institucionalizada, el aprendizaje que debemos planificar y sobre el que debemos responsabilizarnos es el aprendizaje intencional (requiere del esfuerzo del aprendiz y de la existencia de un agente educativo)⁷¹ que exige una acción docente profesional, sistemática y adecuada.

70 Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021, p. 36.

71 Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI serie Metas educativas 2021.

Los principios curriculares que guían este documento (centrado en el estudiante y su aprendizaje, inclusión, participación, pertinencia, flexibilidad e integración) no quedan definidos y defendidos únicamente por la propuesta curricular, sino que se viabilizan a través de las experiencias de aprendizaje que componen el currículo experimentado por el estudiante, el que lo impacta. Las decisiones pedagógicas de los docentes, las guías y acompañamientos que brinden a sus estudiantes son el lugar en el que los aprendizajes realmente se despliegan.

El docente, por lo tanto, es un actor fundamental porque lo que hace es central, siempre acompaña al estudiante hacia la meta de aprendizaje propuesta. Además, brinda oportunidades para desarrollar estrategias y alcanzar aprendizajes significativos, en profundidad y que puedan ser utilizados en diversas situaciones⁷²; ocupa un lugar privilegiado de vigilancia que le permite recoger evidencia y tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso para alcanzar los logros previstos.

No toda experiencia de aprendizaje produce el mismo efecto, aunque tampoco existe una propuesta que genere los aprendizajes esperados en todos los casos, temas, momentos y estudiantes. Es el docente, como profesional, quien deberá definir el tipo de propuesta para cada momento y tener en cuenta la existencia de orientaciones generales que se adecuan y favorecen que los estudiantes aprendan. Existen muchas evidencias sobre cómo debe ser la construcción de experiencias de aprendizaje para que favorezcan a cada estudiante. Así, las que tengan definidas explícitamente su meta, lo que se espera que se pueda aprender, favorecen el involucramiento y el desarrollo de la autonomía del aprendiz⁷³.

Las propuestas que involucren y desafíen al estudiante, que se relacionen con su vida, tendrán más sentido que las que no lo hagan. Las que integren contenidos de diferentes áreas o disciplinas, las que se enfoquen en resolver una situación problema o las que empujen a la transferencia a nuevas situaciones presentarán más posibilidades de alcanzar logros de aprendizaje. El enfoque por situaciones (situaciones didácticas, problemas o proyectos) favorecerá la movilización, corazón de las competencias. La actividad del estudiante, promovida por el interés de la tarea, de la temática, del desafío, permitirá que el desarrollo de competencias se integre a la persona.

Esto no significa que todas las experiencias de aprendizaje que se le ofrezcan al estudiante deban estar basadas en problemas, o ser interdisciplinarias, ni tener impacto en la vida inmediata del estudiante, ya que determinados conocimientos, habilidades y actitudes, sobre todo los relacionados con las bases de conocimientos centrales (p. ej., el sentido del número o la conciencia fonémica/principio alfabético) muy apoyados en procesos cognitivos, requieren enseñanzas directas. Lo mismo sucede con algunos aprendizajes motrices, pero esto no significa que su enseñanza carezca de sentido para el estudiante, dado que surgirá de las actividades propuestas y del proceso de logro.

72 Hattie, J. (2012). *Visible learnings for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.

73 Hattie, J. (2012). *Visible learnings for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.



Finalidad, estrategias y formatos de la evaluación

Si la función del currículo es plantear las metas de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar y si esas metas son el compromiso que asume el sistema educativo con la sociedad, es necesario que se pueda conocer si se lo ha alcanzado, en qué grado y, en caso de no haberse logrado, poder decidir qué hacer para que se alcancen. Este es el rol que cumple la evaluación, respondiendo a diferentes fines, ya sea que se realice a nivel del estudiante particular, de grupos o de cohortes o que se lo utilice para dar cuenta de lo alcanzado, para monitorear los procesos o para identificar un momento en la progresión esperada y orientar al estudiante hacia el logro con información certera.

La evaluación es una herramienta en el camino del desarrollo de aprendizajes, nunca el fin: no se aprende para la evaluación, sino que se evalúa para seguir aprendiendo mediante sus efectos retroactivos de reorientación del proceso, ajuste de expectativas de parte del estudiante y del docente⁷⁴.

En este sentido, la evaluación no debe entenderse como un momento aparte del enseñar y del aprender: la evaluación enseña para que el estudiante aprenda. Se evalúa para conocer los logros, para diseñar los pasos siguientes en el proceso de aprender y para que el estudiante continúe aprendiendo mientras es evaluado.

Dentro de esta concepción de evaluación formativa, y en un currículo orientado hacia el desarrollo progresivo de competencias, la información obtenida por la evaluación debe estar relacionada con el desarrollo competencial respondiendo a las metas establecidas en el Perfil de egreso y en las Progresiones de aprendizaje. A partir de los criterios e indicadores allí desarrollados, cada docente o equipo de docentes valorará el progreso de los estudiantes, tomando las decisiones didácticas consecuentes.

Si se considera que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje se acepta que exista coherencia entre lo que se espera que los estudiantes aprendan, mediante cuál situación se podrá evidenciar y qué experiencias de aprendizaje se dispone para que suceda. Esta forma de diseñar desde las metas (diseño inverso)⁷⁵ permite esa coherencia en todo el proceso y favorece la selección cuidada de resultados y contenidos sobre los que promover aprendizaje profundo.

Es necesario aclarar que la evaluación en un enfoque de desarrollo de competencias resulta compleja por la naturaleza del objeto a evaluar. Las competencias presentan un continuo de desarrollo (con algunos hitos que definirán las Progresiones) que se evidencia a través de desempeños frente a situaciones en las que se ponen en juego diversidad de recursos. La evaluación de ese desempeño deberá coincidir con esta concepción y ser contextualizadas, multidimensionales, dinámicas, integradas, acompañadas e informadas⁷⁶. Son evaluaciones complejas dado que suponen un proceso de construcción del estudiante mientras las realiza, deben estar claramente comunicadas en cuanto a procesos y expectativas e implican el acompañamiento del docente, durante su realización y como devolución final. Los Programas se deberán orientar en este sentido, desde esta perspectiva y en relación con la integración que implican y las especificidades de las áreas.

74 Monereo, C., Castelló, M., Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

75 Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.

76 Monereo, C., Castelló, M., Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.

Por otra parte, y en relación con las evaluaciones que se deben realizar como forma de rendir cuentas ante la sociedad, se trabajará con la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) de ANEP y con el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) para generar instrumentos de evaluación de los aprendizajes esperados.



Monitoreo y evaluación del Diseño Curricular

Los procesos de diseño e implementación curricular son inseparables de los de su monitoreo y evaluación, por lo que es un sano ejercicio de diseño elaborarlos de forma conjunta. A partir de la propuesta del presente documento, y junto al desarrollo de las Progresiones de aprendizaje y de los Programas, se trabajará en el diseño de instrumentos y procesos que lo posibiliten y sean coherentes con la propuesta. Estos procesos refieren no solo al Marco curricular y demás documentos asociados, sino también al monitoreo de los logros en la implementación.

Monitoreo, evaluación y ciclo de revisión curricular

Como se planteaba al inicio de este documento, el currículum tiene que responder a los tiempos y contextos en los que interviene de forma de evitar que se vuelva obsoleto o no operativo hacia la realidad educativa (*time lag* curricular). Por esta razón, y de acuerdo a las prácticas curriculares aceptadas que entienden que el cambio y revisión es el estado de los currículos, se debe proponer un ciclo de revisión que plantee la secuencia temporal en la que se revisará el currículum, tanto en el diseño como en la implementación.

Se propone establecer un ciclo de 10 años, de forma que con esa cadencia se analice y valore el currículum completo (desde las definiciones de este Marco hasta los Programas) y se identifique la necesidad de adecuaciones o cambios. El proceso implica recolección de datos y revisiones intermedias sistemáticas, así como evaluaciones de desempeños de los estudiantes y valoraciones brindadas por los docentes y los estudiantes. Se deberá diseñar un protocolo de revisión, que será puesto en práctica desde la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular de CODICEN, junto con representantes de los subsistemas educativos de la ANEP.

Asimismo, se debe disponer de una agenda de trabajo con los organismos encargados de la evaluación educativa (INEED y DIEE) a fin de diseñar los instrumentos de evaluación del currículum y de los aprendizajes de los estudiantes, así como el cronograma de este proceso a partir de procesos coordinados y articulados.



Referencias bibliográficas

- ANEP (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*. ANEP.
- ANEP—CODICEN. Circular n.º 49/2021, Resolución 1457/021, 30 de junio de 2021.
- Blanco, R. (2009). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia, *Revista de Educación*, Monográfico 347, Universidad Complutense.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículo*. Ed. Síntesis.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., (editors). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (J. D. Bransford, A. L. Brown, y R. R. Cocking Eds.). National Research Council.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE—Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2006, Vol. 4 (n.º 2e).
- Burbules, N. C. (2009). Meanings of ubiquitous learning, en Cope, Bill & Mary Kalantzis (eds.). *Ubiquitous Learning*. University of Illinois Press.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en Marchesi, A., Tedesco, C. y Coll, C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, OEI—serie Metas educativas 2021.
- Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en supervisión educativa*. DOI <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>.
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. BID.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
- Diario Oficial (2018). C 189. CELEX. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Fadel, Ch., Bialik, M. y Trilling, B. (2015). *Educación en cuatro dimensiones*. Centro para el Rediseño Curricular.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Ed. Nueva Visión.
- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. Vol. 81. Biblioteca Artigas, Colección de clásicos uruguayos.
- García Canclini, N. (2001). *Definiciones en transición*. CLACSO.



- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, 3.ª edición.
- Gysling, J., Meckes, L. (2010). *Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y Niveles de logro SIMCE 2002 a 2010*. Serie Documentos, PREAL.
- Hattie, J. (2012). *Visible learnings for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- INEEd (2014). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2014*.
- INEEd (2015). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*.
- INEEd (2017). *Estado sobre la situación de la educación en Uruguay 2015-2016*.
- INEEd (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 1. <https://www.ineedu.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>
- Jonnaert, Ph. (2017). La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique*, Vol. 19. (n.º 1).
- Labate, H. (2021). Consultoría CODICEN, documento interno.
- Latorre, M. (2013). *Mapas de progreso del aprendizaje (MPA) y Rutas de aprendizaje (RA) en Perú – 2013*. Revista IIPSI, Vol. 16. (n.º1). UNMSM.
- Le Bottaerf, G. (2017). Agir en professionnel compétent avec éthique. *Éthique publique*, Vol. 19. (n.º 1).
- Legislativo, P. (1997). Constitución de la República Oriental del Uruguay.
- McCombs, B., Whisler, J.S. (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz*. Paidós.
- Ministerio de Educación y Cultura (2008). Ley de Educación n.º 18 437, art. 17, 12 de diciembre de 2008.
- Molina, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza—aprendizaje, en *El currículo a debate*, Revista PRELAC (n.º 3).
- Monereo, C., Castelló, M., Gómez, I. (2009). La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones, en Monereo, C. (coord.). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3).
- OECD (2020). *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>

- Oficina de Planeamiento y Presupuesto (2019). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe nacional voluntario—Uruguay 2019*. Presidencia de la República.
- Oficina Internacional de Educación—United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261971>
- OREALC/United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Análisis curricular. Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO.
- Perkins, D. (2016). *Educación para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* SM.
- Perrenoud, P. (2009). *Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?* <https://www.re-dalyc.org/pdf/1350/135012677004.pdf>
- Reyes, R. (1971). *¿Para qué futuro educamos?* Biblioteca de Marcha, Colección Premios.
- Rivas, A. (2014). *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*. Debate.
- Rodó, J.E. (1964). *Ariel. Liberalismo y Jacobinismo*. Vol. 44. Biblioteca Artigas, Colección de clásicos uruguayos.
- SINEACE (2016). *Estándares de aprendizaje como Mapas de progreso: elaboración y desafíos. El caso de Perú*. SINEACE.
- Stabback, P. (2007). *Lineamientos para la reconstrucción de un marco curricular para la Educación Básica*. Presentado en el Taller Regional ¿Qué educación básica para África? UNESCO—OIE.
- Tedesco, J.C., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). Por qué importa hoy el debate curricular, *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n.º 10 (p. 20). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>
- Uruguay. (1967). *Constitución de la República Oriental del Uruguay*.
- Valle, J.M., Manso, J. (2013). *Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Varela, J.P. (1874). *La Educación del Pueblo*. Sociedad de Amigos de la Educación Popular. Tomo I.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.



66 MCN

Marco Curricular Nacional

TRANSFORMACIÓN
Educativa



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA