

No tan “preliminar”: consideraciones sobre el documento “Marco Curricular Nacional”

Stefanía Conde¹
Cecilia Sánchez²

A continuación, planteamos algunas consideraciones que surgen a partir de una primera lectura del documento, en consonancia con los trabajos ya efectuados en el marco del convenio celebrado entre la Federación de Profesores de Educación Secundaria (FeNaPES) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UdelaR), con relación a los lineamientos de la política educativa actual (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020; Conde, Falkin y Sánchez, 2021).

En el documento se parte del diagnóstico de que “la propuesta curricular vigente es un factor de expulsión de miles de estudiantes en la Educación Media” (ANEP, 2022: 12). Además de que no se profundiza ni se fundamenta esta afirmación, este aspecto es posible de problematizar a partir del último “Informe sobre el estado de la educación educación en Uruguay 2019-2020” del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), en el que se presenta como uno de los factores a considerar para explicar la relación entre los desempeños y el egreso de la educación media, la rigidez de los reglamentos de pasaje de grado tanto de secundaria como de educación técnica. Como se ha señalado con relación al análisis de este informe, “podría inferirse que a nivel curricular la problemática instalada en nuestro país no tendría tanto que ver con qué se enseña, sino con los requerimientos que exigimos a los/as estudiantes para acreditar la posesión de esos saberes” (Equipo Coordinador del ODEd, 2022: 3).

Si bien en el documento se apela a la necesidad de otro conjunto de cambios, se deposita en la transformación curricular gran parte de la resolución de los problemas educativos, entre ellos, aspectos vinculados a los resultados educativos, y a los márgenes de autonomía para la toma de decisiones de los centros educativos. En el mismo sentido, se establece que “los centros educativos no tienen

potestades para tomar decisiones importantes en el marco de sus tareas, ni cuentan con herramientas de gestión que les permitan un trabajo integrado y de mayor autonomía” (ANEP, 2022: 12). Este énfasis en la gestión y en la autonomía de los centros, como aspectos destacados en el diagnóstico, da cuenta del privilegio de una mirada específica de la organización escolar centrada en la gestión, entendida como una de las mayores dificultades y, al mismo tiempo, como solución eficaz a los problemas educativos, aspecto que hemos mencionado en documentos anteriores (Conde, Falkin y Sánchez, 2021).

Apuntes sobre el proceso: la forma que continúa adoptando la reforma

En términos del proceso de transformación curricular, se continúa reforzando la escasa participación de los colectivos docentes y del resto de los actores del campo educativo. Como hemos señalado (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020), si bien en el Plan de Desarrollo Educativo se alude a la necesidad de concretar una reforma curricular con amplios espacios de participación, se anticipan al mismo tiempo un conjunto de “fundamentos” en los que se inscribirá dicha reforma, tales como la referencia a las progresiones de aprendizaje, un currículo orientado a competencias, definición de alfabetizaciones fundamentales —lengua, matemáticas, lenguas extranjeras, finanzas, bienestar—, entre otros. En el documento se vuelve a expresar esta contradicción, y si bien se sostiene que “en la elaboración de la propuesta curricular se trabajará con los diferentes subsistemas, y se dialogará con docentes, estudiantes, grupos involucrados y especialistas” (ANEP, 2022: 19), se define el perfil de egreso de la educación obligatoria y en este marco diez competencias generales a partir de las cuales se organiza la reforma curricular. Más allá de su carácter “preliminar”, en tensión con procesos amplios de participación que exige la definición curricular, en el documento se señala,

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 y también modelos implementados en diversos países a nivel regional e internacional en una visión comparada, así como del análisis de los documentos curriculares de la educación obligatoria de nuestro país (ANEP, 2022: 39).

Independientemente de los procesos de discusión sobre este documento que se promuevan en las Asambleas Técnico Docentes, es posible problematizar la definición a priori de aspectos sustantivos en términos curriculares como son los aprendizajes que se esperan para la culminación de la educación obligatoria. En la misma línea, cabe señalar la tensión entre el discurso de la “centralidad del estudiante” presente en el documento, y la escasa participación de este actor en el proceso de transformación curricular.

Este proceso inscripto en un contexto más amplio de debilitamiento de la participación docente, contrasta con la fuerte incidencia de organismos internacionales (Banco Mundial y BID) en la propuesta de cambio curricular que afectará al sistema educativo en su conjunto. Al respecto, cabe señalar que hay dos préstamos provenientes de estos organismos que incluyen aspectos vinculados a la reforma curricular³.

En cuanto a la incidencia de estos organismos, en el documento de préstamo del Banco Mundial se explicita más claramente el enfoque que fundamenta la reforma curricular. Si bien es posible reconocer múltiples miradas en torno a la organización curricular de acuerdo a un enfoque por competencias y que no todas esas concepciones plantean su selección de acuerdo a las demandas del mercado, el enfoque que predomina en el documento del préstamo es el de una educación para un mercado laboral “en rápida evolución” (Banco Mundial, 2021: 8). La relación entre educación y productividad aparece explicitada a través de todo el documento. En este contexto, se hace alusión a la necesidad de que la población más vulnerable adquiera “competencias laborales comercializables” (Banco Mundial, 2021: 15). En la misma línea, se plantea:

La educación es especialmente importante para reforzar las competencias y aumentar la productividad de la generación actual (...). Uruguay necesita centrarse no sólo en la cobertura y la calidad de la educación, sino también en su relevancia, alejándose del tradicional plan de estudios rígido y enciclopédico y acercándose a un modelo que prepare a todos los estudiantes para un mercado laboral en rápida evolución. Aprovechar esta oportunidad requiere acumular suficiente capital humano y físico para aumentar la productividad de forma sostenible a mediano y largo plazo (Banco Mundial, 2021: 8).

Siguiendo la teoría del capital humano, la educación se concibe en función de sus beneficios individuales. Según esta teoría, la educación es un proceso individual de acumulación de capital y todas las decisiones y conductas que realizan los sujetos pueden orientarse racionalmente a maximizar su utilidad en términos económicos.

De la forma al contenido: la trama discursiva en la que se inscribe el énfasis en las competencias

En el documento existen diversas referencias que posicionan a la equidad como aquello a lo que debe tender la educación, y en este marco la propuesta curricular. Este signifiante ya había ocupado un lugar destacado en la reforma educativa de los 90, y con distintos énfasis se mantuvo más o menos presente en el discurso pedagógico hasta la actualidad.

En este marco, interesa problematizar qué forma toma el derecho a la educación en este documento y en el contexto más general de los lineamientos actuales de política educativa. En el texto se expresa que “una educación que apunta a la equidad debe garantizar los recursos y apoyos necesarios para que cada estudiante se desarrolle plenamente de forma competente en los escenarios que se le presenten” (ANEP, 2022: 15). Por un lado, consideramos que la educación está siendo entendida como un proceso individual, y que el énfasis en la igualdad de oportunidades hace recaer en los sujetos la responsabilidad frente a sus resultados educativos, ya que, en última instancia, son quienes toman o dejan pasar las oportunidades que se le ofrecieron a todos por igual. Además, el desarrollo “competente” en los “escenarios que se le presenten” puede implicar la restricción de la educación a la adquisición de competencias para la construcción de respuestas frente a escenarios establecidos, pero en los que los sujetos no intervienen, haciendo énfasis en la dimensión de adaptación a las necesidades, por sobre la posibilidad de transformar el espacio que se habita. Además, en el documento se expresa que

el interés del estudiante como meta curricular sólo se alcanzará si se comprenden sus diferencias individuales y contextuales como punto de partida de los aprendizajes, y se actúa desde ellas hacia metas comunes” (ANEP, 2022: 20-21).

Estos desplazamientos –de la igualdad educativa a la equidad, y del derecho social a la educación al derecho individual a la adquisición de competencias – permiten dar cuenta de una perspectiva de la educación que resulta problemática en términos de democratización de la educación y construcción de lo común.

Dentro de esa lógica individualista, si el punto de partida de la política educativa es la contemplación de las “diferencias individuales y contextuales” según los intereses del estudiante, podría aumentar tanto el riesgo de crear circuitos educativos paralelos como de esencializar supuestos rasgos de los sujetos⁴. Sería importante, en este sentido, conocer qué se está entendiendo por “diferencia individual” y por “diferencia contextual” ya que, dentro de esas nociones podrían ser incluidas características muy diversas, algunas de las cuales pueden reforzar desigualdades, construyendo alternativas homogéneas marcadas por puntos de partida desiguales.

No es posible disociar la organización curricular por competencias de otro conjunto de lógicas que operan en los lineamientos de política educativa actual: evaluaciones estandarizadas, rendición de cuentas, restricción de la concepción educativa a una lógica de resultados.

En el documento se observa una linealidad entre el diseño de metas de aprendizaje en formato de competencias, y la necesidad de monitorear y evaluar para alcanzar resultados evidenciables en procura de “mejorar la calidad de la educación” (ANEP, 2022: 27), y “rendir cuentas ante la sociedad” (ANEP, 2022: 56). Con respecto al primer punto, se señala:

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, pero también son instrumentos que ayudan a los sistemas que requieren realizar evaluaciones generales o de corte (ANEP, 2022: 27).

En este marco, cabe advertir y problematizar respecto a la concepción docente que subyace en la propuesta, ligada a una lógica de vigilancia y control sobre los aprendizajes de los estudiantes, aspecto que debe comprenderse en función del carácter restrictivo que asume lo educativo en función de la tendencia resultadista fundamentada en evidencia.

Como se expresa en el documento,

Lo que el docente hace es central, siempre acompañando al estudiante hacia la meta de aprendizaje propuesta, brindando oportunidades de desarrollar estrategias para alcanzar aprendizajes significativos, en profundidad y que puedan ser utilizados en diversas situaciones, un lugar privilegiado de vigilancia, de recoger evidencia y de tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso de para los logros previstos (ANEP, 2022: 54).

En el texto se observan ciertas tensiones: entre la centralidad del estudiante y la centralidad del docente, entre el lugar otorgado al aprendizaje y el lugar asignado a la enseñanza, entre los contenidos y las competencias, entre aquello que la educación necesariamente debe conservar en la transmisión del patrimonio cultural, y las respuestas inmediatas en un contexto de incertidumbre, entre la definición de parámetros comunes y la flexibilidad. Con respecto a esta última, se plantea:

La propuesta curricular será coherente, sólida y, a la vez, flexible, habilitando importantes espacios para la toma de decisión curricular en los centros y las aulas. Se requieren documentos curriculares amigables, con orientaciones y espacios para la toma de decisiones en los centros educativos. Dado el enfoque sistémico de la transformación curricular, estos espacios de toma de decisión se fundamentan en los espacios de descentralización y autonomía en la toma de decisiones en los centros educativos (ANEP, 2022: 21).

Este espacio de flexibilidad y los efectos que pueda asumir en la práctica en función de las respuesta a las “particularidades propias de cada contexto” (ANEP, 2022: 25), debe analizarse con relación a los cambios propuestos a nivel de la gestión de los centros, y a una búsqueda de autonomía ligada a una lógica de responsabilización de los centros y de los actores docentes.

En cuanto a la tensión contenidos-competencias, si bien el documento no excluye el lugar de los contenidos, subyace la idea de que la organización curricular por competencias necesariamente se traduce en una propuesta que integra los

aprendizajes y los vincula con la vida real, y que promueve aprendizajes significativos. Al respecto,

un currículo orientado a competencias favorece el desarrollo de aprendizajes significativos, pertinentes, y a la vez se enfoca en el desarrollo del conocimiento del propio sujeto sobre la forma en que aprende (ANEP, 2022: 21).

se considera necesario trabajar a partir de un modelo curricular basado en competencias el que 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 desarrollo del estudiante pensándolo como “ser en el mundo” (ANEP, 2022: 37).

En vínculo con ello, en un análisis previo sobre el Plan de Desarrollo Educativo, señalamos que opera como mito la idea de que “existen dos modelos antagónicos de educación, uno tradicionalista y verticalista, centrado en la enseñanza por contenidos y en la figura docente, y otro innovador, fundamentado en el aprendizaje por competencias y la centralidad en el estudiante” (Conde, Falkin y Rodríguez, 2020: 35).

A modo de síntesis

En este documento nos interesaba destacar no solo la forma en la que se continúa desarrollando la transformación curricular, sino también algunos aspectos que hacen a su contenido, inscriptos en una trama discursiva que adquiere sentido en el marco más amplio en el que se vienen procesando los cambios de política educativa. Cambios que no se restringen ni se agotan en lo curricular sino que también se procesan en la gobernanza del sistema educativo, la gestión de los centros educativos, las condiciones de trabajo, y los procesos de formación docente.

En lo que refiere a la construcción de una propuesta curricular, no desconocemos la necesidad de pensar ciertos parámetros comunes en lo que respecta a los aprendizajes esperados para el conjunto de los estudiantes, pero estas definiciones que en el documento analizado se traducen en una propuesta de perfil de egreso de la educación obligatoria, no pueden definirse al margen de procesos amplios de participación colectiva de los principales actores de la educación.

Bibliografía

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) (2022). Marco Curricular Nacional. Documento preliminar en proceso de elaboración y consulta. Montevideo: ANEP. Disponible en: www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/abril/220422/MCN%20V2%202022%20v7.pdf

Banco Mundial (2021). Documento de evaluación del proyecto sobre propuesta de préstamo por un importe de 40 millones de dólares estadounidenses a la República Oriental del Uruguay para el fortalecimiento de la pedagogía y la gobernanza en las escuelas públicas uruguayas. Proyecto. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/228361643156045621/pdf/Uruguay-Strengthening-Pedagogy-and-Governance-in-Uruguayan-Public-Schools-Project.pdf>

Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez, G. (2020). Una mirada crítica al Plan de Desarrollo Educativo 2020/2024 de ANEP. Montevideo: FeNaPES. Disponible en: http://fenapes.org.uy/sites/default/files/2020-12/fenapes-fhce-digital_0.pdf

Conde, S., Falkin, C. y Rodríguez, G. (2021). Análisis de los lineamientos de la política educativa uruguaya (2020-2024). Debilitamiento de la participación y erradicación de la disputa político-pedagógica. Montevideo: FeNaPES.

Equipo Coordinador del Observatorio del Derecho a la Educación (2022). Consideraciones acerca del «Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019 – 2020» del INEEEd. Montevideo: Observatorio del Derecho a la Educación. Disponible en: https://fhce.edu.uy/oded/2022/02/22/editorial_estado_de_la_educacion_en_uruguay_ineed/

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEEd) (2022). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Montevideo: INEEEd.

Referencias

¹ Docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UdelaR). Profesora de Educación Cívica, Derecho-Sociología egresada del Instituto de Profesores Artigas, y licenciada en Ciencias de la Educación (FHCE-UdelaR). Magíster en Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación, y doctoranda en Educación en dicha facultad. Integrante del Grupo “Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza” y del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (FHCE-UdelaR).

² Docente de Educación Secundaria. Profesora de Filosofía egresada del Instituto de Profesores Artigas, y licenciada en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE-UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción Estudios Latinoamericanos en dicha facultad. Integrante del “Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas” (FHCE-UdelaR).

³ Actualmente, y en co-autoría con Camila Falkin, nos encontramos realizando un análisis del préstamo del Banco Mundial, en vínculo con los lineamientos de política educativa. Los aspectos que aquí se recuperan con relación a este documento forman parte de este trabajo que aún se encuentra en proceso de elaboración.

⁴ Estos riesgos se inscriben en los cuestionamientos a las políticas focalizadas, problematización que trasciende este documento curricular.
