

APUNTES SOMEROS SOBRE EL MARCO CURRICULAR DE REFERENCIA NACIONAL

Conceptos centrales del documento

- El objetivo es “concretar un documento marco que se constituya en referencia para la educación básica y que oriente la implementación de las diferentes líneas de política educativa a desarrollar por los Desconcentrados”. Página 11. “Sin perjuicio de que un cambio curricular, por sí solo, no constituye garantía de transformación en materia educativa y menos de la que se requiere, **es una pieza angular** de un sistema que necesariamente debe iniciar procesos de esta naturaleza”. Página 12.
- En la misma página recoge la definición de MCRN realizada por el CODICEN de la ANEP (24/05/2016): “Conjunto coherente y secuenciado de orientaciones, flexibles y versátiles que a nivel nacional habiliten y apoyen el desarrollo de ambientes de aprendizajes y ofertas educativas adaptadas a cada tramo, contemplando los territorios de aplicación, y las capacidades y los recursos disponibles, así como las estrategias de evaluación correspondientes”. De una u otra manera puede verse reflejada estos conceptos en distintas formulaciones a lo largo del documento con agregados complementarios.

Esto amerita varias reflexiones. Primero, la flexibilidad como criterio normativo. La propia idea de marco es flexible, pues dentro de él hay un margen de movimiento. Cabe preguntarse ¿por qué se realiza tanto énfasis en un curriculum flexible? ¿Qué se pretende con la omnipresente flexibilidad? Aventurando una respuesta la flexibilidad permite generar propuestas adaptadas al contexto. La flexibilidad es la condición sine qua non para que desde los “territorios de aplicación” y tomando en cuenta las “capacidades” (¿de los estudiantes?) y los “recursos disponibles” se construyan propuestas educativas acordes a las capacidades de los estudiantes. La idea de marco flexibiliza los trayectos educativos, es común a la concepción de los marcos curriculares la cuestión de que cada estudiante se vea habilitado a escoger materias optativas que se adecuen a sus intereses y necesidades. A su vez, estas materias optativas están estrechamente vinculadas a las capacidades y recursos disponibles en los territorios de aplicación.

- Por ejemplo, se presenta bajo una intención de que el MCRN permita que el sistema educativo contenga los *"componentes irrenunciables que integran el legado cultural común"* emergido del consenso social *"en el cual todos los ciudadanos tienen derecho al acceso"* a aquel, además de asegurar que se lo ponga en diálogo *"con los desafíos actuales"*, Pág. 20. *"Un MCRN común supone la construcción de una visión de país, implica el respeto por el presente de cada niño, niña, joven, contribuyendo con la formación del ciudadano al considerar un conjunto **de aprendizajes fundamentales y comunes a la educación uruguaya**"* Pág. 7.

En la página 24 se destaca que *"el MCRN es un documento base para acordar criterios y desarrollar currículos, teniendo presente la flexibilidad necesaria para dar respuesta a las particularidades de cada Consejo...(en busca de) lograr una coherencia epistemológica, pedagógica y curricular"*. También para desarrollar una base teórica *"acorde a las necesidades contemporáneas"*, *"atender a las demandas de la comunidad educativa y de la sociedad"*, *"mayor inclusión en oportunidades de aprendizaje"*, *"generar espacios institucionales de participación de docentes y estudiantes que habilitan consensos y acciones concretas para que los cambios sean efectivamente implementados"*.

- *"Se busca que el MCRN potencie los aprendizajes de nuestros alumnos a partir de la continuidad, secuenciación y recurrencia de contenidos objetos de aprendizaje y de enseñanza alcanzando al finalizar cada tramo educativo, construcciones, apropiaciones o aprendizajes comunes a seguir profundizando en la educación obligatoria y a lo largo de la vida"*. Pág. 8.

O sea lo que el alumno tiene que saber (*"aprendizajes fundamentales y comunes esperables"*) cuando termine la *"educación formal obligatoria"*, y cada etapa dentro de ella. A esto el documento lo llama *"perfil de egreso"*, con diferentes *"perfiles intermedios"*: *"tercer año y sexto año de educación primaria, tercer año de la educación media básica y tercer año de la educación media superior"*, Pág. 41.

Estos perfiles se realizan, tomando el ejemplo de varios países de la región, con *"el objetivo de asegurar la **calidad y la equidad**"* del sistema educativo, Pág. 38.

Quienes deberían definir los perfiles de cada tramo son los Desconcentrados, en una línea de continuidad con el perfil de egreso *"a los efectos de sostener la congruencia de los trayectos de formación y atender la progresión de los aprendizajes previstos"*.

Al cumplir con los logros establecidos para cada tramo se propicia *"la continuidad de la trayectoria educativa"*, facilitando los proyectos de vida de cada sujeto en tanto se

desarrollan las *"múltiples potencialidades de las personas mediante aprendizajes socialmente relevantes"*.

Como se deduce los currículos deben ser construidos en función de los objetivos de cada perfil intermedio dentro del perfil de egreso, considerando *"las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes"*, a partir del reconocimiento de la diversidad de los mismos. Lo que lleva a la *"diversidad curricular, al incremento de su participación y la promoción de su inclusión"*.

Evidentemente se plantea profundizar en la perspectiva de las actuales autoridades de sustitución del conocimiento por organizar el currículo a partir de adaptarlo a lo que pueda hacer el alumno (habilidades), consolidando sus limitaciones iniciales mediante la oferta adecuada. Lejos de pretender un rol transformador, el sistema educativo asumiría el de consolidación y reforzamiento de dichas limitaciones, con alumnos "contentos" porque se elimina cualquier exigencia, padres satisfechos porque se acreditó con una constancia que le permita "defenderse en la vida" y docentes resignados a "por lo menos es algo". El punto central es preguntarnos si esto puede ser el fin de la educación pública en Uruguay; a todas luces no.

Bajo el subtítulo "Educación formal obligatoria: propuesta de perfil de egreso" (Página 42) se dispone que las definiciones de perfiles debe *"contemplar las líneas transversales establecidas en el Art. 40 de la Ley de Educación y articularse en función de los ejes o dimensiones establecidos en la Resolución del CODICEN, explicitados y desarrollados en el Marco Curricular de Referencia Nacional a través de tres dimensiones del aprendizajes traducidas en: una ética del bienestar, una ética del pensamiento y una ética de la ciudadanía"* (en el original dice ciudadana pero deber ser un error de escritura).

Esta definición se entiende primaria y flexible en el punto de partida en tanto pasible de evolución a partir del debate técnico que se establezca oportunamente. Asimismo, corresponde señalar que los perfiles de egreso y tramos educativos constituirán de futuro un referente obligado de enseñanza y de aprendizaje e indirectamente una guía para trabajar contenidos de diversas asignaturas, sectores de conocimiento, áreas o propuestas".

Otro componente muy relacionado con la fundamentación de los marcos curriculares es su defensa de las áreas en lugar de las disciplinas, así en el documento "Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Desarrollo y Aplicación de Marcos Curriculares" de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO¹ se

plantea: Dividiendo el contenido en áreas de aprendizaje “generales” o “principales”, en vez de hacerlo por materias. Por ejemplo, la danza, el teatro, las artes visuales y la música pueden combinarse en un área de aprendizaje llamada “artes visuales y escénicas”, ya que sus resultados pueden expresarse de manera similar. Asimismo, la historia, la geografía y la educación cívica podrían combinarse en una misma área de aprendizaje llamada "estudios sociales"¹, o una denominación similar. Este enfoque también brinda oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje de un determinado tipo o contenido común, a la vez que permite a los estudiantes profundizar en el conocimiento de temas específicos. (p. 27) Por último, es un componente de esta forma de entender el curriculum el trabajo por proyectos.

Según se explicita, *"estos perfiles de Egresos fueron pensados para que todo alumno, desde Educación Inicial a Educación Media Superior, pueda alcanzarlos en la medida de su nivel etario, características psicológicas, sociales y culturales y atento a los perfiles de avance o de tramo que cada Desconcentrado acordará en ámbitos privilegiados de coordinación y consenso"*, Página 46.

A la vez el MCRN será un referente fundamental *"para diseñar, implementar y llevar a cabo evaluaciones coherentes y pertinentes a nivel nacional"*, Página 46.

Al inicio del documento se plantea que existen tres grandes tendencias en términos de políticas curriculares, a saber: la definición de bases, orientaciones, directrices o principios, la formulación de un plan nacional y el marco curricular común. El documento adolece de una falta grave, se nombran países que siguen cada una de las tendencias pero en ningún momento se fundamenta por qué razón el MCRN es la “tendencia” que mejor se adapta a los desafíos curriculares de nuestro país.

En términos de fundamentación esta omisión es, además de llamativa, preocupante dado que los marcos teórico metodológicos que orientan la construcción de los marcos curriculares hacen especial énfasis en una etapa de recopilación de pruebas que demuestren que esta es la mejor solución, pues bien en el documento esa fundamentación no está. Cabe preguntarse entonces ¿por qué no es mejor opción definición de principios, bases y directrices? ¿Por qué no un plan nacional de educación? Otra pregunta parece clave al ser omitida a lo largo de las 53 páginas del documento, ¿sobre qué teoría/s de la educación se define el marco curricular de referencia nacional? No aparece una definición conceptual al respecto.

¹ Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250052s.pdf>

En la página 43 se describe en un esquema el Perfil de la Educación Formal Obligatoria integrado al Marco Curricular de Referencia Nacional, donde se describen las tres "éticas":

1. Ética del pensamiento: pensar y actuar en la complejidad.
2. Ética del bienestar: sentir y ser en la grupalidad.
3. Ética ciudadana: participar en la vida democrática.

La mayoría de los conceptos que las integran son enunciados generales y el problema es qué contenido concreto se les dará, por ejemplo: *"desplegar procesos de problematización y de pensamiento complejo ante los desafíos contemporáneos"*, o *"instaurar y sostener el diálogo en la elaboración de consensos y disensos"*. Otros hasta se pueden respaldar directamente como *"involucrarse solidariamente en la construcción de una sociedad más justa"*.

Pero a la vez se incorporan "dimensiones" del Perfil de Egreso de la Educación Formal Obligatoria que explicarían contenidos asociados a las éticas. En las páginas 44 y 45 se sostiene que supone desde emprender y llevar a cabo proyectos personales y colectivos hasta habitar e intervenir en el mundo. Respecto a esto último se puede destacar que supondría, entre otras cosas, *"identificar, comprender y explicar los rasgos de las sociedades actuales: su pluralidad, los elementos e intereses comunes de la sociedad en la que se vive.-Crear sentimientos comunes que favorecen la convivencia"*. Se sigue poniendo el énfasis en el "legado común".

Sin embargo lo más relevante es que se plantea que estos perfiles son el eje desde el cual deben cambiarse los curriculums, es decir tanto de planes y programas como de prácticas de docentes y de alumnos, de y en los liceos. Por tanto lo primero a plantearse es contraponerle nuestras elaboraciones (congresos) para disputar su sentido, y lograr incorporar a la mayoría de los trabajadores docentes, estudiantes, padres y pueblo en general en esta discusión; porque no es de "técnicos" o "profesionales". Es decir requiere una definición metodológica.

Hay debates muy importantes a dar, como por ejemplo qué se entiende por "legado cultural común" que supuestamente debe ser el punto de partida (parecería que esto excluye las contradicciones sociales y sus perspectivas económicas, políticas, ideológicas), trayectorias y acreditación vinculadas a los perfiles, ofertas educativas, centralidad en el alumno (sí pero no la que se plantea hasta ahora como adecuación que termina en baja exigencia), inclusión, demandas de la sociedad y la comunidad (ya hemos analizado su vinculación a "educación para el mercado" pero cualquier propuesta

nuestra que pongamos en discusión va a toparse con las demandas inducidas por la propaganda respecto a qué debe satisfacer el sistema educativo público), qué tipo de participación se pretende, cómo va a incidir en la evaluación, calidad educativa, equidad e igualdad, etc. Incluso que los perfiles remitan a "éticas", lleva a plantearnos qué conceptos encierran. En la red aparece como la disciplina filosófica que estudia el bien y el mal y sus relaciones con la moral y el comportamiento humano, o **un conjunto de costumbres y normas que dirigen o valoran el comportamiento humano en una comunidad**, las que nosotros aseveramos que queremos transformar.

- *“La consecución de los aprendizajes establecidos **provocará revisar prácticas, rediseñar propuesta de intervenciones de enseñanza y, particularmente, establecer todas las articulaciones necesarias entre los diferentes actores de los Consejos Desconcentrados**”.* Pág. 8.

Hay un eje articulador: **“garantizar las mejores trayectorias para favorecer los aprendizajes”** que afectará lo *“curricular, las prácticas docentes, la organización del trabajo escolar y los modos de enseñar, de aprender y evaluar de cada trayecto, las actividades de los/as docentes y los/as alumnos/as y de los/as alumnos/as entre sí, atendiendo la relación con la comunidad”*. Pág. 8

Las trayectorias son la tercer "línea orientadora" para definir el perfil de Egreso. Las mismas son *"entendidas como los recorridos de los estudiantes reconocidos por el sistema educativo en el marco de la universalidad, la obligatoriedad, la continuidad y la gradualidad que plantea la Ley (de Educación)".* Son las *"trayectorias esperables para todos los estudiantes. Desde el punto de vista del deber del Estado a garantizar el derecho a la educación implica considerar los recorridos efectivos que desarrollan los estudiantes y atender las problemáticas identificadas en esas trayectorias reales"*, Pág. 41.

Pero no solo deben entenderse como un solo camino a seguir, sino que deben *"habilitar recorridos que faciliten la movilidad horizontal y vertical que supere la fragmentación existente entre los tramos educativos, así como entre las propuestas escolares y extra escolares"*, página 34.

Mientras FENAPES establece que la educación es un derecho humano fundamental que el Estado debe asegurar durante toda la vida al ciudadano mediante los cinco ejes de la educación integral, aquí se establece que simplemente se asegura manteniendo al alumno dentro del sistema con la acreditación a la que pueda llegar.

Entonces, el MCRN, objetivamente instrumenta las elaboraciones de los organismos internacionales y autoridades de los gobiernos de la región² respecto a que esta generación de transformaciones educativas debe tener el acento en la **inclusión educativa**, que implica asegurar el acceso y mantener al alumno en el sistema mediante la "oferta educativa" correcta adecuada a las condicionantes del alumno (físicas, mentales, etc.) (trayecto) para evitar su deserción o atraso respecto a la trayectoria esperada. El problema es dotar de intervenciones sistémicas que ayuden al alumno a sortear sus condicionantes históricas, sociales y económicas, otorgando una acreditación de lo que pudo aprender bajo el uso de la atractiva consigna "todos pueden aprender"³. Es altamente significativo que en el citado material auspiciado por la OEA se intente seducir con el discurso de que el problema del fracaso escolar no es del alumno individual, que no logra cumplir con lo que se requiere, sino del sistema escolar por no adaptarse a la necesidad "heterogénea" y con carencias de quien queda rezagado y termina desertando, ocultando que tales carencias son producto del sistema capitalista que las origina permanentemente y por tanto no hay sistema educativo que pueda dar solución plena.

Puede interpretarse que serían necesarios varios currículums para la heterogeneidad individual que arrojan los diversos contextos socio culturales emergidos de las diferencias de clase.

En la página 15 del documento, precisamente, se señala a la **"inclusión educativa" como "concepto estelar"** que se ha instalado en la primera década del siglo XXI, definido en realidad por oposición a "exclusión" (siguiendo a **Terigi**): estar fuera de la escuela, abandonar la escuela luego de varios años, escolaridad de "baja intensidad", marcos curriculares que no contemplan a todos los sectores (elitistas) y aprendizajes de baja relevancia.

Esta inadaptación a la necesidad del alumno incluye, obviamente, a los docentes, que no están preparados para desarrollar acciones pedagógicas pertinentes a tales efectos.

² En la página 20 se enuncia que el MCRN debe estar en *"en convergencia con los parámetros educativos regionales (...), se constituye en un referente potenciador del diálogo en el área educativa en la región sumándose a los procesos de otros países de América Latina"*.

³ Por ejemplo, el documento que ya analizamos: Claudia **Terigi**. "Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa". OEA. Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>

Estructura del documento

El documento se divide en seis capítulos, los que muchas veces se reiteran en conceptos y análisis, seguramente debido a que están realizados por equipos o individuos diferentes que quieren "sentar las bases" de su desarrollo posterior. Incluso en algunos apartados se manejan conceptos que en principio son compatibles pero que pueden ser dotados de "aterrizajes" prácticos diversos, e incluso antagónicos.

1. **Pensar la educación desde una perspectiva nacional mediante un debate que habilite la participación de todos los ámbitos educativos y sociales en general.** El documento en sí apunta a que la misma sea mediante *"aportes de la más amplia diversidad de actores de la sociedad (individuales, institucionales), de redes de educación territoriales (...) canales de consulta y opinión, (...) mediante (una) práctica democrática que asegure la más amplia participación de la sociedad"*, Pág. 46. Para nada se menciona a los sindicatos (no son institucionales), gremios, etc. Sin embargo, en la página web existe una "hoja de ruta" que implica una *"consulta a organizaciones sociales y colectivo docente a través del portal, en territorio y en encuentros específicos"*, luego de lo cual se estaría haciendo la síntesis y presentación pública del documento final en el **"primer semestre de 2017"**. Lo que, evidentemente, no se ha realizado.

2. **Panorámica somera de la situación curricular de los diferentes ciclos y niveles educativos para tener referencias en la construcción del MCRN, además de componentes del marco normativo (ley de educación en particular).** Aquí se recurre a datos de distribución de los alumnos por niveles de asistencia, abandono, nivel de egreso, resultados de pruebas SERCE-TERCE (UNESCO) y PISA, concluyendo que, si bien Uruguay está en una posición relativa mejor que la mayoría de países latinoamericanos, el sistema educativo tiene *"desafíos en términos de los aprendizajes y de las enseñanzas"*.

También se destacan los múltiples programas en todos los niveles de la ANEP, apostando a combinar descentralización y centralización, incluyendo iniciativas *"curriculares con autonomía local"*, inclusión de los alumnos desvinculados y favorecer *"la participación de estudiantes y actores locales"*. Se mencionan explícitamente 28 programas, pero hay más. Lo que lleva a preguntarse: ¿han funcionado para mejorar los resultados, incluso desde la perspectiva declarada de la "inclusión"?, e incluso, ¿Se los ha evaluado seriamente? Porque no parece que escaseen "las ofertas educativas" y sin embargo se sigue hablando de crisis, en particular en la Educación Secundaria.

3. Definir MCRN a partir de tomar en cuenta desafíos de la política curricular a partir del reconocimiento de que las enseñanzas y los aprendizajes resultan fundamentales para acceder al conocimiento Brindar al estudiante elementos para su desarrollo emocional, ético y vincular.

En los apartados que tratan sobre "el aprendizaje", "la centralidad de los estudiantes", la "enseñanza", "los ambientes de aprendizaje", la "evaluación" (Páginas 21 a 25) se intenta abordar las definiciones de estos conceptos desde una especie de lenguaje aséptico, "neutro", con abundancia de generalidades tendientes a generar consensos desde el sentido común imperante. Por ejemplo: el aprendizaje *"supone construcciones personales que habilitan conocer, comprender y relacionarse con el mundo. Ocurre durante toda la vida"*. Sin embargo entra en contradicción con nuestra perspectiva respecto a que la construcción personal es en el marco del colectivo para que sea genuina y no individualista, además de que hemos caracterizado que no solo se trata de comprender, sino al mismo tiempo, transformar críticamente el mundo, la realidad.

Algunas formulaciones sirven para cualquier contenido: el aprender implica *"ciclos recursivos, desarrollos sincrónicos y diacrónicos mediados por tiempos cualitativos de decantación"*.

La evaluación y la acreditación de los aprendizajes y la enseñanza son planteadas como *"campos problemáticos diferentes (...) deben ser atendidos y conciliados en una perspectiva común de ética de justicia y justeza en cuanto a la apreciación y validación de las trayectorias de aprendizajes consideradas"*.

En otras circunstancias el contexto de las políticas educativas oficiales alertan sobre qué puede querer decir "centralidad en los estudiantes", con ofertas educativas adecuadas a cada uno a fin de que puedan acreditar determinado nivel con el mínimo esfuerzo, que el legado cultural se *"gestiona a partir de hacer disponibles determinados saberes con una intencionalidad educativa"*, en tanto terminología empresarial que pone el acento en el éxito de la gestión, que el ambiente de aprendizaje excede al aula y se extiende a la **"comunidad educativa"**, la que incluye a los empresarios en otras disposiciones o documentos. Pero son menciones aisladas que no son el aspecto central explícito de este documento.

4. Centralidad de la perspectiva ética en la educación, como base para la organización del MCRN y aprendizajes fundamentales. Ya analizado anteriormente.

5. **Recomendaciones para el proceso de debate y construcción del MCRN.** En realidad aquí nos vamos a referir a dos apartados de "implementación". El que aparece primero, en las páginas 34 y 35, se indica apelar al involucramiento profesional a través de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, integrar el MCRN a la formación inicial y continua de los profesionales de la educación, fomentar la investigación e innovación curricular a efectos de que aquel sea permeable a las demandas y cambios socioculturales, instalar la cultura de la evaluación, entre otras cosas implicando el seguimiento y monitoreo de las trayectorias y procesos de los estudiantes.

En la página 47 existen otras recomendaciones de la implementación, que replican las anteriores pero agregan propiciar niveles sucesivos de formulación y consulta para el desarrollo de los encuadres curriculares, promover la participación activa de los docentes en la resignificación de sus prácticas.