



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Orientaciones para el abordaje

Autonomía Curricular

2023



Enseñar es generar espacios para construir, donde docentes y estudiantes se encuentran desafiados por el conocimiento en un camino infinito que tiene al aprendizaje como compañero de ruta.

Comisión de Autonomía Curricular

Contexto histórico

Base de la transformación curricular integral

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.

Frigerio et al., 1992

El nuevo Marco Curricular Nacional (MCN) privilegia la trayectoria de nuestros estudiantes desde los 3 hasta los 17 años, por lo que el modelo educativo vigente y su contrato fundacional empiezan a ser vistos en la singularidad de su conjunto y su unicidad. Este contrato fundacional, legitimado por el sistema social y sus instituciones educativas como espacio con historia, biografías y territorios, son aspectos que impulsan a recuperar la visión de pedagogos y la esencia democrática del espacio público como el espacio de todos.

Según lo investigado por Mena Segarra, Palomeque y Machado (2009), en una vasta producción referida a la historia de la educación uruguaya durante el período colonial, en el siglo XVIII funcionaban en Montevideo escuelas organizadas por órdenes religiosas y alguna escuela privada. Recién en el año 1772 aparece el primer caso de escuela oficial con recursos provenientes de fondos públicos: «El 11 de julio de 1772 (...) marca el nacimiento en estas tierras, de las enseñanzas primaria y secundarias públicas» (Mena Segarra et al., 2009, p. 67).

En el ámbito de enfrentamientos políticos y militares desde el proceso fundacional de Montevideo harán su aparición las primeras escuelas pensadas para una clase media ciudadana y comerciante. A fines del siglo XVIII surgirá la instrucción de las niñas en forma gratuita con el objetivo de enseñarles a leer, escribir, coser y normas cristianas.

Por estos tiempos, se pone énfasis en la educación moral de los niños, preparándolos para ser los nuevos ciudadanos de la patria, a partir de la enseñanza de la obediencia, el orden y la disciplina con un enfoque tecnológico de la educación. Este es el surgimiento de la escuela lancasteriana que funcionó durante el período cisplatino.

En 1815, José Gervasio Artigas, protector de los pueblos libres, desde su campamento en Purificación, pide al sacerdote Benito Lamas la fundación de la Escuela de la Patria para instruir a niños del interior de la campaña oriental en retórica, aritmética y religión.

Más tarde, en 1821, el sacerdote Dámaso Antonio Larrañaga logró que el Cabildo de Montevideo adoptará el sistema mutuo o lancasteriano que venía difundiendo el pastor Thompson en Buenos

Aires, ya que, con escasos maestros sumado al aporte de niños monitores encargados de transmitir instrucción a otros estudiantes, se podía atender la carencia de maestros existente.

Sin embargo, para referirnos a la integración del sistema educativo público uruguayo es necesario mencionar el proyecto de Joaquín Requena presentado el 3 abril de 1838 ante la Comisión Auxiliar de Instrucción Pública. Fue la primera sistematización orgánica del país para ser destinada a la educación de niños y formación de docentes, buscando la uniformidad del sistema educativo.

En 1847, se instala en Montevideo el Instituto de Instrucción Pública, que habilita el comienzo de un proceso formal de regulación del sistema de enseñanza.

Mena Segarra, Palomeque y Machado (2009) refieren al llamado Proyecto Giró-Acevedo-Reyes de la siguiente manera: «Constituye la primera y más trascendente tentativa realizada en el país para organizar un sistema educacional completo, es decir, abarcador de todas las modalidades de enseñanza y de todos los niveles académicos» (p. 109).

Este proyecto de Giró-Acevedo-Reyes toma varios aspectos ya planteados en el proyecto anterior de Joaquín Requena y en el artículo primero establece la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, pilares fundantes de nuestro sistema educativo. Por otra parte, cabe mencionar que la universidad tuvo su acta de fundación tempranamente. La ley del 11 de junio de 1833 habilita al decreto fundacional del 27 de marzo de 1838 con el que se transforma la Casa de Estudios Generales en Universidad Mayor de la República.

Para continuar con los intentos por regularizar el sistema educativo, José Gabriel Palomeque — secretario del Instituto de Instrucción Pública—, realiza en 1854 el recorrido y la inspección a las escuelas y propone una serie de medidas para mejorar la educación pública. Si bien el *Informe Palomeque* fue aprobado, sus sugerencias fueron desatendidas debido al momento político e histórico que atravesaba el país. Es en ese contexto político y económico donde se aplicaron diversas estrategias para ejercer el control social y emergen impulsos reformadores a fines del siglo XIX que se asocian al movimiento por la Escuela Nueva.

Esta nueva iniciativa tuvo como principales impulsores a José Pedro Varela y la Sociedad de Amigos de la Educación Popular. En consecuencia, se fundaron varias escuelas en todo el país, se crearon bibliotecas populares y se editaron obras pedagógicas. En 1876, se publicó *La legislación escolar*, lo que dio surgimiento a la Dirección General de Educación Primaria y a una serie de medidas que provocan tensiones y despiertan miradas encontradas, pero reafirman la gratuidad, la obligatoriedad y la laicidad de la enseñanza.

Es a partir de la reforma vareliana que la escuela pública comienza un camino de continuas mejoras. Significa un impulso renovador que involucra el período fundacional que abarca desde la legislación escolar de 1877 a la Constitución de 1918, en la que se concreta el ideal vareliano de laicidad, y otro momento de consolidación del proyecto, conocido como desarrollista con base en el concepto de la escuela nueva.

Un largo y complejo proceso histórico cambia la mirada en consonancia con las demandas de la sociedad y las transformaciones políticas, sociales y económicas de la época. Recordemos

que el primer programa para la escuela rural se aprueba en 1917 y que en 1945 se inicia la primera Misión Socio-Pedagógica en Caraguatá (Rivera). Además, en el mismo año se crean las escuelas granjas, a iniciativa de Agustín Ferreiro; en diciembre de 1949, se crea el Instituto Normal Rural; en 1954, se crea el primer Núcleo Escolar Experimental que incluye 6 escuelas rurales en Cerro Largo. Estamos, por fin, ante las primeras iniciativas de autonomía curricular y pedagógica en nuestra historia educativa uruguaya.

En el caso de la Educación Secundaria, la propuesta pública fue de escaso alcance hasta el período batllista por ley promulgada el 5 de enero de 1912. Con ella, se crean los liceos cabezas de departamentos en el interior del país. Es de interés señalar que el 14 de octubre de 1919 la Asamblea General autoriza al Poder Ejecutivo la creación en Montevideo de los liceos nocturnos; estos se constituirán en un aporte esencial para la educación pública, ya que atiende a un universo de ciudadanos que, por responsabilidades laborales, no podían acceder a completar su proceso de alfabetización.

Esta acción se complementa el 11 de diciembre de 1935 cuando se promulga la Ley 9523 que establece la separación de la Sección Enseñanza Secundaria de la Universidad de la República. Nace, entonces, como ente autónomo.

En un proceso que se inicia en el siglo XIX, se funda la Escuela de Artes y Oficios (1878) con el cometido de formar para el trabajo en diversos oficios, como relojeros, carpinteros, zapateros, litógrafos, pero luego a partir del siglo XX será necesario transformar su propuesta y acondicionarla a los requerimientos de una formación para trabajadores industriales.

El doctor Pedro Figari, en su labor de diputado, plantea una propuesta de creación de Escuela de Bellas Artes para unir el trabajo con el diseño, la cultura, el arte, y potenciar, de esta manera, el *ingenio* de los trabajadores. Estas ideas serán las que llevará adelante en su ejercicio como director. Él será el primer director del Consejo Superior de la Enseñanza Industrial desde el año 1916.

Luego, la reforma de la enseñanza industrial será de la mano del doctor José F. Arias que fue quien institucionalizó la Enseñanza Industrial y es quien, según Mena Segarra, Palomeque y Machado (2009), vincula la enseñanza secundaria liceal a la enseñanza media industrial. En febrero de 1925 el Dr. Arias propondrá el primer proyecto de ley de creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay, y queda oficialmente constituida el 9 de setiembre de 1942.

Se sigue construyendo el contrato con la educación pública a través de diversas acciones. Algunas responden a los cambios que acontecen en el país a partir de los años cincuenta, sustituyen un modelo neobatllista por uno liberal, en un escenario de posguerra. La educación pública primaria en nuestro país alcanza su madurez y se encuentra en condiciones reales de brindar cobertura universal a partir de 1967.

En el período transcurrido desde 1967 a 1985, la educación está inmersa en un marco político, económico y social en crisis, con debilitamiento del sistema democrático, fluctuaciones en la matrícula escolar y un importante incremento de la promoción. En 1973, se crea el Consejo Nacional de Educación con el fin de administrar la enseñanza pública primaria, normal, secundaria e industrial.

A partir del 1.º de marzo de 1985, la restauración democrática supuso una educación nueva, atendiendo los desafíos del nuevo marco económico, social e institucional que pretendía reparar los derechos vulnerados en el pasado. El sistema de educación primaria desde sus inicios tuvo un espíritu e intencionalidad igualitaria que se tradujo en acciones que permitieron, de manera paulatina y ajustándose a su tiempo histórico, una genuina participación por género.

En la década del noventa, el proyecto de reforma liderado por Germán Rama en 1996 se basa en principios de equidad social, calidad, profesionalización docente, fortalecimiento de la gestión institucional; principios todos que continúan vigentes. Las demandas sociales explican los contratos que las instituciones educativas asumen respecto a sus funciones y ámbitos de desempeño. Se han tratado de desarrollar políticas educativas innovadoras y estratégicas que ponen el acento en la construcción de más centros escolares, la extensión del tiempo pedagógico en clave de inclusión, la reducción de la desigualdad, a través de nuevas propuestas que atiendan las inteligencias múltiples, el desarrollo integral del sujeto pedagógico y la disminución de la repetición. En contrapartida, se intenta la permanencia del estudiante en los centros educativos, el disfrute de la educación y del proceso educativo como derecho humano y en acompañamiento a los tiempos de la modernidad líquida, apostando a fortalecer la ciudadanía digital y, así, disminuir la brecha digital.

El sistema educativo uruguayo se gesta en el mismo tiempo histórico en que el país nace como Estado moderno, y se reconfigura y resignifica en tiempos actuales atendiendo a la más amplia diversidad e inclusión, aspectos que son escritos en la Ley 18437, Ley de Educación. Esta última facilita el desarrollo armónico y saludable y la humanización del sujeto que aprende con la educación como un derecho humano irrenunciable en cualquier sistema democrático.

La realidad educativa actual continúa cargada del espíritu fundacional de la educación pública uruguayo y pretende, a partir de ahora, garantizar espacios de desarrollo en autonomía curricular.

Qué se entiende por *autonomía curricular*

La ANEP a través del MCN y del Plan de Educación Básica Integrada (EBI) plantea como uno de sus cometidos otorgar mayor autonomía a los centros educativos para la toma de decisiones durante el ejercicio de sus tareas. Si bien se reconoce que en algunas dimensiones educativas los docentes ya gozan de autonomía, también se entiende que es indispensable potenciarla y generar nuevos espacios legitimados institucionalmente para desarrollar mayores niveles de autonomía alineados con los principios propuestos en la transformación curricular que se está llevando a cabo. Este nuevo marco de política educativa permite tener una mirada diferente de la gestión y de los roles que desempeñan los diferentes actores institucionales. Es prudente, entonces, reflexionar acerca de qué se entiende por autonomía curricular, ya que existen parámetros que sirven de *fronteras* para la acción.

La autonomía curricular, desde una visión humanista y socioformativa, se entiende como la facultad pedagógica que habilita a los colectivos docentes y a las comunidades educativas a

tomar decisiones para contextualizar sus prácticas y formatos educativos, en beneficio de lo que consideran como más adecuado para la trasposición de saberes y competencias. De acuerdo con Medina Piñón (2019), la autonomía curricular habilita el diseño de una parte del currículo atendiendo a los intereses y necesidades de los estudiantes en contexto. Al mismo tiempo, favorece la búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como la innovación de estrategias existentes que han sido identificadas como exitosas por el propio centro educativo. Este ámbito de toma de decisiones tiene como principios fundamentales la atención a la diversidad y la integración de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus condiciones de origen. Asimismo, permite la atención a los casos de vulnerabilidad como prioritarios.

Esta perspectiva sugiere que cada institución y la comunidad educativa en su conjunto acuerden el grado de flexibilidad en la toma de decisiones para el abordaje de los diferentes espacios y sus respectivas unidades curriculares. Propone, además, priorizar los intereses comunes y las necesidades del centro educativo y sus estudiantes. También, se espera que la autonomía curricular contemple el abordaje de los diversos perfiles de aprendizaje y procesos cognitivos de los estudiantes para impactar de manera significativa en su desarrollo y proteger sus trayectorias. Esto supone desarrollar espacios para el diagnóstico, planeación estratégica, acompañamiento, ejecución y formas de evaluación propias, entre otras acciones que los colectivos docentes consideren pertinentes, siempre con el propósito de favorecer un enfoque de inclusión y equidad.

Este proceso de construcción de la autonomía involucra también la desconcentración de funciones desde los órganos centrales a los centros educativos, lo que otorga autonomía para la gestión, ejecución y operativización de las decisiones respecto de la organización del centro. De acuerdo con Bolívar (2019) y Barroso (2013), las instituciones educativas no deben ser vistas como el lugar físico en el que se aplican políticas educativas externas, determinadas en el plano central, sino que la acción educativa nace, se contextualiza y desarrolla en el propio centro de estudio a partir de la interacción y participación de una comunidad educativa heterogénea y sus diversas perspectivas. De esta manera, se alienta a la reconfiguración de nuevas formas de gobernanza, de toma de decisiones estratégicas y oportunas de los centros educativos, de búsqueda de apoyo en otros actores locales, en el entendido de que son las propias instituciones educativas las que se encuentran en condiciones de analizar y dar respuesta a las diversas situaciones que se presentan en un determinado contexto (Bolívar, 2019).

La autonomía se aprende, se ejerce, pero depende del punto de partida y del contexto. La autonomía curricular requiere de recursos, formación e innovación centrada en la institución educativa, de docentes reflexivos que compartan conocimientos en sus contextos naturales de trabajo y que rediseñen el centro educativo como comunidad de aprendizaje (Bolívar, 2010). En este sentido, se considera fundamental que las instituciones puedan gestionar y maximizar los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para poder operar de manera autónoma, de acuerdo con sus necesidades y generando mayores oportunidades para los estudiantes.

Dimensiones en las que se evidencia la autonomía curricular

La autonomía curricular se hace evidente en tres grandes dimensiones que tienen su fundamento en los aportes de Coll (1987):

Gestión pedagógica curricular de centro: se identifica con lo singular que compete a cada institución educativa, su proyecto curricular de centro y el rol fundamental del liderazgo pedagógico del equipo de gestión y la integración con su colectivo docente.

Gestión pedagógica profesional del aula: refiere a los docentes y sus intervenciones en la construcción de saberes en el aula, en la toma de decisiones técnicas, en la atención de situaciones programáticas y en función del diagnóstico y contexto del estudiantado.

Regulación normativa y administrativa de las políticas educativas: involucra a quienes toman decisiones macro y se relaciona con los formatos pedagógicos, las políticas educativas a aplicar y los aspectos presupuestales necesarios para el desarrollo del currículo.

Estos espacios son indispensables para la toma de decisiones educativas en relación con las necesidades vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, su contexto, sus procesos cognitivos, su desarrollo socioemocional, así como también sus formas y ritmos de aprendizaje con un enfoque holístico y una mirada territorial y global.

Para lograr que la autonomía se concrete en las diferentes dimensiones y en la intra- e interdisciplinariedad de las distintas unidades curriculares y se convierta en un trabajo potente que garantice el desarrollo de cada estudiante, se sugiere optimizar espacios, legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de todas las competencias involucradas enmarcadas en el actual Programa de Enseñanza Básica Integrada y promotoras de desarrollo humano.

Orientaciones para la instrumentación de la autonomía curricular

De acuerdo con Sendón (2005) y Fernández (2020), dotar a las instituciones educativas de autonomía es esencial, ya que incide de forma directa en los aprendizajes del estudiantado. El principal desafío que enfrentan las instituciones con respecto a la autonomía curricular propuesta es cómo traducir las apreciaciones teóricas en la toma de decisiones y su implementación en la práctica (INEEd, 2019). Tal como explica Bolívar (2004), declarar y habilitar a los centros educativos a desarrollar autonomía no sirve de mucho si no se explicitan de alguna manera las condiciones, los modos y los procesos que se ponen en juego para llevarla a cabo. Por ello, resulta indispensable proveer a los centros educativos de orientaciones para su puesta en acción, de modo que cada actor educativo tenga claro cuáles son sus competencias, derechos, obligacio-

nes y márgenes de acción para que no se desvirtúe la tarea educativa y que dicha autonomía no se convierta en una carga administrativa (Fernández, 2020; INEE, 2019).

Al hablar de toma de decisiones y acciones sobre aspectos curriculares es pertinente realizar un análisis comparativo sobre el lugar que ocupa la autonomía curricular en otros países. Dicho análisis no pretende ser meramente informativo o prescriptivo, sino transformarse en una herramienta con la que cada centro educativo pueda debatir, negociar y acordar en qué aspectos le es más conveniente y significativo hacer uso de su autonomía curricular. A continuación, se brindan dos tablas que surgen de un estudio de Aristimuño (2016) desarrollado en Uruguay. En ellas se ilustran los lugares en los que colectivos educativos de otros países toman decisiones curriculares.

TABLA 1. Lugar donde se toman las decisiones curriculares sobre qué se enseña en la secundaria básica, en ocho países

País	Contenido de los cursos	Diseño de los programas de estudio	Selección de los programas que se ofrecerán	Selección de las asignaturas que integran los programas
España	C	C	C	C
Francia	E-M	C	E	E-M
México	C	C	C	C
Portugal	C	C	C	E-M
Escocia	C	L-M	E-M	E-M
Finlandia	L-M	L-M	L-M	L-M
Países Bajos	E-M	E-M	E-M	E-M
Nueva Zelanda	E	E-M	E	E

Referencias: C significa que la decisión se toma a escala central (federal, estadual, regional o provincial); E significa que la decisión se toma a escala de la escuela individual; E-M significa que la decisión se toma en la escuela, pero con un fuerte marco central y L-M significa que la decisión se toma a escala local también con un marco central.

Fuente: Aristimuño (2016)

TABLA 2. Lugar donde se toman las decisiones curriculares sobre cómo enseñar en la secundaria básica, en ocho países

País	Selección del tiempo de instrucción	Elección de los libros de texto	Evaluación del trabajo regular de los alumnos	Elección del método de enseñanza
España	C	E-M	E-M	E-M
Francia	C	E	E	E
México	C	C	E	E
Portugal	C	E-M	E	E
Escocia	E-M	E	E	E
Finlandia	L-M	L	E	E
Países Bajos	C	E	E	E
Nueva Zelanda	E-M	E	E	E

Referencias: C significa que la decisión se toma a escala central (federal, estadual, regional o provincial); E significa que la decisión se toma a escala de la escuela individual; E-M significa que la decisión se toma en la escuela, pero con un fuerte marco central y L-M significa que la decisión se toma a escala local también con un marco central.
Fuente: Aristimuño (2016)

Tal como se puede observar en las tablas 1 y 2, existen diversas opciones y espacios para los centros y las comunidades educativas a la hora de toma de decisiones curriculares. Se brindan, además, otras orientaciones, clasificadas por dimensión, que no pretenden bajo ningún concepto ser normativas, sino simplemente actuar como ideas o sugerencias entre otras tantas acciones que los centros educativos pueden desarrollar en el goce pleno de su autonomía curricular.

La instrumentación de la autonomía curricular en los centros educativos

La autonomía curricular depende de la forma en que las comunidades educativas crean su propia cultura organizacional, con una mirada en el trabajo colaborativo, en el encuadre del mcn. Por ello se considera fundamental que la toma de decisiones y la capacidad organizacional de cada institución educativa responda a los principios de:

- Centralidad del estudiante y de su aprendizaje.
- Inclusión.
- Pertinencia.
- Flexibilidad.
- Integración de conocimientos.
- Participación.

La autonomía curricular que se concreta en la dimensión de gestión pedagógica del centro educativo faculta a las direcciones escolares, junto con sus colectivos docentes y no docentes, a la elaboración de un plan de desarrollo institucional que se adecue al contexto, con optimización de tiempos pedagógicos, desestructuración áulica como espacio de aprendizaje y distribución y maximización de recursos. En este plan, los estudiantes y sus trayectorias educativas son los protagonistas. Así, se espera que una mayor autonomía en los centros educativos se traduzca en la mejora del desempeño del estudiantado.

Transformar las instituciones educativas también exige pensar, priorizar y diseñar proyectos educativos o curriculares de centro teniendo en cuenta la autonomía con la que estos organizan los procesos y opciones, fundamentando, justificando y enaltecendo aspectos propios a su realidad, enclave y posibilidades. La aplicación de estos criterios de transformación y de autonomía permiten vislumbrar la incidencia concreta que los proyectos tienen en la ejecución de sus metas y la concreción de su misión como institución educativa. Asimismo, el proyecto se transforma en una vía para ampliar la profesionalización docente y fomentar la personalización de los aprendizajes (Bolívar, 2019), ya que es una oportunidad para involucrar a los docentes en el descubrimiento de la necesidad de desarrollar modelos distintos de enseñanza.

Autonomía curricular y proyecto educativo de centro

Se considera que para hacer efectiva la autonomía curricular cada centro educativo tiene la posibilidad de definir su propio proyecto educativo o curricular de centro. De acuerdo con Pascual (1998), estos proyectos son propuestas abiertas y flexibles, una hipótesis de trabajo provisoria, siempre sujeta a la revisión crítica de quienes lo han construido mediante la negociación y el consenso. El proyecto de centro es una construcción social reflexiva, en la que los actores educativos interactúan a través de la praxis para dotar de nuevos significados a la realidad circundante y transformarla (Grundy, 1991). Acorde con Magendzo et al. (1991), un proyecto curricular de estas características transforma la práctica educativa y a los actores que son parte de ella.

Todo proyecto tiene como referente una prescripción mínima de orientaciones o guías que se han definido centralmente y garantizan un marco común a todas las instituciones educativas del territorio, pero persigue la contextualización y la adaptación de estos lineamientos generales de modo que se contemplen las aspiraciones, expectativas, necesidades, e intereses de las propias comunidades educativas involucradas (Aristimuño y De Armas, 2012).

En primer lugar, es prudente que, para diseñar un proyecto curricular enmarcado en una transformación educativa, los centros de enseñanza puedan describir a los actores que participan en este, definiendo o redefiniendo sus roles a partir de los cambios a instrumentar. En este sentido se recomienda delinear las características de los estudiantes y de sus familias, definir el modelo de ciudadano al que se pretende llegar, y delinear la narrativa de las competencias que se intenta desarrollar. Así, el currículo que la comunidad educativa construya en este nuevo modelo permitirá consolidar las competencias básicas y ganar espacios para la transversalidad y el desarrollo de los estudiantes a partir de sus propios aprendizajes.

Una vez definidas e identificadas las competencias antes mencionadas, se considera necesario articular los contenidos que se detecten como los más destacados y pertinentes a abordar e implementar. De igual forma, es fundamental seleccionar los mejores modelos posibles de evaluación y seguimiento respetando los procesos personales de cada estudiante.

En segundo lugar, es aconsejable acordar las dinámicas de trabajo, las metodologías a desplegar y los arreglos sobre cómo documentar aspectos que demuestren los avances durante el proceso. Se recomienda calendarizar las actividades y definir los espacios de retroalimentación que garanticen y evidencien los procesos, avances y participación de los diversos actores. También se vuelve necesario distinguir y formar en nuevas rutinas de pensamiento, planificación y trabajo, menos condicionadas al horario estándar tradicional y más abiertas a las nuevas demandas de las pedagogías activas.

El equipo director, a cargo del liderazgo pedagógico de la institución, adquiere un rol preponderante en la atención de todos los aspectos organizacionales que permitan cumplir con la implementación de la transformación educativa trabajando en un dominio competencial que sea acordado con el colectivo docente. A este equipo también compete la articulación con el cuerpo docente y la comunidad educativa en general, para trabajar de manera colaborativa sobre la estrategia de diagnóstico operativo y diseño del currículo. Es el equipo directivo el encargado de realizar el seguimiento de las actividades acorde a la planificación estratégica y de analizar de manera continua el desarrollo de aprendizajes y la detección de dificultades de los estudiantes. Se sugiere favorecer todas las instancias de apoyo o acompañamiento necesarias al servicio de todos los estudiantes cuyo desempeño no sea suficiente y requiera reforzamiento.

Para ello, se hace imprescindible que dicho rol se potencie, especialmente desde las inspecciones de gestión y asignaturas, solventes en el trabajo metodológico y estratégico en relación con los aprendizajes y las diferentes formas de abordar las competencias. Es con estas inspecciones con las que se recomienda coordinar acciones durante el año a efectos de que puedan llegar a los docentes en forma presencial o virtual con propuestas de metodologías activas y estrategias de intervención en diferentes ámbitos, como lo es la mejora de los aprendizajes, la inclusión real y la protección de las trayectorias fortaleciendo el desarrollo de las competencias por ciclo y grado con anclaje real en el territorio y la comunidad educativa de referencia.

Es deseable que desde la gestión del centro se priorice la sinergia del trabajo conjunto, la escucha a los diferentes aportes e inquietudes, para generar la mayor cantidad de espacios posibles en la búsqueda y el intercambio colectivo. No hay posibilidad de cambio y transformación sin la participación de todos y es en este punto donde el equipo de gestión tiene un rol protagónico. Es necesario desarrollar un rol de liderazgo pedagógico que le permita a la institución educativa en su conjunto transformarse en un proyecto de acción, y a la comunidad educativa volverse una comunidad de aprendizaje profesional donde todos aprenden (Bolívar, 2019). Se sugiere que dicho liderazgo pedagógico sea distribuido de forma tal de empoderar a los colectivos docentes para que emerjan liderazgos intermedios que promuevan la continuidad y el desarrollo de los proyectos (Maulini y Progin, 2016). Tal como sostienen Robinson et al. (2009), del tipo de relaciones que el equipo de gestión establezca con los docentes dependerá la influencia y el impacto de la mejora educativa de los estudiantes. Por ello, es necesario entablar

un diálogo abierto con todos los agentes involucrados, atendiendo a las diversas expectativas y realidades que se entrecruzan a la hora de perfilar una propuesta educativa concreta.

De esta manera, se propone que la institución educativa pueda enfocar su proyecto curricular de centro a mejorar su capacidad interna, relacionada no solo con la mejora de los aprendizajes, sino también con la posibilidad del centro educativo de gestionar el cambio (Hopkins, 2001). Será necesario investigar sobre las propias prácticas e implementar procesos de autoevaluación. También será necesario trabajar en red con otras instituciones para desarrollar una responsabilidad compartida en la búsqueda de distintas soluciones a problemas diferentes, y así potenciar a los actores educativos y sociales y compartir objetivos comunes enfocados en la mejora conjunta de las instituciones educativas (Whalan, 2012).

Autonomía curricular y espacios de coordinación

Desde el enfoque de la autonomía curricular se considera imprescindible para el éxito de los cambios propuestos la existencia de espacios colaborativos de intercambio y coordinación, en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualicen, acuerden y planifiquen los logros concretos del universo de estudiantes, sea estos por ciclo, por tramo o por grado.

Para ello, se apela a la creatividad de todos, a la búsqueda de nuevos formatos y estilos de coordinación para que se transformen en verdaderos espacios de reflexión e intercambio pedagógico. Es imprescindible identificar y alentar la concreción de espacios de formación permanente para todo el colectivo y en función de las necesidades de cada uno, así como garantizar espacios físicos que favorezcan en la acción todo el quehacer educativo.

Los espacios colaborativos atenderán, entre otros aspectos:

- La evaluación de la implementación de la transformación educativa, desarrollando las estrategias necesarias para la mejora en caso de ser necesario.
- La interdisciplinariedad y los proyectos conjuntos.
- La evolución del aprendizaje de los estudiantes en forma continua, por centro, por grado y por unidades curriculares.
- La evaluación adaptada a la transformación educativa, evaluando conjuntamente y desarrollando las formas que se consideren más adecuadas en función de la diversidad de los estudiantes y teniendo en cuenta las orientaciones de las respectivas inspecciones.

La implementación de la autonomía curricular en las aulas

La dimensión pedagógica profesional de aula, grado, tramo o ciclo refiere a cómo los docentes pueden intervenir en la construcción de saberes en el aula y su espacio técnico profesional para la toma de decisiones en los diferentes aspectos curriculares que deba concretarlo.

Hoy, en las aulas, es común ver docentes del siglo xx intercambiando saberes con estudiantes del siglo xxi, a través de contenidos que fueron redactados en el siglo xix. Aragay (2015)

considera que se ha heredado una forma de enseñar enciclopedista. El autor explica que la tradición ilustrada es la que inauguró la escuela moderna en los albores del siglo XVIII y hasta el momento, la única forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje era a partir de la sumatoria y la acumulación de contenidos y experiencias.

Se considera que las causas de la falta de renovación de los modelos de enseñanza y aprendizaje son muchas, muy complejas y extremadamente variadas. En este momento, en Uruguay, se comienza a impulsar una forma y un modo de acompañar procesos de transformación, innovación y cambio. En esta nueva forma de estar y entender el mundo, aparecen elementos imprescindibles para la constitución humana de los nuevos ciudadanos: aprender sobre la gestión de las emociones, denotar habilidades de liderazgo, saber comunicarse a través de nuevos lenguajes, signos y códigos, entender, aceptar y defender la propia cultura y la de los demás, saber generar redes que favorezcan la gestión de la complejidad e incluso ser alfabéticamente idóneos en las ofertas de las nuevas tecnologías. De esta manera, la actividad de aprender debe conducir al descubrimiento, a la acción, al aprender haciendo.

Esta transformación educativa propone un currículo competencial que favorece la autonomía y propicia su impacto en los aprendizajes. En este sentido, se espera que el trabajo del colectivo docente implique un anclaje del proyecto de centro en el aula en un espacio real y temporal. Así, el currículo se transforma en algo real que se puede trabajar y desarrollar atendiendo a las capacidades, habilidades y destrezas de cada estudiante.

El docente, como profesional transformador (Hargreaves, 2014), incorpora aspectos no prescritos en el currículo que a su juicio son necesarios. Es en ese momento que toma decisiones técnicas de acuerdo con una realidad que involucra a sus estudiantes, sus necesidades y las características propias de su grupo. Estas decisiones se asumen con responsabilidad técnica en un tiempo y un espacio concretos, en el aula y durante el año. Muchas veces, el peso del sistema jerárquico y los contenidos curriculares en relación con un corto año lectivo hacen que el docente se sienta como un consumidor de currículum en lugar de un hacedor de currículo (Díaz Barriga, 2014).

En esta forma de entender la autonomía, se plantea la posibilidad real de que cada profesional decida en aspectos que no refieren solo a la libertad de cátedra o a cuestiones metodológicas, sino que asuma la responsabilidad sobre lo actuado, con conocimiento de sus estudiantes, de su grupo en general y de las posibilidades y recursos con que cuenta.

En la carga horaria en las que se distribuye la malla curricular de cada centro, y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, se recomienda instrumentar espacios donde se permita el desarrollo de procesos mediante diferentes metodologías activas.

Se entiende como *metodologías activas* a las técnicas que permiten *activar* una clase, fomentando la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la aplicación de los conte-

nidos o el desarrollo de competencias. Su objetivo es aprovechar bien el tiempo pedagógico privilegiando escenarios cognitivos en donde cada estudiante construya el saber.

Harto difundida son las nuevas pedagogías y metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje y servicio solidario, el aprendizaje a partir de la resolución de problemas, el aprendizaje por experiencias. Todo, sin descuidar la conexión de saberes con experiencias, la educación emocional y la profundización en la ciudadanía ecológica y ambiental.

Se desarrollan de forma breve algunos de los ejemplos que sugieren Espejo y Sarmiento (2017) en concordancia con los documentos emanados de la ANEP y vinculados con la transformación curricular. También fueron propuestos en las diversas instancias de formación docente que sugieren implementar:

- Aprendizaje basado en problemas: se trata de una metodología que permite diseñar e implementar una unidad didáctica a partir de situaciones que motiven la participación activa de los estudiantes en su resolución. Se trabaja sobre un problema concreto de la vida real y mediante la discusión grupal y la búsqueda de fuentes de información, los equipos intentan dar respuestas. El o los docentes guían el trabajo de los estudiantes y realizan sugerencias en cuanto a las fuentes a consultar.
- Aprendizaje basado en proyectos: se refiere a una metodología que se desarrolla en equipos y en la que los estudiantes son los protagonistas en la elección de un tema a abordar. Con la guía docente y con autonomía se diseña y lleva a la práctica un proyecto, generalmente multidisciplinario, que busca dar respuesta a situaciones reales y concretas vinculadas con la cotidianidad de los estudiantes. Esta metodología busca establecer lazos auténticos entre la teoría y la práctica, trascender la realidad y enriquecerla.
- Trabajo basado en equipos: esta metodología se propone la integración de pequeños equipos de trabajo con la finalidad de enseñarles a autogestionarse y desarrollar mayor autonomía en la mejora de sus aprendizajes. Los estudiantes preparan materiales, hacen preguntas, llegan a consensos, y participan activamente en la comunicación de los resultados obtenidos y los procesos que han seguido.
- Método de casos: se trata de una narración que presenta un problema o situación auténtica en la que se evidencian las complejidades, ambigüedades y diversas perspectivas involucradas. Se busca que los estudiantes identifiquen el problema o situación, evalúen con qué información cuentan y cuáles son sus limitaciones. De igual manera pueden identificar posibles soluciones, estrategias y toma de decisiones. En este proceso es de suma importancia la reflexión sobre la propuesta y la discusión en plenario.
- Aprendizaje + acción: esta metodología también se conoce como *aprendizaje en servicio*. Parte de la experiencia que los estudiantes pueden tener en la integración de actividades de servicio a la comunidad sin perder de vista el currículum. Se pretende que el estudiante identifique y valore las necesidades de su entorno y ponga en práctica competencias para desarrollar estrategias que impacten directamente en la atención a necesidades del entorno.

El sùmmum de estas metodologías activas en el aula es que se realiza en grupo, de ser posible en colectivos docentes, donde los estudiantes participan intercambiando experiencias y opiniones con sus docentes y compañeros. Observan, manipulan, aportan, argumentan, intercambian, discuten, y lo hacen investigando, explorando, siendo artífices de su propio aprendizaje. Se espera que estos estudiantes activos y conscientes sean los que mejor desarrollen su potencialidad. Estos estudiantes crecen en autonomía, en pensamiento crítico y en disposición colaborativa, así como también en habilidades y destrezas técnicas. Por ello se considera imprescindible transformar todo lo que sea necesario para que los estudiantes se conviertan en los verdaderos protagonistas de sus procesos de construcción del saber.

La transformación curricular y la autonomía que ella implica invita a apuntar a un nuevo constructo profesional y pedagógico del magisterio y del profesorado nacional, un rol que asuma el acompañamiento en la adquisición de las competencias, los saberes, los valores, las éticas, las ideologías y las actitudes referenciales y metodológicas, para que sean más activas, articuladas y amplias.

Configurar un nuevo currículo y hacerlo desde la autonomía exige dejar de pensar solo en asignaturas. Propone integrar saberes interdisciplinarios, acordar contenidos, seleccionar destrezas, hacer opción por distintos métodos para dar lugar a los contenidos y a las competencias estructurantes. También entiende necesario nuclear a su alrededor las estrategias previamente consensuadas y acordadas en la institución e integrar a las prácticas los problemas y la realidad circundante.

Hoy se hace necesario educar para la vida, formar personas críticas, flexibles, abiertas al cambio, autónomas y competentes, capaces de trabajar colaborativamente, en red; ciudadanos globales para el mundo, multiculturales, sistémicos y digitales, capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella. Es fundamental una ciudadanía capaz de trabajar por, para y con los demás.

La autonomía curricular en la dimensión política, normativa y presupuestal

La dimensión política, normativa y presupuestal involucra a quienes toman decisiones en las formas, procedimientos y presupuestos a instrumentar en las instituciones educativas. Según Bolívar (2010), la autonomía es siempre relativa. Por un lado, se puede decir que la autonomía curricular se gestiona en las instituciones educativas. Sin embargo, resulta inevitable asociarla con la mirada que se tiene de un marco regulatorio, con una tradición centralista como es característico del sistema educativo uruguayo. Esto requiere precisar también el involucramiento de términos como el de *gobernanza* y todas sus implicaciones. Si bien se postula que la autonomía no pasa por el grado de regulación que promueva el sistema central, se requiere, inexorablemente, de la creación de condiciones oportunas que la posibiliten teniendo en cuenta recursos materiales, financieros y humanos (Bolívar, 2010).

De acuerdo con Bolívar (2019), la *autonomía curricular* la ejerce cada institución a través de las diferentes formas de participación que es capaz de gestionar, pero es necesario reconocer que su acción se ejerce siempre en un contexto de interdependencias y relaciones que la limitan.

Instrumento orientador de trabajo

El siguiente es un instrumento que favorece el pensamiento, el diálogo y el intercambio de la comunidad educativa y la realidad en la que está inmersa. Es el punto de partida para distinguir fortalezas, oportunidades, amenazas y debilidades de la ingeniería pedagógica con la que los procesos de autonomía curricular se pueden encontrar y hay que prever.

En su espíritu, intenta dar participación a los equipos de dirección y los planteles docentes que, en sintonía con el barrio, las familias y demás integrantes de la red de instituciones que la rodea, vislumbran, adecuan y orientan la realidad particular de cada institución y favorecen su proyección a futuro.

Es menester que, a partir de este instrumento, se detecten las áreas de mayor y menor desarrollo para tomar decisiones que a corto, mediano y largo plazo impacten en el aprendizaje de los estudiantes, y en la forma de diseñar las actividades educativas *a priori*.

Se recomienda comunicar, transcribir, relatar y acordar los logros, las dificultades que se puedan presentar en el proceso de desarrollo o la concreción del proyecto educativo de centro. Además de recoger insumos para planificar, evaluar y replanificar estrategias, métodos y formatos disruptivos conforme a la realidad del centro en cuestión.

No se pueden dejar de lado los aportes que los propios estudiantes hagan al describir, a partir de sus inquietudes, las necesidades educativas concretas, conforme a lo que ellos distinguen como realidad y futuro.

En este proceso de planificación institucional es deseable que las reflexiones comunitarias se traduzcan en nuevos formatos pedagógicos, claros modelos de irrupción de horarios y estructuras, así como también en una descripción atinada de las metodologías a instrumentar y sus características.

Ideas para pensar con la comunidad educativa

Se presentan a continuación una serie de preguntas orientadoras que las comunidades educativas pueden hacerse a la hora de desarrollar proyectos, acciones o estrategias de cambio haciendo uso de su autonomía.

1. ¿Estamos convencidos de la necesidad de cambio? ¿Qué características debe tener este cambio?, ¿por qué?
2. ¿Qué actitud garantiza el desarrollo de nuevos procesos e irrupciones en este nuevo modelo educativo?
3. ¿Cuáles son las certezas del modelo tradicional que hasta hoy nos sostienen y que desde esta nueva perspectiva debemos liberar?
4. ¿Cómo involucrar a todos los actores del centro para soñar, visualizar, intercambiar, acordar y transcribir la nueva ingeniería del cambio?
5. ¿Cómo fortalecer y empoderar a las personas y a los equipos con los que contamos?
6. ¿Cómo planificar, calendarizar, mandar equipos y personas para la concreción de metas? ¿Cómo proponer y brindar retroalimentación a cada paso que se da?
7. ¿Cuáles son los riesgos que vamos a enfrentar? ¿Cuáles son las incertidumbres, cuáles las ambigüedades? En cuanto al tiempo, ¿cuáles son las dificultades a las que nos somete?, ¿cómo usarlo a nuestro favor?
8. Este camino no es necesariamente para hacerlo solo, ¿qué otros centros educativos de nuestro entorno nos permiten construir juntos esta nueva normalidad educativa que nos propone la transformación?
9. Reflexionemos juntos: ¿qué modelo de persona nos propone el MCN y cuál es el que mejor describe y se adecua a la realidad de nuestros estudiantes?

La narrativa para el cambio

A continuación, se presentan posibles narrativas a emplear durante el diseño o una vez concretados los proyectos o estrategias de trabajo de forma tal de contar con un registro que sirva de reflexión y guía para nuevas tomas de decisiones.

1. Breve relato de la historia de la institución. Contexto en el que está situada. Alcance demográfico al que pertenecen sus estudiantes. Quintil de referencia. Instituciones aledañas con las que se puede contar para trabajar en red. Características del producto que se puede alcanzar con esa red. Intención de la escuela en función de la normativa vigente y al MCN. Perfil adaptado del estudiante que se propone formar según el contexto al que se pertenece y en sintonía con los documentos orientadores.
2. ¿Qué nos identifica en la singularidad de nuestra propuesta?, ¿qué elementos nos son comunes en lo que hace a nuestra identidad y nuestro contexto productivo?, ¿cómo nos podemos proyectar de cara al futuro?, ¿cómo nos soñamos en cinco, en diez, en quince años?, ¿de qué manera nos vemos integrando educación, desarrollo y cultura local?, ¿cuáles son las características de nuestra identidad que nos permiten integrarnos al contexto local, nacional y global?

3. ¿Cómo podemos hacer efectivos nuestros propósitos educativos a partir de nuestras prácticas en el aula y fuera de ellas, en el centro educativo y fuera de él, en la ciudad y a partir de lo que nos ofrece? Es prudente identificar y listar las distintas experiencias que nos ofrece la localidad de referencia. Existe en cada centro una cantera de profesionales, experiencias y personas idóneas a los que también podemos recurrir para generar transferencias positivas para nuestros procesos, identificarlos y registrarlos es prioritario en este momento.
4. La permanencia del cambio. Cambiar es una constante en educación, un horizonte al que proyectarse una forma de ser, estar y aportar a la sociedad en su conjunto. ¿Qué otras características tiene el cambio, la transformación que acordamos con el colectivo docente? ¿Por qué, para qué cambiar, para qué transformarnos? Y si miramos bien, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde queremos llegar?, ¿es posible realizar algún cambio, alguna transformación a partir del activo devenir de nuestro quehacer educativo?
5. En el MCN aparece un modelo de persona, un perfil de egreso, el sueño de un ciudadano que se quiere formar. Aterrizar, delimitar, describir entre todos el perfil propio del estudiante que se quiere formar es responsabilidad de cada centro educativo, el punto de partida de nuestro proyecto educativo de centro. Debemos mirarlo a cinco, diez, quince años. De todos los rasgos que proponen el marco de referencia, las progresiones y el plan, ¿cuáles son los más cercanos a la realidad de nuestros estudiantes?, ¿cuáles en los que podemos incidir?, ¿cuáles en los que no podemos claudicar?, ¿cómo se traducen en la narrativa propia a nuestro centro?
6. La institución también debe transformarse en función del estudiante. ¿Cómo es nuestra institución educativa?, ¿cuáles son las fortalezas que la caracterizan?, ¿qué atesoran sus espacios?, ¿cuál es el provecho que todavía no le estamos sacando? Sueñen, proyecten, transcriban, ¿cómo a partir de lo que tenemos podemos avanzar?, ¿qué podemos cambiar?, ¿cómo podemos reestructurarla a partir de lo que nos ofrece y los recursos con los que disponemos?, ¿qué tan involucrada está la comunidad educativa y las familias de nuestros estudiantes? En el entorno, ¿con quién podemos contar para cambiar, extender, ampliar nuestras fronteras institucionales? A la hora de soñar, ¿cuál es nuestro piso?, ¿cuál es nuestro techo?, ¿cómo nos imaginamos en el edificio de esta institución a cinco, diez o quince años?
7. La misión de cada institución es educar. ¿Con qué elementos educativos contamos en nuestra institución para hacer efectiva la misión?, ¿con cuáles podemos quedar, que ya nos han dado buenos resultados?, ¿con cuáles no contamos, pero sabemos que necesitamos?, ¿qué métodos?, ¿qué modelos?, ¿qué metodologías activas debemos potenciar?, ¿con qué recursos contamos para ello?
8. Para garantizar la implementación del Plan de EBI, en el desarrollo y el éxito en el proceso de transformación hará falta el involucramiento de los educadores, que garantice la puesta en práctica del cambio. Las coordinaciones, el trabajo conjunto de los diversos tipos de actores educativos son aspectos que habrá que acompañar en la propuesta de cambio, pues generará un nuevo tipo de rutinas y formas de asumir el desempeño de cada uno.

En este nuevo contexto, los equipos de docentes, los encargados de grupo y los educadores en general pasarán a tener una dinámica de trabajo distinta a la que vienen acostumbrados, una nueva forma de ser y estar en el aula y los espacios comunes; dinámica a la que ninguno de ellos está acostumbrado y habrá que preparar de manera adecuada.

El colectivo docente en sinergia con la dirección de la institución podrá tomar decisiones curriculares de manera interdisciplinaria, atendiendo aspectos centrales como el interés del estudiante, la flexibilización del currículo, la adaptación de contenidos y competencias, priorizando aquellos que se consideren como más oportunos. Como eje transversal del aprendizaje están las vinculaciones con las diferentes unidades curriculares situadas en los espacios y formatos a desarrollar. Se incluyen irrupciones de horarios y redistribuciones de estos de forma tal que las nuevas metodologías adquieran sentido, fuerza y orden. Se respetará siempre el aporte del Plan de EBI, para que el docente se integre al proyecto del centro, aportando desde el lugar que ocupa.

En este camino, se sugiere también que el proceso de intercambio de información con las familias sea creativo y variado. Más allá de los formatos a los que cada centro ya está acostumbrado, es importante que la familia tenga la posibilidad de encontrarse con los actores educativos para plantear ideas, sugerencias, aportes y críticas al nuevo modelo de trabajo.

Conclusiones

Al iniciar esta nueva etapa en la transformación educativa uruguaya, los miembros de los equipos de dirección de todos los centros educativos dependientes del Codicen están facultados, junto con sus colectivos docentes y en sintonía con sus respectivos inspectores, a diseñar la currícula propia en función de su proyecto de centro, reestructurar espacios, horarios y formatos pedagógicos y establecer experiencias que garanticen el cambio real y profundo por el que brega el MCN y que se merecen los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

La convergencia delineada en la suma de documentos aprobados en el marco de la transformación curricular requiere una interrelación entre el Marco de Referencia Nacional, las Progresiones de Aprendizaje, el Plan de EBI y los actuales programas. Es indispensable que estos sean capaces de monitorearse, ajustarse y reformularse periódicamente entre los tres subsistemas y en un esfuerzo conjunto de salvaguardar las trayectorias pedagógicas desde los 3 a los 17 años.

Todos los subsistemas en la educación del estudiantado conllevan a que se coordinen, articulen, acompañen y evalúen los procesos de instrumentación de la transformación educativa. Para ello, es indispensable también pensar en los centros de formación en educación y de qué manera se pueden generar dispositivos de articulación reales que puedan acompañar en cada zona, región o ciudad las trayectorias educativas de los estudiantes. Además de las direcciones de las instituciones, las inspecciones serán clave al momento de tomar decisiones sobre los ejes de trabajo, planificaciones integradas, evaluaciones, abordajes conjuntos e intervenciones desde la enseñanza.

En conclusión, más allá de las herramientas prácticas y de los aspectos técnicos que se puedan sugerir, es necesario comprender que la autonomía curricular puede desarrollarse si existe un equipo que la potencie y facilite. Una normativa que la regule y una presupuestación que la garantice. Para ello es necesario el establecimiento de relaciones de colaboración entre docentes, educandos y familias para construir, contextualizar y adecuar el currículo a la realidad del centro desde la perspectiva de inclusión y equidad, desarrollando proyectos que busquen la mejora continua.

Referencias bibliográficas

- Aragay, X. (2015). *Transformando la educación. Cuaderno 1: 40. Consideraciones para el cambio educativo*. The Folio Club.
- Aragay, X. (2015). *Transformando la educación. Cuaderno 4: 35. Pasos para vivir el cambio educativo*. The Folio Club.
- Aristimuño, A. (2016). *Renovación curricular para la educación secundaria. Aportes del seminario/taller Una educación secundaria para todos: desafíos de una educación para el siglo XXI*. Unicef Uruguay y Consejo de Educación Secundaria.
- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Unicef Uruguay.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação: temas e problemas*, 12 e 13, 13-25.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 333, 91-116.
- Bolívar, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Consejo Escolar del Estado. Participación educativa*, 13, 8-25.
- Bolívar, A. (2019). Políticas de autonomía curricular y mejora de la escuela. *Linhas Críticas*, 25.
- Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva*. Ministerio de Educación y Cultura.
- Casanova, M. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 9-22.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162.
- Espejo, R. y Sarmiento, R. (2017). *Manual de apoyo docente. Metodologías activas para el aprendizaje*. Universidad Central de Chile.
- Fernández, N. (2020). *La autonomía escolar como dimensión político-organizativa. Entre el discurso oficial y la cotidianeidad de las escuelas* [tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. ANEP, Consejo de Formación en Educación.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta*. Pearson.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.

- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Hargreaves, A. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. *Perfiles educativos*, 41(164), 188-199.
- Magendzo, A., Meza, I., Pinto, R. y ad. (1991). Acerca de modelos para la producción y actualización curricular. Publicación conjunta entre la Facultad de Educación de la PUC de Chile y PIIE, Facultad de Educación.
- Mansell, R. y Tremblay, G. (2013). *Renewing the Knowledge Societies Vision for Peace and Sustainable Development*. Unesco.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., Serna Huesca, O. y Gómez González, J. A. (2020). Autonomía curricular en educación básica. Una propuesta de innovación en el Modelo Educativo 2017 en México. *Páginas de Educación*, 13(1), 107-125.
- Maulini, O. y Progin, L. (eds.) (2016). *Des établissements scolaires autonomes? Entre inventivité des acteurs et éclatement du système*. ESF Éditeur.
- Medina Piñón, A. (2019). Alcances y limitaciones de la autonomía curricular. Una evaluación autónoma en el aula. En J. Trujillo Holguín, A. Ríos Castillo y J. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 47-58). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Mena Segarra, E., Palomeque, L. y Machado, L. (colab.) (2009). *Historia de la Educación Uruguaya. Tomo II*. Ediciones de la Plaza.
- Montero Alcaide, A. (2021). Currículo y autonomía pedagógica. Enseñanzas mínimas, comunes y currículo básico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 23-36.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria. 1935-2008*. Tarma.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 23(2), 13-72.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education.
- Sendón, M. (2005). *Gestión escolar en condiciones adversas: nuevas problemáticas y diferentes respuestas de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio Dspace.

Silva, S. y Fraga, N. (2021). Autonomía y flexibilidad curricular como instrumentos gestionarios. O caso de Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 37-54.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Towards Knowledge Societies for Peace and Sustainable Development. Report prepared for UNESCO 's First WSIS + 10 Review Event*. Unesco.

Uruguay (2009). Ley 18437, Ley General de Educación, de 16 de enero de 2009. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>.

Whalan, F. (2012). *Collective Responsibility*. Sense Publisher.

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).